

**„Interkulturelle Fremdsprachenvermittlung.
Fremdsprachendidaktische Fokussierung
eines zweijährigen Feldforschungsprojektes
am Internat Schule Birklehof in Hinterzarten“**

Inaugural-Dissertation
zur
Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
in der
Fakultät für Philologie
der
RUHR-UNIVERSITÄT BOCHUM

vorgelegt
von
Claudia Kociucki

Gedruckt mit Genehmigung der Fakultät für Philologie der
Ruhr-Universität Bochum

Referentin:	Frau Prof. Dr. I.C. Schwerdtfeger
Koreferent:	Herr Prof. Dr. F. Denig
Tag der mündlichen Prüfung:	04.02.2000

VONEINANDER lernen heißt lernen, nicht **ANEINANDER** vorbeizuarbeiten, sondern **MITEINANDER** etwas zu bauen. Und das bedeutet, die Steine **ZUEINANDER** zu bringen und sie dann stabil und tragend **GEGENEINANDER** zu stellen. So schaffen wir **UMEINANDER** herum etwas, das uns verbindet, das **INEINANDER** greift. Damit wir nicht **NEBENEINANDER** erleben, sondern lernen, neugierig **AUFEINANDER** zu werden. Wir haben ja schließlich **EINANDER** etwas anzubieten: von den Erfahrungen, die wir gemacht haben, von den Orten, die wir gesehen und von den Menschen, mit denen wir gesprochen haben, von den Wünschen und Ideen, die sie und wir im Kopf haben. Köpfe **DURCHEINANDER** zu bringen ist der erste Schritt zum **VONEINANDER-Lernen**.

1 Inhalt

1.1 Inhaltsübersicht

- 1 Inhalt
- 2 Einleitung
- 3 Das Forschungsfeld: ein deutsches Landerziehungsheim
- 4 Die Forschungsgrundlage: Das Projekt ‘Internationales und Interkulturelles Lernen an der Schule Birklehof’
- 5 Die Forschungstheorie: Interkulturelle Fremdsprachenvermittlung
- 6 Die Forschungsmethode: zwei Jahre Feldforschung im Internat Schule Birklehof
- 7 Projekte zu interkultureller Fremdsprachenvermittlung
- 8 Perspektiven
- 9 Quellenangaben

‘AUßER Konkurrenz’ – ein sehr persönliches Nachwort

1.2 Inhaltsverzeichnis

1	INHALT	III
1.1	Inhaltsübersicht	III
1.2	Inhaltsverzeichnis	IV
2	EINLEITUNG	1
3	DAS FORSCHUNGSFELD: EIN DEUTSCHES LANDERZIEHUNGSHEIM	5
3.1	Deutsche Landerziehungsheime	6
3.1.1	Die Entstehung der Landerziehungsheime in Deutschland	6
3.1.2	Das pädagogische Konzept der Landerziehungsheime nach Hermann Lietz	8
3.2	Das Landerziehungsheim Schule Birklehof in Hinterzarten	13
3.2.1	Der Gründer des Birklehofs: Kurt Hahn	14
3.2.2	Die Philosophie Kurt Hahns als pädagogische Basis des Birklehofs	16
3.2.3	Die Entwicklung des Birklehofs von der Zeit der Gründung bis heute	19
3.2.4	„Käseglocke‘ oder ‘Feuerprobe?’“ - Der Birklehof heute	22
3.2.4.1	„Nicht für die Schule, sondern für’s Leben lehren wir!“ - Die Erziehungsleitlinien der Schule Birklehof	23
3.2.4.2	Der Birklehof ‘von innen’	24
3.2.4.3	Der Birklehof ‘nach außen’	35
4	DIE FORSCHUNGSGRUNDLAGE: DAS PROJEKT ‘INTERNATIONALES UND INTERKULTURELLES LERNEN AN DER SCHULE BIRKLEHOF’	40
4.1	Der Projektantrag - „Inhalte und Ideale“	41
4.2	Die Projektvorbereitung - „Organisation vor Ort“	49
4.3	Der Projekthintergrund - „Mode oder mehr?“	50
4.3.1	Der Begründungszusammenhang des interkulturellen Projektes	50
4.3.1.1	Das Interesse am ‘Interkulturellen’	50
4.3.1.2	Die politischen Entwicklungen und die gesellschaftlichen Konsequenzen	51
4.3.2	Der resultierende Handlungsbedarf für ‘interkulturelle’ Erziehung	57
4.3.2.1	Ansatzpunkt ‘Gleichaltrige’	59
4.3.2.2	Ansatzpunkt ‘Schule’	61
4.3.2.3	Ansatzpunkt ‘Umfeld’	64
4.4	Die Projektvorbereitung - „Konzepte im Koffer“	65

5 DIE FORSCHUNGSTHEORIE: INTERKULTURELLE FREMSPRACHENVERMITTLUNG

68

5.1	Baustein ‘Sprache’: „Sprache ist Macht!“	68
5.1.1	Zur Rolle der Sprache	68
5.1.1.1	Die zunehmende Verkümmern der Sprache	69
5.1.1.2	Das zunehmende Interesse an der Sprache	70
5.1.2	Zum Wesen der Sprache	70
5.1.3	Zur Intentionalität von Sprache	71
5.1.3.1	Der phänomenologische Zugriff zur Bedeutungszuweisung: Noema und Noesis	72
5.1.4	Zur Narrativität der Sprache	74
5.1.4.1	Klatsch und Tratsch	74
5.1.5	Zur Schaffenskraft von Sprache	75
5.1.5.1	„Die Rückseite der Medaille gibt es nur, weil es die Vorderseite gibt“	75
5.1.5.2	„Vorder- und Rückseite der Medaille liegen nah beieinander!“	76
5.1.5.3	„Zwischen den beiden Seiten der Medaille ist Bewegung!“	77
5.1.5.4	Ab- und Ausgrenzung	78
5.1.5.5	Fremdzuschreibung als Ab- und Ausgrenzung	79
5.2	Baustein ‘Fremdheit’: „Auch dem Spanier kann etwas ‘spanisch’ vorkommen...“	80
5.2.1	Was ist Fremdheit?	80
5.2.2	Wo begegnet mir Fremdheit?	84
5.2.2.1	Fremdheit auf interpersonalen Ebene	85
5.2.2.1.1	Fremdheit auf internationaler Ebene	85
5.2.2.1.2	Fremdheit auf regionaler Ebene	85
5.2.2.1.3	Fremdheit auf lokaler Ebene	85
5.2.2.2	Fremdheit auf intrapersonaler Ebene	86
5.2.3	Welche sind die Konsequenzen der permanenten Konfrontation mit der Fremdheit?	87
5.2.4	Wie wird Fremdheit beschrieben?	87
5.2.4.1	Das Selbst- und Fremdbild im anthropologischen Kontext	88
5.2.4.1.1	Die ästhetisierende Darstellung der Fremden	89
5.2.4.1.2	Die kolonialisierende Darstellung der Fremden	93
5.2.4.2	Das Selbst- und Fremdbild im touristischen Kontext	96
5.2.4.3	Das Selbst- und Fremdbild im landeskundlichen Kontext	97
5.2.5	Wie soll Fremdheit im Fremdsprachenunterricht bearbeitet werden?	100
5.3	Baustein ‘Kultur’: „Zwei Welten treffen aufeinander?“	102
5.3.1	Fremdsprachen-Kenntnisse und Fremdsprachen-Bedarf	103
5.3.2	Gründe und Motivationen für das Lernen von Fremdsprachen...	104
5.3.2.1	... im privaten Bereich	105
5.3.2.2	... im schulischen/universitären Bereich	105
5.3.2.3	... im beruflichen Bereich	106
5.3.2.4	... im politischen Bereich	109
5.3.2.5	... im touristischen Bereich	111
5.3.3	Fremdsprachenunterricht in Deutschland	113
5.3.3.1	Erfordernisse und Erfolge sehen	113
5.3.3.2	Ziele und Zeichen setzen	114
5.3.4	Kulturvermittlung als Ziel des Fremdsprachenunterrichts	116
5.3.5	Kritik an der Kulturvermittlung in der Landeskunde	117
5.3.6	Anforderungen an ein geeignetes Konzept von Landeskunde	118
5.3.7	Plädoyer für ein dynamisches Konzept von Landeskunde: Der Ansatz der ‘Kulturellen Symbole’ bei Inge Christine Schwerdtfeger	119
5.3.7.1	Zum Kulturbegriff	120
5.3.7.1.1	Der Kulturbegriff im Alltag	121
5.3.7.1.2	Der Kulturbegriff in der Wissenschaft	122
5.3.7.1.3	Zum Begriff der ‘Kultur’ im Konzept der kulturellen Symbole	126

5.3.7.2	Zum Symbolbegriff	126
5.3.7.2.1	Ebenen der Symbolisierung	127
5.3.7.2.2	Das Symbol in alltagsweltlicher Annäherung	128
5.3.7.2.3	Das Symbol in wissenschaftlicher Annäherung	129
5.3.7.3	Zum Begriff des ‘Symbols’ im Konzept der kulturellen Symbole	130
5.3.7.3.1	Die Bedeutungsvermittlung	132
5.3.7.3.2	Die Bedeutungszuweisung	134
5.3.7.3.2.1	„Ein jeder ist seiner Weltsicht Schmied“ - Über die Individualität bei der Sinnstiftung	134
5.3.7.3.2.2	„Nichts bleibt, wie es ist“ - Über die Veränderlichkeit bei der Sinnstiftung	135
5.3.7.3.2.3	„Ich denke, also fühl’ ich“ - Über die Emotionalität bei der Sinnstiftung	136
5.3.7.4	Gemeinschaftlichkeit	138
5.3.7.4.1	Die Bildung gemeinschaftlicher Werte durch den Diskurs	138
5.3.7.4.2	‘Kultur’ als Maßstab?	139
5.3.7.4.2.1	Kategorisierung	139
5.3.7.4.2.2	Identität	139
5.3.7.4.2.3	Die Entwicklung von Vorurteilen und Stereotypen	140
5.3.7.4.3	Die Darstellung gemeinschaftlicher Werte durch die Sprache	142
5.4	Baustein ‘interkulturell’: „Wer kommuniziert eigentlich mit wem in interkultureller Kommunikation?“	143
5.4.1	Das Interkulturelle Paradigma	143
5.4.1.1	Interkulturelle Kommunikation	144
5.4.1.1.1	... im Dienste der Humanität	145
5.4.1.1.2	... im Dienste der Assimilierung	146
5.4.1.1.3	... im Dienste der Weltwirtschaft	147
5.4.1.2	Interkulturelles Verstehen/Interkulturelle Hermeneutik	149
5.4.1.3	Interkulturelle Germanistik	150
5.4.1.4	Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Erziehung	150
5.4.2	„Holzwege und Herausforderungen“ der interkulturellen Praxis	151
5.4.3	„Was ist ‘interkulturell’?“ - Identitätskrise eines populären Begriffs	158
5.4.4	Der Beitrag des Konzepts der kulturellen Symbole für das interkulturelle Lernen	159
5.5	Baustein ‘Fremdsprachenvermittlung’	161
5.5.1	Kulturelle Symbole im Fremdsprachenunterricht	161
5.5.1.1	Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht	161
5.5.1.2	Einsatzvoraussetzungen sprachlicher Art	162
5.5.1.3	Einsatzmaterialien für die Arbeit mit kulturellen Symbolen	162
5.5.1.4	Einsatzorte	162
5.5.2	Der Ansatz Interkultureller Fremdsprachenvermittlung von Kramsch	163
5.5.2.1	Traditionelle Dichotomien in den Konzepten der Fremdsprachenvermittlung	164
5.5.2.1.1	Sprachvermögen vs. Sprachinhalt	164
5.5.2.1.2	Grammatik vs. Kommunikation	164
5.5.2.1.3	Lehrer-Gespräch vs. Schüler-Gespräch	165
5.5.2.1.4	Sprache vs. Kultur	165
5.5.2.2	Der Kontext in der Sprache und sozialen Interaktion	166
5.5.2.2.1	Kontext in der Linguistik	166
5.5.2.2.2	Kontext als intertextueller, sozio-interaktiver Begriff	166
5.5.2.3	„Wir lehren die gesprochene Sprache“ - Ansätze zu einer neuen Fremdsprachenpädagogik	168
5.5.3	Das Lernen und Erwerben fremder Sprachen	169
5.5.3.1	Die Rolle der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung	169
5.5.3.2	Der Ansatz von Krashen	170
5.5.3.3	Kritik an der Zweitsprachenerwerbstheorie	170
5.5.3.4	Übertragung der Erkenntnisse auf das Forschungsprojekt an der Schule Birklehof	173
5.5.3.5	Warum Fremdsprachenunterricht als Ansatzpunkt Interkulturellen Lernens?	173
5.5.3.6	Ziele für den Fremdsprachenunterricht	174

6 DIE FORSCHUNGSMETHODE: ZWEI JAHRE FELDFORSCHUNG IM INTERNAT SCHULE BIRKLEHOF

178

6.1	Die Methodenwahl: qualitativ oder quantitativ?	178
6.1.1	Die Beziehung zwischen Forschungsziel und Methode	178
6.1.2	Die Beziehung zwischen Individualität und Repräsentativität	179
6.1.3	Die Beziehung zwischen Institution und Individuum	181
6.1.4	Die Beziehung zwischen forschender Person und den Beobachteten bzw. Befragten	182
6.2	Informationsquellen qualitativer Forschung	183
6.2.1	Textquellen	184
6.2.2	Befragungen	184
6.2.2.1	Theoretische Aspekte	184
6.2.2.1.1	Zur Situation des Fragens und des Gefragtwerdens	185
6.2.2.1.2	Frageformulierung	186
6.2.2.1.3	Frageformen	188
6.2.2.1.3.1	Die geschlossene Frage	188
6.2.2.1.3.2	Die offene Frage	189
6.2.2.1.4	Inhalte von Befragungen	189
6.2.2.2	Fragebögen	190
6.2.2.3	Interviews	190
6.2.2.3.1	Interviewformen	191
6.2.2.3.1.1	Informal conversational interviews	191
6.2.2.3.1.2	<i>Interview guide approach</i>	192
6.2.2.3.1.3	<i>Oral Histories</i>	192
6.2.2.3.2	Antworten	193
6.2.3	Beobachtungen	194
6.2.4	Dokumentation der Erfahrungen, Befragungen und Beobachtungen	196
6.2.4.1	Selektionsprozesse	196
6.2.4.2	Bewußte Auswahl für die Präsentation	197
6.3	Zur forschenden Person	198
6.3.1	Die 'Herkunft' der forschenden Person	198
6.3.2	Erfolgsfaktoren in Abhängigkeit von der Person der Forscherin	199
6.3.3	Rollenprofile	200
6.3.3.1	Rollen in der Anlaufphase des Projektes	201
6.3.3.1.1	Active Membership Research	203
6.3.3.1.2	Teilnehmende Beobachtung	204
6.3.3.2	Die Rolle der Forscherin in der Hauptphase des Projektes	204
6.3.3.3	Die Rolle der Forscherin in der Endphase des Projektes	205
6.3.4	Die Vorgehensweise	205
6.3.4.1	Der Maulwurf und die Vogelperspektive	205
6.3.4.2	Der Einsatz 'weicher' Methoden	206
6.3.4.3	Mit offenen oder verdeckten Karten spielen?	207
6.3.4.4	Fragen der Ethik in der Forschung	207
6.4	Informationssammlung	208
6.4.1	Die 'Fremdsprache' des Forschungsfeldes lernen	208
6.4.2	Sondierung des Forschungsfeldes	211
6.5	Informationsfokus und -wiedergabe	211

7 PROJEKTE ZU INTERKULTURELLER FREMDSPRACHENVERMITTLUNG

212

7.1 Bestandsaufnahme der nach dem Selbstverständnis der Schule ‘interkulturellen Bereiche’ zu Beginn des Projektes	213
7.1.1 ‘Verdeckte’ Evaluation im Alltag	213
7.1.2 ‘Offene’ Evaluation	214
7.1.2.1 Mitgliedschaft der Schule Birklehof in der <i>Round Square</i>	216
7.1.2.2 Schüleraustausch	218
7.1.2.2.1 Austausch mit englischsprachigen Schulen (<i>Round Square</i> -Schulen)	218
7.1.2.2.2 Austausch mit Osteuropa	223
7.1.2.2.3 Austausch mit Frankreich	223
7.1.2.2.4 Allgemeines Interesse an Gästen bzw. Auslandserfahrungen	223
7.1.2.3 Studienfahrten ins Ausland	228
7.1.2.4 Fremdsprachenunterricht	229
7.1.2.4.1 Deutsch als Fremdsprache-Unterricht	229
7.1.2.4.2 Fremdsprachenunterricht in den modernen Fremdsprachen	229
7.1.2.4.3 Fremdsprachenunterricht in den alten Sprachen	230
7.1.2.5 Sozialdienst	231
7.1.2.6 Das Niger-Projekt	233
7.2 Intensivierungen und Erweiterungen als Grundlage für die Erarbeitung und den Einsatz interkultureller Übungen	234
7.2.1 Koordination	235
7.2.2 Studienfahrten ins Ausland	238
7.2.3 Internationaler Schüleraustausch	242
7.2.3.1 Austausch ‘vom Birklehof weg’	244
7.2.4 ‘Birklehof-Tours’ - eine Arbeitsgemeinschaft für Tourismus	250
7.2.5 Einrichtung des Fremdsprachenlernens nach der TANDEM-Methode als Ergänzung des schulischen Unterrichts	253
7.2.5.1 Besonderheiten des Fremdsprachenlernens im TANDEM	254
7.2.5.2 Ziele der Organisation von TANDEM-Lernpaaren für das Forschungsprojekt am Birklehof	260
7.2.5.3 Tagebuch der Organisation der TANDEM-Lernpaare	261
7.2.5.4 Resonanz auf das TANDEM-Projekt und Entwicklung neuer Ideen für das Fremdsprachenlernen am Birklehof	267
7.2.6 Spanisch-AG	278
7.2.6.1 Projektwochenende ‘Madrid’ mit einer 12er Studienfahrt	279
7.2.7 Deutsch als Fremdsprache-Konversationsunterricht am Birklehof	280
7.2.8 AG ‘Café International’	284
7.2.9 Spiele	286
7.3 Sammlung interkultureller Übungen	287
7.3.1 Umsetzung der theoretischen Aspekte in fremdsprachliche Übungen	287
7.3.2 Ausgewählte thematische Einzelübungen für verschiedene Lernkontexte	290
7.3.2.1 ‘Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du...’	292
7.3.2.2 ‘Ihr seid alle aus einem Holz!’ - Gemeinsamkeiten entdecken	296
7.3.2.3 ‘Flagge zeigen?’ - Wie kann Interkulturelles Lernen symbolisch dargestellt werden?	299
7.3.2.4 ‘Graffiti’s’ - Ausdruck von Kultur	304
7.3.2.5 ‘Fremd ist der Fremde nur in der Fremde’	308
7.3.2.6 ‘Bei den Derdianen’	310
7.3.2.7 ‘Birklehof-Kennenlernspiel’ - Einheimische und Gästen erkunden gemeinsam ihre Schule	317
7.3.2.8 ‘Eine Sprache lernen’	323
7.3.2.9 ‘Lehrerverhalten - Schülerverhalten’	327
7.3.2.10 ‘Symbol- und Konzeptsuche’ – Lektüre alternativ lesen	329

7.3.3	Übungen eines Projekttages mit der gesamten Schule zum Thema 'Voneinander lernen'	330
7.3.3.1	Klasse 5: Collage: ‚Was kann ich in einem fremden Land alles Neues lernen?‘ (Anm.: nur dort?)	333
7.3.3.2	Klasse 6: Wandbehang mit ‚Persönlicher Weltkarte‘	334
7.3.3.3	Klasse 7: Befragungen zur ‚Einstellung an der Schule zur Konferenz und ihrem Thema‘	335
7.3.3.4	Klasse 8: Fragebogenaktion Teil I: ‚Essen und Trinken in aller Welt‘ (‚Eßgewohnheiten‘/‚Typisches – gibt es das?‘)	338
7.3.3.5	Klasse 9: Fragebogenaktion Teil II: ‚Migration‘	345
7.3.3.6	Klasse 10: Videoclips ‚Besuchen Sie fremde Länder!‘	346
7.3.3.7	Klasse 11: Fotoreportage ‚Gewöhnungsbedürftig am Birklehof ist...‘	347
	Klasse 12: Kritische Präsentationen von internationalen Projekten	352
7.3.3.9	Klasse 13: Psychologisches Seminar zum Thema ‚Einstellungen, Vorurteile und Einstellungsänderungen‘	354
7.3.3.10	Kollegium: Probedurchlauf der Konferenz-Diskussionsgruppenaufgaben	355
7.3.4	Programmgestaltung der <i>Round Square Conference</i> 1994 am Birklehof unter dem Motto ‚ <i>Learning from others</i> ‘/‚Von anderen lernen‘	355
7.3.4.1	Erwartungen der Konferenzteilnehmenden: ‚Was erwarte ich von den anderen zu lernen?‘	360
7.3.4.2	Zweite Diskussionsrunde: ‚Der/die/das Andere, der/die/das Fremde‘	365
7.3.4.3	Dritte Diskussionsrunde: ‚Wir bauen eine Schule‘	369
7.3.5	Ausgewählte Übungen aus dem TANDEM-Programm der Schule Birklehof	371
7.3.5.1	‚50 Fragen‘	379
7.3.5.2	‚Weder Fisch noch Fleisch - Erwachsenwerden‘	380
7.3.5.3	‚Beziehungskisten‘	383
7.3.5.4	‚Ganz in Weiß‘	386
7.3.5.5	‚Vater, Mutter, Kind‘	388
7.3.5.6	‚Eltern sein dagegen sehr!‘	389
7.3.5.7	‚Warum erzählt man?‘ + ‚Alte und neue Geschichten‘	393
7.3.5.8	‚Was ist Arbeit?‘	394
7.3.5.9	‚Arbeit ist das halbe Leben‘	395
7.3.5.10	‚Meine Religion – Deine Religion. Ein Frage-ABC‘	398
7.3.5.11	‚Sollen Frauen Priester werden?‘	401
7.3.5.12	‚Schwarze Katze von links‘	401
7.3.5.13	‚Keine Macht den Drogen!‘	405
7.3.5.14	‚Mach mir `ne Szene!‘	406
7.3.5.15	‚Rund um den Sport‘	407
7.3.6	Programmgestaltung mit interkulturellen Übungen beim TANDEM-Austausch mit dem Lycée International des Pontonniers aus Straßburg, Birklehof 1994	408
7.3.6.1	Idee und Planung eines Klassenaustausches	408
7.3.6.2	Rahmenbedingungen und Eckdaten des Austausches	408
7.3.6.3	Theoretische Leitgedanken und Hintergründe für die Gestaltung des Austausches	409
7.3.6.4	Genese der Übungen und deren Zusammenstellung im Programmverlauf des TANDEM-Austausches am Birklehof	412
8	PERSPEKTIVEN	434
8.1	Implikationen für die Schule Birklehof	434
8.2	Implikationen für den curricularen Fremdsprachenunterricht in Schulen bzw. das Fremdsprachenlernen in anderen Institutionen	440
9	QUELLENANGABEN	444
9.1	Literaturverzeichnis	444
9.2	Abbildungsverzeichnis	454
	‘AUßER KONKURRENZ’ – EIN SEHR PERSÖNLICHES NACHWORT	455

2 Einleitung

Im Sommer des Jahres 1992 wurde in Zusammenarbeit von Frau Prof. Dr. Schwerdtfeger vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum und dem Landerziehungsheim Schule Birklehof in Hinterzarten bei Freiburg im Breisgau ein fast zweijähriges Forschungsprojekt mit dem Titel 'Internationales und Interkulturelles Lernen'¹ geplant, dessen Durchführung mir angeboten wurde. Im März 1993 nahm ich als Studentin die Feldforschungstätigkeit am Internat im Schwarzwald auf und konnte bis Ende 1994 im Rahmen des umfassenden Forschungsprogramms zahlreiche interessante praktische Forschungs-, Lehr- und Lernerfahrungen sammeln, die viele Bereiche tangierten, die ich durch mein Studium der Sprachlehrforschung, der Romanistik und der Kognitionspsychologie bereits in der Theorie kennengelernt hatte.

Am Beginn des Projektes stand die Evaluation der zu diesem Zeitpunkt an der Schule existierenden Strukturen (wie z.B. der internationale Schüleraustausch) bezüglich ihres interkulturellen Selbstverständnisses. Im Anschluß daran wurden - unter Mitarbeit der Schülerschaft und des Lehrerkollegiums - einerseits einzelne Komponenten weiterentwickelt und ausgebaut, andererseits kamen neue hinzu, welche sich aus der gemeinsamen Arbeit ergaben. Ziel war es, mithilfe eines übergeordneten Konzeptes eine weitgreifende Vernetzung zu erreichen und das Interkulturelle Lernen zu einem neuen Schwerpunkt an der Schule zu manifestieren. Durch die in dieser Arbeit beschriebene Verzahnung wird deutlich, wie weitreichend ein interkulturell angelegtes Programm gestaltet werden kann und wie vielfältig die Einsatzmöglichkeiten der einzelnen Übungen sind, die im Laufe der Projektzeit erarbeitet wurden. Die Darstellung zeigt, daß derartige Projekte zu einer Arbeit 'einer ganzen Schule' werden können.

Für die vorliegende Arbeit wurden diejenigen Elemente des Gesamtprojektes herausgezogen, die die Sprachlehrforschung betreffen. Vorgestellt werden Übungen für einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht sowie für den Fremdsprachenerwerb im außerunterrichtlichen Bereich, die im Verlaufe der Projektzeit mit und von den Lehrenden und Lernenden der Schule erarbeitet und in verschiedenen Gruppen an der Schule und auf

¹ Nachfolgend wird beim Adjektiv 'interkulturell' in den Fällen die Schreibweise mit Großbuchstaben gewählt, wenn ein Fachausdruck zu kennzeichnen ist.

internationaler Ebene erprobt wurden. Besonderer Wert wurde hierbei auf die Genese und die Interdisziplinarität gelegt, da sich interkulturelle Lernziele - so wie sie in dieser Arbeit formuliert werden - nicht auf ein einziges Schulfach beschränken, sondern sich auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Menschen beziehen. Der Schwerpunkt liegt im Aufzeigen der Möglichkeiten, die der abgeschlossene pädagogische Raum Internat für die interkulturelle Fremdsprachenvermittlung bietet; die Ergebnisse legen aber auch die Verwendbarkeit an Staatsschulen und in anderen Lerninstitutionen offen.

Zu Beginn des Grundlagenteils dieser Arbeit wird in **Kapitel 3 ,Das Forschungsfeld...‘** ein Einblick in die Lebens- und Schulform Landerziehungsheim gegeben, um zu verdeutlichen, warum sich gerade das Internat sehr gut als Forschungsfeld in dem hier dargestellten Forschungszusammenhang eignet. Am Anfang steht eine Skizzierung der reformpädagogischen Konzepte nach Hermann Lietz, in dessen Nachfolge Kurt Hahn eigene Erziehungsformen herausarbeitete. Ein kurzer historischer Blick auf seine Biographie leitet über auf die von ihm im Jahre 1932 gegründete und von Georg Picht 1946 wiedereröffnete Schule Birklehof.

Im darauffolgenden **vierten Teil ,Die Forschungsgrundlage...‘** wird der für diese Arbeit relevante Begründungszusammenhang des Forschungsprojektes aufgezeichnet, der die Leitfragen und Forschungsbereiche aufführt, die in einem ersten - von der Schule 1992 selbst verfaßten - Projektentwurf zusammengestellt worden waren. Die Beschäftigung mit der Thematik des Interkulturellen stellt keinen exotischen Einzelfall dar, sondern folgt einem Trend, der u.a. aufgrund steigender Migration in den vergangenen Jahrzehnten immer mehr in den gesellschaftlichen Vordergrund getreten ist und die interkulturelle Pädagogik zu einer Notwendigkeit werden ließ. Diese Arbeit wird zeigen, daß die vielzitierte ‘multikulturelle Gesellschaft’ jedoch nicht nur den Bereich der Migration berührt, sondern sich auch auf das Zusammenleben von Menschen an sich bezieht, was am Mikrokosmos Internat beispielhaft verdeutlicht werden kann.

Kapitel 5 ‚Die Forschungstheorie‘ beschäftigt sich mit den einzelnen Wortbestandteilen des Begriffes ‚Interkulturelle Fremdsprachenvermittlung‘ und schafft mit der Darstellung von Ansätzen zu Sprache, Fremdheit, Kultur, Interkulturalität und Fremdsprachenvermittlung den theoretischen Kontext, vor dessen Hintergrund die skizzierten Forschungsfragen und -inhalte, sowie die im Anschluß beschriebenen Methoden und Projekte gesehen werden müssen. Die Wahl dieser besonderen Reihenfolge - nämlich den Theorieteil der ausführlichen Beschreibung des Forschungsfeldes folgen zu lassen anstatt ihn voranzustellen - wurde getroffen, um die theoretischen Ausführungen bereits auf die Schule Birklehof und die dortige Forschungsarbeit beziehen zu können.

Hieran knüpfen Ausführungen zur ‚**Forschungsmethode**‘ im **sechsten Teil**, die einerseits meine Position während des zweijährigen Feldforschungsaufenthaltes an der Schule Birklehof erläutern und gleichzeitig eine Beschreibung liefern, wie die Forschungsarbeit zu den genannten Zielen dort im einzelnen aufgebaut war. Dieses Kapitel zeigt zum einen die Vorgehensweise der Beobachtung und Evaluierung der bereits vorhandenen Strukturen am Birklehof und schlägt eine Brücke zu deren Intensivierungen und Erweiterungen, aus denen heraus konkrete Übungen für das Fremdsprachenlernen erarbeitet und in diversen Kontexten erprobt wurden.

Es schließt sich in **Kapitel 7 ‚Projekte zu interkultureller Fremdsprachenvermittlung‘** zunächst im ersten Unterkapitel eine Bestandsaufnahme der Bereiche an, die die Schule zu Beginn des Projektes als interkulturell betrachtete. Unter 7.2 werden dann die angesprochenen Intensivierungen und Erweiterungen skizziert, bevor Punkt 7.3 thematisch sortierte Einzelübungen sowie ganze Programme vorstellt, die aus derartigen Übungen zusammengestellt wurden. Eine Skizzierung der Entstehung und Zielsetzung der Übungen (im Zusammenhang mit dem theoretischen Teil dieser Arbeit), die genaue Beschreibung der benötigten Materialien, Vorschläge bzw. Dokumentationen des Einsatzes sowie die Wiedergabe einiger Arbeitsergebnisse runden die Präsentation der konkreten Übungsvorschläge ab.² Die als erstes unter Punkt 7.3.2 vorgestellten interkulturellen Einzelübungen stehen jeweils unter einem bestimmten Thema und berühren den theoretischen

² Die Forschungsarbeit fokussierte die Erarbeitung möglichst vielschichtiger und abwechslungsreicher Übungsvorschläge und deren Verknüpfung im Rahmen eines übergeordneten Konzeptes, daher liegt der Schwerpunkt der Dokumentation eher auf der Präsentation und Einbettung von fremdsprachlichen Übungen und nicht auf der Analyse von Übungsergebnissen aus dem Unterricht.

Teil der Arbeit in diversen Punkten. Sie lassen sich in verschiedenen Kontexten einsetzen. Im Anschluß daran werden zwei Projekte vorgestellt, die mit diesen oder ähnlichen Einzelübungen zusammengestellt wurden. Ausgewählt aus dem Gesamtprojekt wurde hier zum einen die inhaltliche Gestaltung einer internationalen Konferenz mit rund 200 Teilnehmenden zum Thema ‚Voneinander lernen‘/‘*Learning from others*’, die im Herbst 1994 an der Schule Birklehof durchgeführt wurde (Punkt 7.3.4), sowie ein Studientag mit allen Klassenstufen und dem Lehrerkollegium zur inhaltlichen Vorbereitung dieser Konferenz (Punkt 7.3.3). Im Zentrum des Abschnittes 7.3.5 stehen wiederum Einzelübungen, wobei es sich in diesem Fall um Arbeitsblätter zu bestimmten Themen für das Lernen in sogenannten TANDEM-Zweiergruppen handelt. Im Rahmen des Forschungsprojektes wurde an der Schule Birklehof ein System eingerichtet, welches jeweils zwei Personen unterschiedlicher Muttersprachen zu einem Lernpaar zusammenführt, die die jeweilige Muttersprache der anderen als Fremdsprache lernen. Der letzte Abschnitt (7.3.6) beinhaltet in diesem Zusammenhang den detaillierten Bericht eines Programms, das im Rahmen eines mehrtägigen Besuches einer Gruppe von deutschlernenden Jugendlichen aus Straßburg am Birklehof nach dieser Methode durchgeführt wurde.

Die abschließende Betrachtung im **achten** Abschnitt zeigt zwei verschiedene Blickrichtungen: der erste Teil (8.1) bewertet abschließend die Arbeit an der Schule Birklehof und nennt weitere Implikationen für das Internat; der zweite Teil (8.2) widmet sich ganz allgemein den Inhalten und Zielsetzung, wie sie insgesamt im Verlauf dieser Arbeit aufgezeigt und entwickelt werden. Er zeigt damit die Übertragungs- und Anwendungsmöglichkeiten derartiger Lehr- und Lernformen, wie sie im Gesamtprojekt ‘Internationales und Interkulturelles Lernen’ an der Schule realisiert wurden, auf andere Lernkontexte und -institutionen. Es werden mit den Ausführungen dieser Arbeit verschiedene Möglichkeiten interkultureller Fremdsprachenvermittlung dokumentiert, die zwar dem Forschungsumfeld des abgeschlossenen pädagogischen Raums Internat entspringen, sich jedoch auch adaptieren lassen.

3 Das Forschungsfeld: ein deutsches Landerziehungsheim

Das im weiteren Verlauf dieser Arbeit beschriebene Forschungsprojekt wurde - wie schon in der Einleitung erwähnt - als Feldforschungsprojekt an einem Internat im Schwarzwald durchgeführt.

Wie die folgende Darstellung zeigen wird, erscheint die Schul- und Lebensform Landerziehungsheim besonders gut geeignet zur Erforschung pädagogischer Fragestellungen, da sie einen komplexen Mikrokosmos von Schule, Arbeit und Privatleben darstellt. Lernende wie Lehrende sind sowohl im unterrichtlichen wie auch im privaten Umfeld gleichermaßen permanent 'verfügbar', was - im Gegensatz zur Vormittagsschule - eine umfassende Forschungsarbeit ermöglicht und erleichtert. Das Forschungsfeld Internat erleichtert aufgrund seiner Kompaktheit nicht nur die Analyse und Evaluation vorhandener Zusammenhänge, sondern bietet auch das ideale Terrain zur Erarbeitung neuer Ansätze und Möglichkeiten und zu deren unmittelbarem Einsatz.

Landerziehungsheime können demnach für das allgemeine Bildungswesen eine 'Vorreiterrolle' spielen, wie im Handbuch Freie Schulen folgenderweise beschrieben wird:

„Einerseits können sie Anregungen geben, rascher und unbefangener neue Lösungen für alte oder neue Fragen erproben. Sie verdeutlichen, daß bestimmte (von vielen bejahte) pädagogische Zielsetzungen nicht nur >>eine schöne Utopie<<³ sind, sondern in sehr verschiedenen Formen Alltagswirklichkeit werden können.“⁴

³ An dieser Stelle sei angemerkt, daß die Verwendung der Klammern <<...>> oder >>...<< in dieser Arbeit ein Zitat innerhalb einer von mir zitierten Textstelle markiert. Diese Kennzeichnung wurde aus der verwendeten Literatur in dieser Weise übernommen. - Doppelte Anführungszeichen lassen ein Zitat erkennen, wohingegen in einfache Anführungszeichen eingefaßte Wörter einen einzelnen Begriff hervorheben sollen. - Fremdsprachliche Textstellen werden kursiv wiedergegeben.

⁴ Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (ed.) (1993), Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick, Sonderdruck <<Die deutschen Landerziehungsheime>>, Reinbek bei Hamburg, S. 15.

3.1 Deutsche Landerziehungsheime⁵

Warum man gerade in einem Internat wie der Schule Birklehof Fragestellungen zum Eigenen und Fremden sowie zum Interkulturellen Lernen allgemein hervorragend nachgehen kann, werden die pädagogischen Grundideen der Landerziehungsheime basierend auf der Reformpädagogik von Hermann Lietz (siehe Kap. 3.1.2) verdeutlichen, die unter Punkt 3.1.1 vorgestellt werden. In Anlehnung an dessen Erziehungsgrundsätze gründete Kurt Hahn 1932 das Landerziehungsheim Schule Birklehof, in dem 60 Jahre später das in dieser Arbeit geschilderte Forschungsprojekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen' entworfen und von 1993 bis Ende 1994 durchgeführt wurde. Hahns Biographie (Kap. 3.2.1) sowie ein grober Umriss der Geschichte und der pädagogischen Grundlinien des Birklehofs (Kap. 3.2.2) verdeutlichen das Fundament der heutigen Strukturen dieser Schule. Die beiden abschließenden Abschnitte runden die detaillierte Darstellung des Forschungsfeldes ab, die zum Verständnis der weiter unten angeführten Forschungsfragen und der darauf aufgebauten Forschungsprojekte dient.

3.1.1 Die Entstehung der Landerziehungsheime in Deutschland

Um die Jahrhundertwende entstand die Bewegung der deutschen Landerziehungsheime im Zusammenhang mit anderen damaligen Reformbestrebungen (wie z.B. denen der Jugendbewegung, der Frauenbewegung oder der Arbeiterbildungsbewegung) als Ausdruck „wachsender Zivilisationskritik“⁶. Die auf privater Ebene ansetzende pädagogische Reformbewegung erachtete die Familie nicht mehr als den einzigen und unbedingt optimalen Ort für die Erziehung der Kinder und Jugendlichen und versuchte, „Gegenmodelle zum staatlichen Schulwesen“⁷ zu entwerfen und zu realisieren. Diese Bemühungen hatten letztendlich in den

⁵ Ich danke Frau Sophie Weidlich vom Kurt-Hahn-Archiv in Salem ganz herzlich für ihre Unterstützung.

⁶ Schule Birklehof (ed.) (1992), Birklehof, 3. Auflage, Februar 1992, Kap. 2.

⁷ Handbuch Freie Schulen, S. 10.

nachfolgenden Jahrzehnten sogar einen „erheblichen Einfluß auf die Veränderung gerade dieses staatlichen Schulwesens“⁸.

Den Staatsschulen wurde im ersten Drittel dieses Jahrhunderts eine Art „<<Wohnschule>> für ihre Schüler und ihre Lehrer“ entgegengesetzt, deren Ursprünge in Deutschland bei Hermann Lietz⁹ liegen, der aufgrund eigener negativer Lern- und Lehrerfahrungen zu der Überzeugung gelangte, „daß es notwendig sei, Gegenmodelle zu entwickeln“.¹⁰ Seine eigene Schulzeit beschreibt er bezeichnenderweise „als einzigen Leidensweg: Verständnislose Lehrer, Paukbetrieb, sinnloses Auswendiglernen, Zufall und Willkür bei Zensurengebung und Versetzungen, ungenügende körperliche Betätigung“¹¹.

Nachdem er von 1888 bis 1893 Theologie und Philosophie in Halle und Jena studiert hatte, kam er 1896 für die Dauer von einem Jahr an die englische Internatsschule The New School Abbotsholme, die wenige Jahre zuvor von Cecil Reddie als Alternative zu den bereits etablierten - und teilweise sehr renommierten - englischen *Public Schools* gegründet worden war. Lietz gefiel das Konzept von „einfacher, naturverbundener Lebensweise, körperlicher Arbeit“ und des „nicht auf hierarchischer Distanz beruhenden Verhältnisses zwischen Schülern und Lehrern“.¹² Vor dem Hintergrund seiner mehrjährigen Lehrtätigkeit an staatlichen wie auch an einigen privaten Schulen in Deutschland verfaßte er das 1897 erschienene kritische Werk Emlohstobba¹³ (das ist ‘Abbotsholme’ rückwärts gelesen), in welchem er das pädagogische Bild einer neuen, reformierten Schule zeichnete. Da er das in Deutschland

⁸ Handbuch Freie Schulen, S. 10. - Die Auswirkungen auf das Regelschulsystem sollen hier an dieser Stelle nicht weiter erläutert werden. Im Schlußkapitel dieser Arbeit werden Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Ergebnisse des hier vorgestellten Forschungsprojekts in den Fremdsprachenunterricht anderer Institutionen - u.a. auch in Staatsschulen - miteinfließen können. Erwähnenswert ist in diesem Zusammenhang die ‘Vorreiterrolle’ der Landerziehungsheime, auf die schon eingegangen wurde.

⁹ Zu einer ausführlichen Biographie von Hermann Lietz siehe beispielsweise den Artikel ‘Hermann Lietz, die nach ihm benannten Schulen und die Landerziehungsheime’ von Hartwig Henke nebst den dort angegebenen weiterführenden Literaturhinweisen in: LEH, 6, 1991, S. 39-49. Vgl. ebenso Meissner, E. (1920), Vom Leben und Arbeiten eines deutschen Erziehers, Beckenstedt am Harz.

¹⁰ Handbuch Freie Schulen, S. 9.

¹¹ Henke (1992), S.40.

¹² Handbuch Freie Schulen, S. 9.

¹³ Lietz, H. (1897), Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?, Berlin.

bestehende pädagogische System für nicht reformierbar hielt, verwandte er seine ganze Energie für einen „radikalen Neuanfang durch Neugründung“: die Ideen hierfür hatte er in Jena entwickelt, „den entscheidenden Anstoß für sein Modell eines Landerziehungsheims [jedoch] in Abbotsholme“ erhalten.¹⁴

Mit der Gründung seiner ersten Schule - dem Deutschen Landerziehungsheim Ilsenburg im Harz - konnte er 1898 erstmals seine Ideen in die Praxis umsetzen. Vorangegangen war ein Gründungsauftrag aus demselben Jahr, in dem er sein Programm in einem Umfang von sechs Seiten formulierte. Sein Erziehungsziel läßt sich knapp zusammenfassen:

„Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, mutig und stark [sein?] wollen.“¹⁵

3.1.2 Das pädagogische Konzept der Landerziehungsheime nach Hermann Lietz

Der Entwurf dieser neuen Art von Schule wurde in den darauffolgenden Jahrzehnten von verschiedenen Pädagogen und Pädagoginnen aufgegriffen.

„[Lietz] ist nicht nur der Gründer der ersten deutschen Landerziehungsheime, sondern damit zugleich auch der Begründer der deutschen Landerziehungsheimbewegung, die der Reformpädagogik entscheidende Impulse gegeben hat.“¹⁶

So entstanden in ‘Auseinandersetzung’ mit dem Lietzchen Grundgedanken Landerziehungsheime unterschiedlichster Schwerpunktsetzung. Ihre Entwicklung verlief nicht von Beginn an in vergleichbaren Bahnen, denn es existierte kein ausdrückliches

„weltanschauliches oder religiöses Programm, das für alle verbindlich gewesen wäre und eine gemeinsame Pädagogik begründet hätte (auch wenn sie in der Radikalität ihres Verständnisses von <<pädagogischer Verantwortung>> wohl mehr

¹⁴ Henke (1992), S. 40-44.

¹⁵ Lietz, H. (1898), ‘Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheims von Dr. H. Lietz bei Ilsenburg im Harz’, in: Das erste und zweite Jahr im DLEH Ilsenburg, Leipzig, 1910, zitiert in: Henke (1992), S. 41.

¹⁶ Henke (1992), S. 39.

Gemeinsamkeit besaßen, als ihnen bewußt war.) Was wie ein Mangel aussieht, nämlich das Fehlen einer solchen weltanschaulichen oder religiösen Festlegung, erwies sich als die große Chance der Landerziehungsheime: Sie standen von Anfang an allen Konfessionen und Geistesrichtungen offen; sie mußten lernen, die Auseinandersetzungen, die sich aus der Vielfalt ergaben, nicht als Störung, sondern als erzieherischen Glücksfall zu begreifen [...].¹⁷

So hebt Henke auch hervor, daß es von Hermann Lietz zwar eine Reihe von Veröffentlichungen, „aber keine systematische Pädagogik“ gebe; Ähnliches gelte auch für die anderen Gründer.¹⁸

Die Bezeichnung ‘Landerziehungsheim’¹⁹ steht jedoch zweifelsohne an sich schon symbolisch für das Programm. Das Handbuch Freie Schulen beschreibt die programmatische Bedeutung der drei Wortbestandteile ‘Land’, ‘Erziehung’ und ‘Heim’ wie folgt:

- ◆ Es handelt sich bei den Landerziehungsheimen um Schulen, die „nicht zufällig, sondern absichtsvoll *auf dem Land* liegen (meist in sehr eindeutig geprägten <<Land>>-schaften - von einer Nordseeinsel bis hoch in den Schweizer Alpen)²⁰. Der Lebensraum ‘**Land**’ ist vom „Wechsel der Jahreszeiten und von den Besonderheiten der Landschaften“²¹ bestimmt, was eine einem ökologischen Bewußtsein verpflichtete Lebensweise in besonderem Maße ermöglicht.
- ◆ Das Element der ‘**Erziehung**’ spielt für die Internatsschulen eine sehr bedeutende Rolle, da sie als deren „wichtigste Aufgabe“²² betrachtet wird. Die reformpädagogisch orientierte Erziehung versteht sich als ein „Protest gegen die <<Kopflastigkeit>> von Schule, gegen die <<einseitige Überbewertung von intellektuellen Leistungen>>, gegen die Verkümmern der Schule zur reinen <<Lernschule>>“²³. Selbstverständlich ist das schulische Lernen ein tragender Pfeiler der Ausbildung, doch wird desgleichen davon ausgegangen, „daß auch die anderen nicht-intellektuellen Kräfte und Möglichkeiten, Eigenschaften und Fähigkeiten jedes Kindes und Jugendlichen der Anregung und Förderung, der Kultivierung und Bildung bedürfen.“²⁴ Die Staatsschule fördert demnach die Lernenden nur einseitig.

¹⁷ Handbuch Freie Schulen, S. 14.

¹⁸ Henke (1992), S. 43.

¹⁹ Es finden sich oftmals verschiedene Bezeichnungen wie ‘Landschulheim’, ‘Freie Schulgemeinde’ und andere, aber als eine Art „Gattungsbezeichnung“ hat sich der Begriff ‘Landerziehungsheim’ durchgesetzt. Vgl. hierzu das Handbuch Freie Schulen, S. 10f.

²⁰ Handbuch Freie Schulen, S. 6.

²¹ Handbuch Freie Schulen, S. 6.

²² Handbuch Freie Schulen, S. 7.

²³ Handbuch Freie Schulen, S. 7.

²⁴ Handbuch Freie Schulen, S. 7.

- ◆ Internatsschulen sollen infolgedessen auch keine bloßen ‘Paukinstitute’ oder ‘Lernanstalten’ sein, sondern - wie der Name ‘**H**eim’ verspricht - ein Ort, an dem man ‘heimisch’ wird und sich ‘zu Hause’ fühlt.²⁵

Hermann Lietz setzte somit schon mit der Namensgebung der allerersten von ihm gegründeten Schule ein Konzept um, demgemäß das ‘Aufwachsen im Internat mehr ist (sein könnte, sein sollte) als der Besuch einer guten Schule mit angeschlossener Wohnmöglichkeit’²⁶. Vielmehr bilden Schule und Heim kein ‘Nebeneinander’, sondern eine räumliche und personelle Einheit, welche dem jungen Menschen ‘ergänzende Erfahrungs- und Lebensmöglichkeiten’ bieten kann, ‘die selbst das <<beste>> Elternhaus in Verbindung mit der <<besten>> Tagesschule’ nicht versprechen kann.²⁷

Vergleichbar mit den Tagesschulen sind die Landerziehungsheime auf schulrechtlicher Ebene, da sie anerkannte Ersatzschulen sind. Zeugnisse, die an diesen Schulen erworben werden, werden unter den gleichen Bedingungen verliehen wie an vergleichbaren Staatsschulen. Die meisten Landerziehungsheime sind Gymnasien (teilweise mit Realschulzweigen), die dort, ‘wo sie nicht eigene Programme entwickelt haben, den Lehrplänen der entsprechenden staatlichen Schularten ihres Bundeslandes folgen’²⁸.

Ihr individuelles Programm verleiht den Landerziehungsheimen jeweils einen ganz eigenen ‘Charakter’, zu dessen Ausprägung neben einem umfangreichen Angebot von Unterrichtsfächern und von (für jedes Internat spezifischen) außerunterrichtlichen Aktivitäten auch spezielle Bräuche und Traditionen gehören. All diese Elemente machen die einzelnen Schulen ‘unverwechselbar’:

‘Beobachtern, die Landerziehungsheime aus einer gewissen Distanz <<von außen>> sehen, fällt immer wieder etwas auf, was sich so ausdrücken läßt: Es ist verblüffend, wie unterschiedlich die Landerziehungsheime, die doch eine gemeinsame Idee verkörpern, in der Wirklichkeit sind. Jedes Landerziehungsheim ist sozusagen ein unverwechselbares Individuum und von jedem anderen deutlich zu unterscheiden. Aber es ist ebenso verblüffend, wieviel Ähnlichkeit es dann doch

²⁵ Handbuch Freie Schulen, S. 7.

²⁶ Handbuch Freie Schulen, S. 6.

²⁷ Handbuch Freie Schulen, S. 7.

²⁸ Handbuch Freie Schulen, S. 6.

unter diesen höchst individuellen Schulen gibt, die jeweils eine besondere Geschichte haben und von bestimmten unverwechselbaren Menschen geprägt wurden und werden.“²⁹

Trotzdem verbindet sie die von allen Gründungsleitern gleichermaßen propagierte „Einheit von Leben und Lernen und die ganzheitliche Verantwortung der Pädagogen in der Verbindung von Erziehung, Unterricht und Aktivitäten in einem über weite Teile gemeinsamen Alltag“³⁰.

„Ein Landerziehungsheim braucht [hierzu] ein überzeugendes pädagogisches <<Konzept>>, also gemeinsam gründlich durchdachte Vorstellungen darüber, wie den Jungen und Mädchen, die heute und morgen seine Schüler und Schülerinnen sind und sein werden, wirklich beim Aufwachsen und Erwachsenwerden geholfen werden kann.“³¹

Es lassen sich in diesem Zusammenhang einige pädagogische Überzeugungen als eine Art ‘Grundgerüst’ in allen Landerziehungsheimen finden:

- Ein Landerziehungsheim macht es sich grundsätzlich zur Aufgabe, „sich auf die Einmaligkeit jedes Kindes und seine besonderen Gaben und Fähigkeiten einzulassen“ und bietet somit gerade auch denen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten, die im ‘genormten’ System der Staatsschulen auf der Strecke bleiben würden beziehungsweise bereits geblieben sind, wie beispielsweise „den einseitig oder überdurchschnittlich Begabten, aber auch den Schwierigen, den Frühreifen, den Spätentwicklern, den Originellen, den Abweisenden“³² etc.
- Daraus folgt auch die „Bereitschaft zur Individualisierung des pädagogischen Handelns“³³, das heißt, daß auftauchende Probleme einer individuellen, auf die spezielle Situation des Kindes zugeschnittenen Behandlung bedürfen.
- Die Pädagogik der Landerziehungsheime versteht sich dabei als eine, die die Fähigkeit besitzt, „lange abzuwarten und <<pädagogische Phantasie>> einzusetzen, um auch bei Fehlschlägen neue Versuche zu unternehmen“³⁴.
- Die Kinder und Jugendlichen werden im pädagogischen Alltag konsequent ernstgenommen und als Gesprächspartner und -partnerinnen akzeptiert. Dies äußert sich auch in einer teilweise sehr weitreichenden Mitbestimmung und

²⁹ Handbuch Freie Schulen, S. 21.

³⁰ Mantler, R. (1991), ‘Lebensform und Leben Lernen im Landerziehungsheim’, in: LEH, 6, 1991, S. 15.

³¹ Becker, G. (1991), ‘Ein zeitgemäßer Beruf?’, in: LEH, 6, 1991, S. 21.

³² Handbuch Freie Schulen, S. 12.

³³ Handbuch Freie Schulen, S. 13.

³⁴ Handbuch Freie Schulen, S. 13.

„Beteiligung aller Betroffenen, also auch der Schüler, an allen Entscheidungsvorgängen“³⁵.

- Das Landerziehungsheim ist demzufolge „jeweils das gemeinsame <<Werk>> aller Beteiligten“³⁶. Hierzu zählen neben den Lernenden und den Unterrichtenden alle an der Schule beschäftigten Menschen - und auch die Eltern werden in das pädagogische Handeln miteinbezogen.
- Da das Umfeld, in dem ein Jugendlicher aufwächst, ihn „dauernd und vielleicht nachhaltiger als aller Unterricht“³⁷ erzieht, wird auf die Schaffung eines ‘reichhaltigen’ Lebensmilieus besonderer Wert gelegt.
- Die pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an Landerziehungsheimen identifizieren sich sehr stark mit ihrem Beruf und leben als ein „Partner der Kinder und Jugendlichen im ständigen Dialog mit ihnen“³⁸. An der Internatsschule kommt nicht nur die ‘berufliche Seite’ der Erwachsenen zum Einsatz, sondern der gesamte Mensch mit seiner Vielfalt an Charaktereigenschaften, mit denen sich die Kinder auseinandersetzen müssen und können.
- In allen Landerziehungsheimen übernehmen ferner ‘Untergruppen’ (Familien, Mentorate, Wohngemeinschaften, o.ä.) eine wichtige Funktion. Auch der erzieherische Nutzen der Altersgruppe wird „verstanden, bejaht und bewußt eingesetzt“³⁹. Man geht davon aus, daß die Lebensform Internat gegenüber jeglicher familiärer Struktur - sei sie zerstört oder gar intakt - Vorteile bietet. Diese liegen nach Auffassung der Reformpädagogik unter anderem in einer erweiterten Möglichkeit des sozialen Lernens.
- Aus all den genannten Aspekten resultiert eine Reform des Unterrichts, um die „Bildung des Charakters, Erziehung der Emotionen, Ausbildung der Handfertigkeit“⁴⁰ zu gewährleisten.
- Das wiederum hat zur Konsequenz, daß auch der Bereich außerhalb des Lehrplans stark gewichtet wird und „die Grenze zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Veranstaltungen, zwischen Schule und Internat fließend wird“⁴¹. Wie bereits weiter oben erwähnt, sehen die Internatsschulen ihre Aufgabe nicht nur in der Ausbildung intellektueller Fähigkeiten, sondern legen ebensoviel Gewicht auf die Förderung von musischen Begabungen, handwerklichem Geschick und sozialer Kompetenz. Landerziehungsheime zeichnen sich durch die Anerkennung dieser Gleichwertigkeit aus. Anders als die Vormittagsschulen können sie die Initiative zur Förderung von besonderen Begabungen nicht einfach den Eltern überlassen, die dann ihre Kinder evtl. in Volkshochschulkurse, Jugendgruppen oder privaten Musikunterricht schicken. Vielmehr besteht hier direkter Handlungsbedarf: „Das heißt, es müssen Möglichkeiten für sehr verschiedene [...] Tätigkeiten eröffnet und entweder einmalige Anleitung oder planmäßiger Unterricht sichergestellt werden, und es müssen [...]

³⁵ Handbuch Freie Schulen, S. 13.

³⁶ Handbuch Freie Schulen, S. 13.

³⁷ Handbuch Freie Schulen, S. 12.

³⁸ Handbuch Freie Schulen, S. 12.

³⁹ Handbuch Freie Schulen, S. 12.

⁴⁰ Handbuch Freie Schulen, S. 11.

⁴¹ Handbuch Freie Schulen, S. 11.

gerade die angeregt werden, die sich selbst vielleicht für ganz unbegabt halten.“⁴²

- Generell wird besonders viel Wert auf „guten Unterricht unter günstigen Bedingungen (z.B. kleine Lerngruppen, wechselnde Unterrichtsformen, individuelle Lernhilfen, Anleitung zur Selbsttätigkeit usw.)“⁴³ gelegt. Die Notwendigkeit einer guten Schulbildung und des Erwerbs anerkannter (Abschluß-)Zeugnisse gehört zur Grundüberzeugung der Landerziehungsheime.

Georg Picht faßt in seinem Aufsatz ‘Die Idee der Landerziehungsheime’ ihr pädagogisches Streben recht poetisch in einem Satz zusammen: „Gemeinsam mit ihren Schülern begeben sich die Lehrer auf die Suche nach der verlorenen Weisheit, wie man ein Mensch wird.“⁴⁴

3.2 Das Landerziehungsheim Schule Birklehof in Hinterzarten

Wie die Schule Birklehof als Forschungsfeld der hier vorgestellten Arbeit diese ‘Suche’ gestaltet, wird im Folgenden versucht, umfassend nachzuzeichnen. Nach einem Blick auf die Biographie des Gründers im ersten Abschnitt wird unter 3.2.2 und 3.2.3 der pädagogische Hintergrund des Internats von seiner Gründung, über die Wiedereröffnung nach dem 2. Weltkrieg durch Georg Picht, bis heute umrissen. Dieser kurze historische Rückblick erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit; er soll lediglich in aller Kürze die für die heutige Situation relevantesten ‘Meilensteine’ der Schulgeschichte skizzieren und neben den anderen Informationen zum Verständnis der Strukturen und des Charakters dieser Schule beitragen, so wie wir sie heute vorfinden (siehe hierzu Kap. 3.2.4).

⁴² Vgl. Handbuch Freie Schulen, S. 30.

⁴³ Handbuch Freie Schulen, S. 13.

⁴⁴ Picht, G. (1993), ‘Die Idee der Landerziehungsheime’, zitiert in: LEH, 7, 1993, S. 8.

3.2.1 Der Gründer des Birklehofs: Kurt Hahn⁴⁵

Hahn wurde als Sohn jüdischer Eltern am 5. Juni 1886 in Berlin geboren; seine Großeltern väterlicherseits waren Industrielle aus dem Rheinland. Nach einer schweren Erkrankung im Sommer 1904, von der er sich nie ganz erholte, beendete er im darauffolgenden Herbst seine Schullaufbahn am humanistischen Wilhelmsgymnasium in seiner Heimatstadt. Sein Vater schickte ihn im Anschluß daran nach England, wo er ein Studium an der Universität Oxford aufnahm. Von 1906-1910 studierte er dann in Deutschland Moralphilosophie, bis er schließlich nach Oxford zurückkehrte und unter der Leitung des Platonikers J.A. Stewart arbeitete.

Vier Jahre später zog Kurt Hahn nach Deutschland zurück, wo er als englischer Lektor bei der Zentralstelle für Auslandsdienst beschäftigt war, einer dem Auswärtigen Amt angegliederten Institution. 1917 zog er sich den Unmut dieses Amtes zu, indem er die bevorstehende Erklärung des verschärften U-Boot-Krieges als eine 'verhängnisvolle Fehlentscheidung' bezeichnete. Zeit seines Lebens war Hahn politisch aktiv, erhielt sogar ein politisches Referat in der militärischen Stelle eben jenes Auswärtigen Amtes. Vom 4. Oktober bis zum Ende des 1. Weltkriegs arbeitete Hahn in der Kanzlei des damaligen Reichskanzlers Prinz Max von Baden sowie als Sachverständiger der ersten Delegation für die Friedensverhandlungen in Versailles. Ebenso war er an den Vorbereitungen von öffentlichen Kundgebungen beteiligt und war als Mitarbeiter bei der deutschen Schuldfragenkommission im Frühjahr 1919 tätig.

Zu Beginn des Jahres 1919 trat Kurt Hahn in die Dienste des Prinzen Max von Baden ein und arbeitete als dessen Privatsekretär. Während dieser Zeit - im Sommer des selben Jahres - nahm der Prinz seinen Wohnsitz in Salem, wohin Hahn ihm folgte. Salem wurde schließlich auch der erste 'Meilenstein' seiner pädagogischen Karriere.

⁴⁵ Sämtliche Informationen zum Leben Kurt Hahns sind - soweit nicht anderweitig gekennzeichnet - entnommen aus: Schule Schloß Salem (ed.) (1986), Biographische Notiz. Zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn, Salem.

Seit seinem zweiten langen Aufenthalt in England hatte Kurt Hahn schon erste Pläne für die Gründung einer eigenen Schule entwickelt. Anstoß hierfür war eine für ihn „denkwürdige Begegnung mit zwei ehemaligen Schülern des Internates Abbotsholme in England“ im Alter von 16 Jahren, welche ihm „mit Begeisterung von ihrer Pionierschule“ berichteten und ihm das Buch Emlohstobba schenkten - wie es in der Biographischen Notiz weiter heißt. Das Werk von Hermann Lietz⁴⁶ hinterließ einen nachhaltigen Eindruck auf ihn und verstärkte seinen Wunsch nach einer ‘eigenen’ Schule. Im Jahre 1920 erfüllte sich sein Traum, als in Salem mit einer Handvoll Kindern die Schule Schloß Salem von Prinz Max von Baden gegründet wurde, deren Internatsleitung⁴⁷ er zusammen mit Marina Ewald übernahm. Die Schülerzahl der vom Gründer des Frankfurter Reformgymnasiums, Geheimrat Karl Reinhardt, geleiteten Schule stieg rasch an, so daß wenige Jahre später weitere Schulen eröffnet wurden. Zu ihnen zählte auch der Birklehof, der sich als dritte Seniorenschule vom Mutterhaus Salem trennte.

In den 20er Jahren ruhte Hahns politische Aktivität. „Der neuen Demokratie von Weimar gegenüber wahrte er Distanz, ihn störte der Mangel an Würde und Patriotismus“.⁴⁸ Sein weiteres pazifistisches politisches Engagement führte jedoch so weit, daß eine völkische Organisation ihn 1923 ermorden wollte - ein „sorgsam vorbereiteter Plan“, der glücklicherweise dank eines Mitwissers vereitelt werden konnte.

Über Kurt Hahns Verhältnis zu den Nationalsozialisten schreibt Knoll:

„[D]ie Gefahren einer faschistischen Diktatur erkannte er frühzeitig, wenn auch nicht in ihrem vollen Umfang. Die Wahlerfolge der Nationalsozialisten brachten ihn dazu [...] auf Reichskanzler und Reichspräsident einzuwirken, damit Hitler nicht an die Regierung komme.“⁴⁹

⁴⁶ Vgl. Lietz (1897).

⁴⁷ Zum besseren Verständnis sei an dieser Stelle angemerkt, daß die Funktion der Internatsleitung nicht mit der der Schulleitung zu verwechseln ist. Der Internatsleiter bzw. die Internatsleiterin gehört zum Leitungsteam einer Schule und ist mit den außerunterrichtlichen Belangen, vor allem denen des Zusammenlebens und -wohnens, betraut.

⁴⁸ Knoll, M. (1986), ‘...das Ziel ist die politische Mündigkeit’, in: Bildung und Erziehung, 39, 2, 1986, S. 217.

⁴⁹ Knoll (1986), S. 217.

Im Jahre 1932 legte sich Hahn dann offen mit den Nationalsozialisten an und forderte in einem Rundschreiben alle „Mitglieder des Salemer Bundes⁵⁰ auf, die in einer SA- oder SS-Tätigkeit sind, entweder ihr Treueverhältnis zu Hitler oder zu Salem zu lösen“. Hahn wurde am 11. März 1933 verhaftet, aber aufgrund der Intervention des englischen Premierministers Ramsay MacDonald und der Bemühungen des Markgrafen Berthold von Baden wieder aus dem Gefängnis entlassen. Nichtsdestotrotz durfte er Baden ab sofort nicht mehr betreten und hielt sich bis Juli 1933 größtenteils in Berlin und Heringsdorf auf. Im Juli 1933 siedelte er schließlich nach England über.

Dort gründete er 1934 das Internat Gordonstoun in Schottland, dessen Leitung er bis 1953 innehatte. Im selben Jahr zog er nach Deutschland in die Nähe von Salem zurück, wo er - gestorben am 14.12.1974 - begraben liegt.

3.2.2 Die Philosophie Kurt Hahns als pädagogische Basis des Birklehofs

Wie sich aus seiner Biographie ableiten läßt, übertrug Kurt Hahn sein persönliches politisches Engagement auf seine Vorstellung von Erziehung. Pädagogik und Politik waren bei ihm eng miteinander verflochten, wobei „Erziehung nicht eine Sache der Politik, sondern umgekehrt die Politik eine Sache der Erziehung“⁵¹ sein sollte. Seine Schulgründungen dienten insofern stets auch politischen Zwecken:

„Das Ziel ist die politische Mündigkeit des deutschen Volkes. Mir und meinen Mitarbeitern steht es vor Augen unverrückt als Leitstern. Nicht die Willkür der eingesetzten Gewalten, sondern der Mangel an politischem Machtwillen im Volk erhielt Deutschland so lange als Obrigkeitsstaat.“⁵²

Die Schüler und Schülerinnen seiner Landerziehungsheime sollten durch ihre Ausbildung zu „tatkraftigen, humanitär gesonnenen, kooperativen Menschen“ werden, deren „Bewährungsraum Gemeinschaft und Staat sind“.⁵³ Es wurde dem hohen Anspruch nachgeeeifert, die Schüler zu „humanistisch

⁵⁰ Beim sogenannten Salemer Bund handelt es sich um eine Altschülervereinigung.

⁵¹ Knoll (1986), S. 218.

⁵² Kurt Hahn zitiert in: Knoll (1986), S. 218.

⁵³ Knoll (1986), S. 218.

gesinnten, ehrlichen, toleranten, sozialen, arbeitsamen und friedfertigen, aber wehrbereiten Gliedern der Gesellschaft“ zu erziehen, die als „geistig-sittliche, körperlich gesunde Führungsschicht [...] einmal im Staate als Aristokratie [der Gesinnung] Führungsaufgaben übernehmen sollte[n]“⁵⁴. Die späteren Aufgaben im öffentlichen Leben übten die Kinder und Jugendlichen zunächst im ‘Kleinstaat’ der Schule.⁵⁵

Mit seiner Pädagogik verfolgte Kurt Hahn den Anspruch der Modellhaftigkeit für die „Reform des traditionellen staatlichen Bildungswesens.“⁵⁶ Seine ganzheitliche Erziehung beinhaltete Charakterbildung neben körperlicher Ertüchtigung und einer soliden intellektuellen Ausbildung. Seinen Schwerpunkt in der pädagogischen Nachfolge von Hermann Lietz sah Kurt Hahn im „erzieherischen Wert der Erfahrung von Grenzsituationen und realer Verantwortung“⁵⁷. Die im nachfolgenden genannten Erziehungsziele hatten natürlich auch für die Schule Birklehof Gültigkeit, die er Anfang 1932 als Privatschule in Freier Trägerschaft gründete:

- Der Ansatz - und Ausgangspunkt der Erziehung war das einzelne Kind in der Gesamtheit all seiner „Stärken und Schwächen“⁵⁸. Es sollte die Möglichkeit erhalten, sich selbst zu erfahren und seine „wahre Berufung“⁵⁹ zu finden. „Triumph und Niederlagen“⁶⁰ gehörten nach Hahns Meinung zur Selbstfindung dazu.
- Da letztere einen sozialen Kontext voraussetzt, kam der Gemeinschaft und der Rolle des Individuums darin eine hohe Bedeutung zu. Jede/r einzelne besaß eine verantwortungsvolle Position im Gesamtgefüge und hatte Aufgaben zu erfüllen, „bei denen zu versagen den kleinen Staat gefährden heißt“⁶¹. Über die Jahre der Schulausbildung hindurch mußten sich die Lernenden permanent bewähren und Verantwortungsbewußtsein demonstrieren.

⁵⁴ Köppen, W. (1967), Die Schule Schloß Salem in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Gestalt, Ratingen, 1967, zitiert in: Poensgen (1996), S. 27.

⁵⁵ Ob dieses ‘Übungsfeld’ verglichen mit dem Gesamtstaat und der Gesellschaft realitätsnah war - und auch in der heutigen Zeit noch ist - ist ein berechtigter Kritikpunkt an der Pädagogik der Landerziehungsheime. Er wird weiter unten in dieser Arbeit im Rahmen des vorgestellten Forschungsprojektes noch eingehender diskutiert werden.

⁵⁶ Knoll (1986), S. 218.

⁵⁷ Handbuch Freie Schulen, S. 11.

⁵⁸ Knoll (1986), S. 218.

⁵⁹ Knoll (1986), S. 218.

⁶⁰ Knoll (1986), S. 219.

⁶¹ Knoll (1986), S. 219.

- Die 'Prüfungen' des schulischen Alltags setzten ein hohes Maß an Selbstdisziplin voraus: „Willensbildung“⁶² war ein erklärtes wichtiges Ziel der Erziehung.
- Kurt Hahn war der Überzeugung, daß „Charaktererziehung weniger mit unterrichtlicher Bildung zu tun hat als mit einem Lernen, das durch lebensbezogenes Handeln und Üben erfolgt“⁶³.

Diese Grundüberlegungen flossen in Hahns Erlebnispädagogik ein, die „der Sehnsucht des Heranwachsenden nach Bewährung, Gemeinschaft, Selbsterkenntnis auf vielfältige Weise Rechnung zu tragen suchte, ohne jedoch einer <<Schmeichelpädagogik>> zu erliegen.“⁶⁴ Gemäß der Richtlinie „Fördern statt Verwöhnen“ entwickelte Hahn Aktivitäten und Projekte im Sinne eines „reinlichen Abenteuers“ und einer „aktiven Humanität“.⁶⁵

Konkretisiert wurde diese Erziehungsphilosophie zum Beispiel in der Schülermitverwaltung und in sozialen Diensten (Seenotrettung, Schulfeuerwehr u.a.), die einen integrativen Bestandteil des Schullebens darstellten und in denen sich jede/r Einzelne tagtäglich neu bewähren konnte. Die Dienste, die sich nach dem 2. Weltkrieg als feste Einrichtungen etablierten, stellen in der Geschichte der Pädagogik etwas für die Hahn'sche Erziehung Typisches dar. Die Eigenschaften, die mit der Verrichtung dieser Arbeiten vorrangig vermittelt werden sollen, sind

„zuverlässige Beharrlichkeit und Durchhaltevermögen, auch wenn der erste, eher gefühlvolle Teil des <<sozialen>> Engagements vielleicht schwächer wird. [Die Mädchen und Jungen] müssen lernen, sich situationsangemessen und unverkrampft zu verhalten. Dazu hilft, wenn sie ihre Erlebnisse und Eindrücke bei solchen Einsätzen regelmäßig miteinander und mit erfahrenen Erwachsenen aufarbeiten können. Besonders bedeutsam ist für sie im allgemeinen die Erfahrung, ganz unmittelbar gebraucht zu werden; oft verstehen sie auch, wie hilfreich es in dem einen oder anderen Fall wäre, über menschliches Engagement hinaus Fachkenntnisse und Wissen von allgemeinen Zusammenhängen zu haben.“⁶⁶

⁶² Knoll (1986), S. 219.

⁶³ Knoll (1986), S. 218f.

⁶⁴ Knoll (1986), S. 219.

⁶⁵ Knoll (1986), S. 219.

⁶⁶ Handbuch Freie Schulen, S. 34.

Die Dienste sind ebenfalls eines der Elemente der sogenannten *Five Pillars of the Round Square*⁶⁷:

- ◆ *Community Service*
- ◆ *Outdoor Adventure*
- ◆ *International Understanding*
- ◆ *Education for Democracy*
- ◆ *Environmental Conservation*

Kurt Hahn setzte mit seiner Weiterentwicklung und Ausgestaltung der Lietz'schen Grundideen neue Maßstäbe, nach denen sich auch heutzutage viele Landerziehungsheime - und sogar Tagesschulen - richten. Sein Programm hätte damals durch eine umfassende Reform im unterrichtlichen Bereich perfektioniert werden können. Er baute seine Reformen allerdings nicht konsequenterweise in dieser Richtung aus. Dies wurde später jedoch vielfach von den einzelnen Schulen in Eigenregie 'nachgeholt'.

3.2.3 Die Entwicklung des Birklehofs von der Zeit der Gründung bis heute

Eine der Internatsschulen, die nach dem Hahn'schen Programm aufgebaut wurde, ist die Schule Birklehof in Hinterzarten bei Freiburg.



**Abbildung: Zeichnung
,Haupthaus' (Schule
Birklehof,
Rückansicht) von
Dimitri Svistov, zur
Projektzeit interner
Schüler**

⁶⁷ Siehe hierzu Bishop's College School (ed.) (1992), *The BCS Bulletin*, Vol. LI, No. 2, Canada, Sept. 1992, S. 10f.

Wie im Vertrag zwischen dem Erziehungsheim der Schloßschule Salem e.V. (mit Kurt Hahn als unterzeichnendem Schulleiter) und der Freifrau Edith von Wolff für den 1. Januar 1932 vereinbart wurde, stellte letztere zusammen mit ihrem Ehemann den Birklehof „für ein dort zu errichtendes Erziehungsheim zur Verfügung“, in dem Salem die „pädagogische Verantwortung“ übernahm; „Birklehof schafft Platz für 30 ständige Kinder und bis zu 5 erholungsbedürftige Kinder nebst begleitendem Lehrer aus den Salemer Schulen [und es] werden zwei bis drei Salemer Lehrkräfte auf den Birklehof beurlaubt zwecks Durchführung des Salemer Systems“.⁶⁸

Als erster Schulleiter des ‘Ablegers vom Mutterhaus Salem’ nahm Prof. Gustav Mittelstraß die Arbeit am Landerziehungsheim Schule Birklehof mit lediglich 10 Salemer Schülern auf.⁶⁹

In der Anfangszeit des Birklehofs standen die Lehrpläne nicht so sehr im Vordergrund des Schulalltags, wie ein Pädagoge jener Zeit aus eigenen Erfahrungen zu berichten weiß:

„Staatliche Lehrpläne wurden zunächst wenig beachtet, das Abitur lag für die Oberklasse [...] noch in weiter Ferne. Im Mittelpunkt der Arbeit standen Erziehungsfragen, die Ideen der Landschulheimbewegung im Sinne von Hermann Lietz Charakterbildung, das Gemeinschaftsleben, musische Betätigung, und körperliche Arbeit (Handwerk und Sportplatzbau). Chor und Orchester mit Schülern und Lehrern prägten nicht nur das Heimleben, sondern wurden bald zu Rundfunksendungen geholt. Die Beziehung zum Dorf war gegeben durch die Handwerksmeister, bei welchen unsere Schüler an einem Nachmittag arbeiteten.“⁷⁰

Während der Nazizeit konnte das Landerziehungsheim weitestgehend vom Regime unbehelligt arbeiten; es gab Vereinbarungen mit der Hitlerjugendführung, daß ein Lehrer von der Schule die Leitung der Hitlerjugendgruppe am Birklehof übernehmen durfte. Ein damaliger Mitarbeiter schreibt über jene Jahre: „An unserer bisherigen Arbeit änderte sich nichts. Daß jüdische Kinder bei uns waren, blieb lange unbeachtet.“⁷¹ Die

⁶⁸ Aus dem Gründungsvertrag abgedruckt in: Schule Birklehof (ed.) (1982), 50 Jahre Birklehof. Bilder und Texte. 1932-1982, o.O., S. 8f.

⁶⁹ Siehe das erste Birklehof-Heft 1936, zitiert in: Schule Birklehof (ed.) (1982), S. 10.

⁷⁰ Braunstein, H. (1982), ‘Von den Anfängen des Birklehofs’, in: Schule Birklehof (ed.) (1982), S. 11.

⁷¹ Braunstein (1982), S. 11.

Stimmung an der Schule war gegen Hitler gerichtet, was durch die notwendig gewordene Flucht eines allseits geschätzten Birklehofer Lehrers aufgrund der Nürnberger Gesetze intensiviert wurde. „Dieses Erlebnis schloß uns umso fester zusammen und stärkte unsere Abwehr gegen alles, was mit Nationalsozialismus zu tun hatte.“⁷²

Als Kurt Hahn, der Gründer des Birklehofs, zu Zeiten der NSDAP-Herrschaft gezwungen war, seine Schule Schloß Salem zu verlassen und nach England zu emigrieren, wechselte der damalige Schulleiter des Birklehofs – Gustav Mittelstraß - daraufhin nach Salem, um dessen Platz einzunehmen. In den Jahren 1934-1944 leitete Dr. Wilhelm Kuchenmüller den Birklehof weiter.

An mehreren Beispielen aus der Geschichte läßt sich zeigen, daß die beiden Schulen Birklehof und Salem stets in enger Verbindung miteinander standen, wobei der Birklehof sich jedoch teilweise in seiner Philosophie abzugrenzen versuchte. So tendierte man beispielsweise bei der Aufnahme der Schüler zu einer etwas anderen Politik:

„Ein großes Anliegen war für uns das soziale Problem. Wir wollten nicht nur eine Schule für Reiche und Adelige sein, ein Vorwurf, den man oft der Salemer Schloßschule machte.“⁷³

Mitte der Vierziger Jahre zog in die Schule Birklehof eine Napolaschule aus dem Elsaß ein, in der „einige alte Restschüler [mitunterrichtet wurden]. Napola- und Restschüler verdrückten sich 1945 in die Büsche und wanderten in ihre Heimatorte.“⁷⁴

Nachdem die private Schule Birklehof im Mai 1944 für eine gewisse Zeit verstaatlicht worden war, wurde der Birklehof nach dem 2. Weltkrieg am 6. Januar 1946 offiziell von Dr. Georg Picht wiedereröffnet. Zu Beginn

⁷² Braunstein (1982), S. 11.

⁷³ Braunstein (1982), S. 11.

⁷⁴ Diese Angaben entstammen den Erinnerungen eines Altschülers. Sie sind nachzulesen in: Schule Birklehof; Gemeinschaft der Stifter und Freunde der Schule Birklehof - Altbirklehoferbund (eds.) (1993), Birklehof, Heft 58, S. 38.

beherbergte die „wiedererstandene Schule Birklehof“ - so wie er sie nannte⁷⁵ - wahrscheinlich nicht mehr als 12 Interne.⁷⁶ Trotz der geringen Schülerzahl wurde die pädagogische Arbeit ernsthaft weitergeführt, soweit es die widrigen Umstände der Nachkriegszeit zuließen.

Die 50er und 60er Jahre waren geprägt von festen Bräuchen und Formen⁷⁷; es gab beispielsweise eine tägliche Morgenandacht mit Chorälen, die die Schülerschaft einzuüben hatte; es gab ferner den Gang auf den Sonnwendhügel und das Weihnachtsspiel, „in dem man vom einfachen Hirten bis zum schurkigen, aber bühnenwirksamen Herodes aufsteigen konnte.“ Im Laufe der Zeit sind viele dieser Traditionen ‘verloren gegangen’ oder wurden durch neue ‘ersetzt’.

Der aufgeschlossene Stil des Birklehofs, so wie wir ihn heute kennenlernen können, ist zum großen Teil auch auf die Arbeit von Georg Picht in jenen Jahren zurückzuführen, der nicht nur auf die Bewahrung alter Traditionen setzte, sondern die Anpassung an neue Gegebenheiten und den Wandel reformbedürftiger Strukturen unterstützte. Es sei ihm gelungen, so berichtet ein Zeitzeuge,

„diese Schule sich wandeln zu lassen, sie an ihre Zeit, an die geänderte Welt heranzuführen, sie bescheidener, ziviler, wirklicher zu machen. Er hat jedenfalls den Anstoß dazu gegeben, den Anfang bestimmt.“⁷⁸

3.2.4 „‘Käseglocke’ oder ‘Feuerprobe?’“ - Der Birklehof heute

Die vorangegangenen Kapitel haben die Grundsteine zusammengefügt, auf denen der Birklehof aufgebaut wurde. Nachstehend wird die Schule so beschrieben, wie sie sich zur Zeit der Durchführung des Projektes, d.h. von Anfang März 1993 bis Ende Dezember 1994, präsentierte. Dabei wird eine

⁷⁵ Aus: ‘Ansprache von Dr. Georg Picht zur Eröffnung der Schule Birklehof am 6. Januar 1946’, in: Schule Birklehof (ed.) (1982), S. 42.

⁷⁶ Nach Aussagen des damaligen Schülers Jürg Zutt in seinem Beitrag ‘Birklehof 1941-1947’ in: Schule Birklehof (ed.) (1982), S. 39.

⁷⁷ Die folgenden Erinnerungen eines Altschülers sind ebenfalls dem 58. Birklehof-Heft entnommen: Birklehof, Heft 58, S. 40.

⁷⁸ Zutt (1982), S. 41.

Unterteilung vorgenommen zwischen den Strukturen 'innerhalb des Schulgeländes' (Abschnitt 3.2.4.2) und den Verbindungen, die der Birklehof 'nach außen' unterhält (Kap. 3.2.4.3). Vorangestellt wird jedoch unter 3.2.4.1 die Darstellung der Leitlinien, d.h. der Grundsätze, Werte und Ideale, nach denen das Landerziehungsheim seine Schüler und Schülerinnen erzieht.

3.2.4.1 „Nicht für die Schule, sondern für's Leben lernen wir!" - Die Erziehungsleitlinien der Schule Birklehof

Entzieht man den antiken Wahlspruch *Non scholae, sed vitae discimus* seinem Bezugsrahmen des Lernens und setzt ihn in den des Unterrichtens, wird schnell klar, daß die Aufgabe der Schulerziehung demnach u.a. eine Vorbereitung auf das Leben 'danach' sein muß. Der lernende Mensch soll infolgedessen eine Kompetenz erlangen, die es ihm erlaubt, als Erwachsener nach dem Abschluß der Schule sein Leben „dann selbst in die Hand [zu] nehmen und [zu] meistern“, „in seinem Beruf, in seinen privaten Beziehungen, aber auch als Bürger in einem zwar demokratisch verfaßten, aber zugleich von vielen Konflikten und Ungleichheiten gekennzeichneten Gemeinwesen“.⁷⁹ Dabei liegt es den Landerziehungsheimen generell fern, eine „vorbehaltlose Einordnung in irgendwelche Werte“⁸⁰ vorzunehmen. Dem jungen Menschen wird stattdessen die Möglichkeit gegeben, sich für ein ihm angemessen erscheinendes Wertesystem zu entscheiden. Selbstverständlich lebt er im Internat nicht in einer 'wertfreien' Welt, so daß ihn die seinen Schulalltag begleitenden christlich-ethischen und demokratischen Werte natürlich beeinflussen werden.

Der derzeitige Schulleiter des Birklehofs - Götz Plessing - möchte sich nicht auf eine bestimmte Erziehungsvorlage an seinem Gymnasium festlegen. Die ihm häufig von Eltern gestellte Frage „Erziehen Sie nach einem bestimmten Menschenbild?“ pflegt er zu verneinen:

⁷⁹ Becker, G. (1993b), 'Vorbemerkungen - Oder: Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir', in: LEH, 7, 1993, S. 11.

⁸⁰ Becker, H. (1993), S. 5.

„Ich setze dem entgegen, daß wir uns als eine liberale Schule verstehen. Liberal verstehe ich den Birklehof als Ort, an dem wir Vielfalt wollen, an dem wir auf der Grundlage der Vielfalt Toleranz entwickeln und fördern möchten. Nicht der typische Birklehofer oder die typische Birklehoferin sollen Ziel und Ergebnis sein. [Unsere Aufgabe ist heute,] daß wir jungen Menschen darin helfen, ihre eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen, daß wir mit ihnen ein Stück Lebensentwurf leisten sollen, daß wir sie vor Entscheidungen stellen, die sie in der Kenntnis von Ansprüchen und in der Kenntnis ihrer selbst zu treffen haben.“⁸¹

Die folgende Darstellung der ‘äußeren und inneren Gegebenheiten’ der Schule Birklehof wird die Erziehungsziele und Grundsätze konkretisieren.

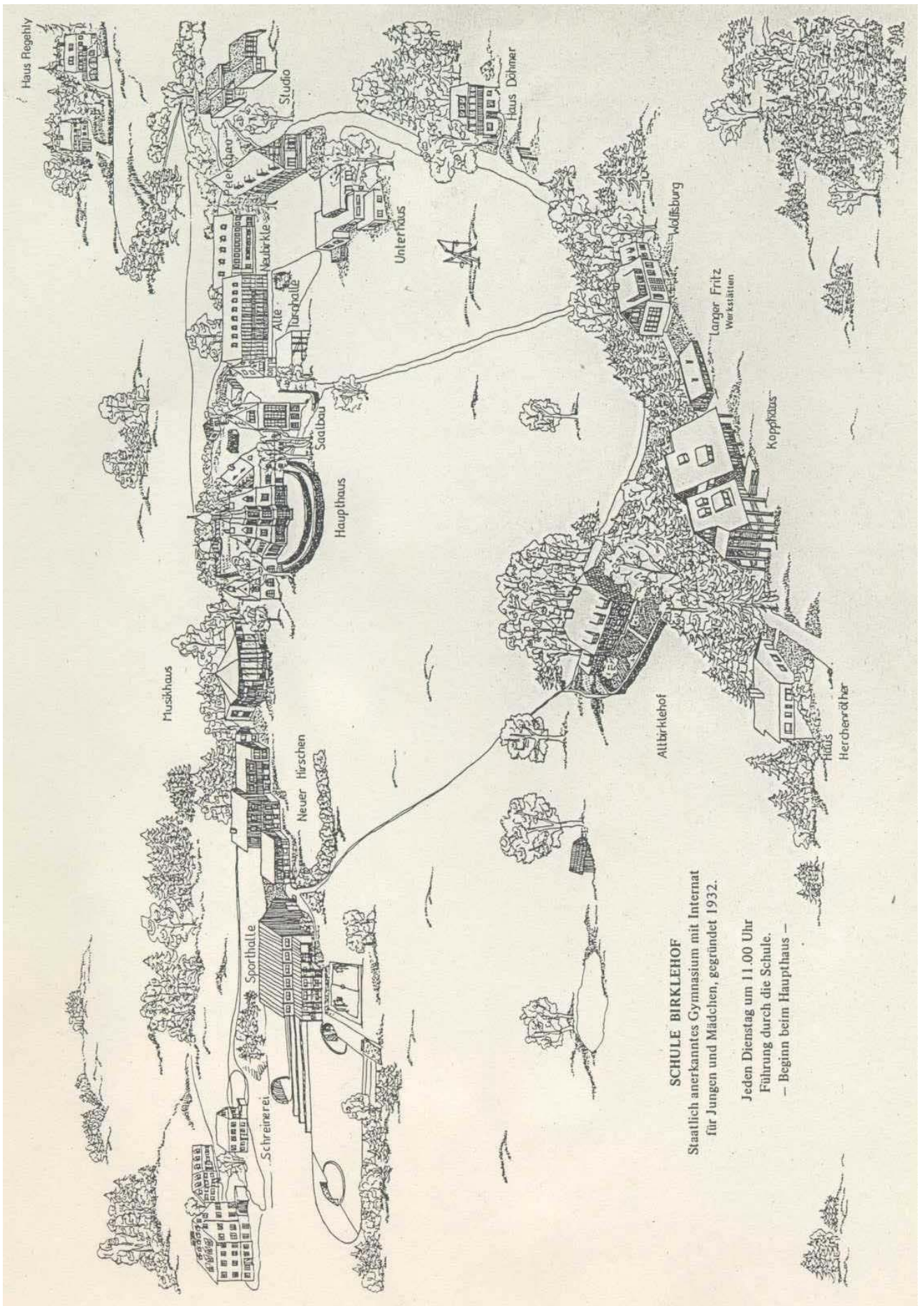
3.2.4.2 Der Birklehof ‘von innen’⁸²

Geographisch betrachtet liegt das staatlich anerkannte Gymnasium für Jungen und Mädchen der Klassen 5 bis 13 in fast 900m Höhe im Hochschwarzwald, ca. 25 km von Freiburg im Breisgau entfernt.

Abbildung (nächste Seite): Plan vom Gelände der Schule Birklehof (Stand 1993 zu Beginn des Projektes)

⁸¹ Plessing, G. (1992), ‘Liberale Schule oder: Wozu erziehen wir?’, in: LEH, 6, 1991, S. 29f.

⁸² Die allgemeinen Angaben zur Schule Birklehof sind - wo nicht anderweitig gekennzeichnet - der Schulbroschüre Birklehof vom Februar 1992 entnommen.



SCHULE BIRKLEHOF
 Staatlich anerkanntes Gymnasium mit Internat
 für Jungen und Mädchen, gegründet 1932.

Jeden Dienstag um 11.00 Uhr
 Führung durch die Schule.
 — Beginn beim Haupthaus —

Zur Zeit der Durchführung des Forschungsprojekts 'Internationales und Interkulturelles Lernen' (1993/94) besuchten rund 220 Kinder und Jugendliche die Schule; davon wohnten ca. 150 als sogenannte ‚Interne‘ im Internat. Grob überschlagen besteht die Schülerschaft zumeist aus ungefähr 2/3 internen Schülern und Schülerinnen aus dem In- und Ausland und aus ca. 1/3 externen aus den umliegenden Schwarzwaldgemeinden.

Es existiert eine Vielzahl von Gründen für den Besuch einer Internatsschule - sei es nur für eine gewisse Zeit oder gar bis zur Beendigung der schulischen Laufbahn:

„Negative Erlebnisse mit öffentlichen Schulen, die nur noch verwaltet wurden, und Auflösungserscheinungen in vielen Familien gaben [...] Anstöße dafür, daß Eltern an Landerziehungsheime als geeignete pädagogische Alternative für ihre Kinder dachten.“⁸³

Dabei hält sich die Schule Birklehof selbst „nicht für eine Notlösung, sondern für eine Erweiterung und wichtige Ergänzung der familiären Erziehung“⁸⁴. Internate werden einerseits von Kindern besucht, deren Familienstruktur aus beruflichen Gründen nicht aufrechterhalten werden kann, da die Eltern zum Beispiel ins Ausland versetzt wurden oder vielleicht getrennt leben. Doch zur Klientel gehören ebenso Kinder aus sogenannten 'intakten' Familien, die das Leben in einem Landerziehungsheim 'lediglich' als Bereicherung ihrer Erziehung betrachten.⁸⁵

Die Eltern weisen in diesem Falle auch die erzieherische Verantwortung nicht gänzlich von sich, wie Kritiker vielleicht anmerken könnten. Am Birklehof wird beispielsweise aktive Elternarbeit geleistet, d.h. die Schule bemüht sich „um dauerhafte Zusammenarbeit mit den Eltern“⁸⁶, die in die pädagogische Arbeit miteinbezogen werden. Darüber hinaus wird in jährlichen Zusammenkünften aller Eltern - beim Elterntreffen zu Beginn der Osterferien -

⁸³ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 2.

⁸⁴ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 1.

⁸⁵ Interessant in diesem Kontext sind die Ergebnisse einer Elternumfrage in den Landerziehungsheimen Ende der 80er Jahre, über die Gerold Becker auf einem der jährlich stattfindenden Birklehofer Elterntage zum Thema 'Warum der Birklehof?' referierte. Sie sind in Auszügen nachzulesen in: Birklehof, Heft 58, S. 5-9.

⁸⁶ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 7.

der Elternbeirat gewählt, der der Schulleitung im Laufe des folgenden Jahres Anregungen gibt und die pädagogische Arbeit somit unterstützen kann. Die Eltern spielen damit durchaus eine wichtige Rolle im Schulprozeß.

Das Landerziehungsheim Schule Birklehof, das sie für ihre Kinder in diesem Fall wählen, ist eine Schule in freier Trägerschaft, die ihren Haushalt zum größten Teil aus den Beiträgen der Eltern bestreitet. Geringe staatliche Zuschüsse des Landes Baden-Württemberg ergänzen die Finanzierung.

Um zu gewährleisten, daß auch innerhalb der Schülerschaft ein breites Spektrum an unterschiedlicher sozialer Herkunft, an Lebenshintergründen und Charakteren zu finden ist, bemüht sich der Birklehof, „[keine] Schule einer privilegierten sozialen Schicht“⁸⁷ zu sein. Daher vergibt sie Teilfreistellen und Teilstipendien an Familien, deren finanzielle Lage ihnen ohne diese einen Besuch ihrer Kinder dort nicht erlauben würde. Sie werden finanziert aus Überzahlungen von Eltern, aus Spenden von Altbirklehofer Schülern und Schülerinnen und sonstigen Förderern und Förderinnen, sowie aus Kapitalerträgen von Stiftungen.

Somit wird einem weiteren Kreis von Kindern und Jugendlichen die Gelegenheit des Lebens und Lernens im Internat mit all seinen Vorzügen gegenüber dem Aufwachsen in einer Kleinfamilie gegeben. Den Kindern, die sich „in ihrem Alter, ihren Anlagen, Interessen und Fähigkeiten voneinander unterscheiden“, wird im Landerziehungsheim eine große Auswahl an möglichen Lebensentwürfen anderer Menschen angeboten, die zur „Auseinandersetzung anregen“.⁸⁸ „Gerade im Dickicht des modernen Pluralismus brauchen wir Konzepte, Leitideen, Entwürfe des <<guten Lebens>>“ ist im LEH zu lesen.⁸⁹ Vorbilder, an denen ein heranwachsender Mensch sich orientieren kann, sind wichtig, um herauszufinden, „was für ein

⁸⁷ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 9.

⁸⁸ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 7.

⁸⁹ Mantler (1991), S. 14.

Erwachsener man eigentlich einmal sein möchte“, wie Gerold Becker es formuliert.⁹⁰ Er schreibt weiter, daß das Internat die einzigartige Chance bietet,

„zu sehr verschiedenen Erwachsenen sehr unterschiedliche, aber doch persönliche und oft für die ganze spätere Biographie bedeutsame Beziehungen anzuknüpfen, sich lebendige, konkrete Vorbilder zu suchen, durch alltäglichen Umgang zu erfahren, welche unterschiedlichen Lebensentwürfe möglich sind und wie sie in diesem Alltag eingelöst werden, sich vielleicht mit einem Erwachsenen zu identifizieren, mit einem anderen auseinanderzusetzen, sich von einem dritten zu distanzieren.“⁹¹

Die Bandbreite von Vorbildern, wie wir sie im Kleinstaat des Landerziehungsheims vorfinden, könnte der in der heutigen Zeit vorherrschende Zwei- bis Vierpersonen-Haushalt in dieser Form nicht bieten.

Die ‘Großfamilie’ stellt selbstverständlich andere Anforderungen an das soziale Verhalten des Individuums. So haben die Kinder im Alltag des Internats die Möglichkeit,

„sich in der Gemeinschaft zu erproben und das Zusammenleben in einem Alter zu lernen, in dem sie noch nicht eindeutig festgelegt sind und die Möglichkeiten in sich haben, die Vielfalt der Anregungen, die [die] Gemeinschaft bringt, für sich selbst fruchtbar zu machen und zugleich zu lernen, für die Gemeinschaft Verantwortung zu übernehmen.“⁹²

In der pädagogischen Konzeption der Landerziehungsheime wird der Gemeinschaft eine tragende Position zuteil. Georg Picht warnt jedoch vor einer ‘Überstrapazierung’. Zwar müsse die Gemeinschaft im Vordergrund stehen, da eine Lebensgemeinschaft im Heim herzustellen die Aufgabe der Landerziehungsheime sei.

„Aber damit, daß für uns der Gedanke an die Gemeinschaft im Vordergrund steht, ist noch nicht gesagt, daß auch für die Kinder die Gemeinschaft zum zentralen Thema ihrer Jugendjahre werden soll. In der natürlichen Lebensordnung ist die Gemeinschaft dazu da, den Menschen zu tragen. Je gesünder sie ist, desto weniger braucht man von ihr zu reden. Wenn eine Familie anfangen würde, das Gemeinschaftsleben der Familie zum Thema des Familienlebens zu machen und die Bewährung in diesem Familienleben zu prämiieren, so würde von der Familie bald nichts mehr übrigbleiben. Die Heime aber sind in Versuchung, die natürliche

⁹⁰ Becker, G. (1987), ‘Chancen und Möglichkeiten des Aufwachsens im Internat’. Referat beim Altlandheimertreffen in Schondorf am 2.8.1987, abgedruckt in den Schondorfer Berichten, Dezember 1987, S. 85, zitiert in: LEH, 6, 1991, S. 16.

⁹¹ Becker (1987), S. 16.

⁹² Becker, H. (1993), ‘Vorwort’ zu: LEH, 7, 1993, S. 8.

Funktion der Gemeinschaft auf den Kopf zu stellen. Dann dient nicht die Gemeinschaft dem Leben, sondern das Leben der Gemeinschaft. Die Gemeinschaft wird zum Selbstzweck und übt bei allem Schein der Freiheit eine Tyrannis aus, die noch gefährlicher ist als der autokratische Terror eines Schulmeisters alten Stils.“⁹³

Die diversen ‘Kreise’ von Gemeinschaft, die die Schüler und Schülerinnen im Internatsalltag erleben, sind vielschichtig: neben der ‘großen’ Gemeinschaft aller Menschen, die am Birklehof leben und arbeiten, sind sie zunächst einmal Teil derjenigen ‘kleinen’ Gemeinschaft, die in einem Haus zusammenwohnt. Die internen Kinder und Jugendlichen wohnen nach Geschlechtern getrennt in den mehr als 10 Internatshäusern, die von den sogenannten ‘Hauserwachsenen’ geleitet werden. Die Hauserwachsenen sind zumeist auch gleichzeitig Lehrende an der Schule. In den einzelnen Häusern werden Jungen und Mädchen benannt, die ihnen als Haushelfer und -helferinnen zur Seite stehen.

Das Leben am Birklehof verläuft in Bahnen, die in Anlehnung an das reformpädagogische Konzept „Raum für individuelle Lebensformen“ bieten, „aber Wert auf Gemeinsamkeiten [legen], zum Beispiel bei den Mahlzeiten, im Konvent, bei Schulversammlungen und gemeinsamen Festen“.⁹⁴ Die einzelnen Schultage sowie Sonn- und Feiertage, die Schulwochen zwischen den Ferienzeiten und besondere jahreszeitliche Einheiten sind bestimmten festgelegten Abläufen und Ritualen unterworfen. Der Tagesablauf und die Regeln für das Zusammenleben sind in der Hausordnung und den sogenannten Grundsätzen der Schule festgelegt und bilden eine Richtschnur, nach der sich jeder Mensch am Birklehof sein Leben gestalten kann (und muß), wobei die Reglementierungen jedoch auch Freiräume für individuelle Entscheidungen lassen. Dies ist besonders wichtig in Fragen des Disziplinarwesens, wenn es darum geht, festzusetzen, wie ein Verstoß gegen (un-)geschriebene Gesetze geahndet wird. Interne Unterstufler/innen bekommen den jeweiligen Hauserwachsenen bzw. die entsprechende Hauserwachsene ‚zugeordnet‘. Jedes Mitglied des Kollegiums betreut in dieser Form mehrere Mentorenkinder unterschiedlichen Alters, die sich untereinander als eine Art ‘Geschwister’ be-

⁹³ Picht, G. (1982), ‘Die Aufgabe der Landerziehungsheime’, in: Schule Birklehof (ed.) (1982), S. 70.

⁹⁴ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 7.

trachten. Das Mentorat dient der Beratung und Leitung der Kinder über die gesamte Zeit am Birklehof hinweg. Mit dem Mentor bzw. der Mentorin kann das Kind u.a. schulische oder private Probleme vertraulich besprechen; das Mentorat dient auch bei Bedarf einer vermittelnden Rolle zwischen Kind und einzelnen Pädagogen und Pädagoginnen. Die mentorale Verbindung besitzt in der Regel lebenslange Gültigkeit, so daß auch nach dem Verlassen der Schule diese enge Bindung oft bestehen bleibt. Für die Jüngeren übernehmen darüber hinaus Ältere als Schülermentoren und -mentorinnen eine Art Patenschaft.

Das Schülermentorat stellt nur eines mehrerer Elemente von Schülermitverantwortung und -mitbestimmung dar. Weitere sind u.a. die Teilnahme von gewählten Konferenzteilnehmer/innen an den täglichen Pausenkonferenzen im Lehrerzimmer, die Planung von Festen und Projekttagen oder die Organisation und Leitung von Arbeitsgemeinschaften, wie z.B. der Bibliothek oder der Schulfeuerwehr. Schüler und Schülerinnen leiten außerdem die regelmäßig stattfindenden Schulversammlungen und spielen bei den Bewerbungsgesprächen neuer pädagogischer Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eine (mit-)entscheidende Rolle.

„Wir sind überzeugt, daß der überschaubare Birklehof mit seinen etwa 300 Menschen günstige Bedingungen schafft, soziale und politische Verantwortung zu entwickeln. Er bietet den jungen Menschen die Chance, unter Anleitung verantwortlich für sich und für andere handeln und leben zu können.“⁹⁵

Die Erziehung zur Verantwortung für sich und andere ist somit eines der essentiellen Ziele der Schule, welches seinen festen Platz im täglichen Schulleben hat.

Jeder Tag beginnt mit dem Frühstück in der Zeit zwischen 7.¹⁵ und 7.⁴⁵ Uhr (verpflichtend bis zur Oberstufe). Um 7.⁵⁰ Uhr läutet dann die Turmglocke des Haupthauses den Schultag zur ersten Unterrichtsstunde ein. Vormittags und teilweise nachmittags findet der Unterricht von montags bis einschließlich samstags in unterschiedlichen Internatshäusern statt, in denen sich neben

⁹⁵ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 3.

Schülerzimmern und den Wohnungen der Hauserwachsenen und anderer interner Lehrkräfte auch jeweils einige Klassenräume befinden.

Das Unterrichtsprogramm richtet sich im allgemeinen nach dem Curriculum des Landes Baden-Württemberg. Der Birklehof ist ein modernes humanistisches Gymnasium, das heißt es werden alte und neue Fremdsprachen unterrichtet. Latein lernt jede/r Schüler/in in der Unter- oder Mittelstufe, als obligatorische zweite Fremdsprache ist Englisch oder Französisch wählbar. Außerdem gibt es die Möglichkeit, in Arbeitsgemeinschaften weitere Fremdsprachen zu erlernen. (Während meiner Zeit am Birklehof waren das Russisch und Spanisch.) Neben den 'herkömmlichen' Fächern bietet der Birklehof Schulfächer an, die (für Baden-Württembergische Schulen) nicht alltäglich sind, wie zum Beispiel Psychologie oder Informatik. Die soeben genannten Angebote ergeben sich aus dem 'Potential' des jeweils in einem Schuljahr unterrichtenden Kollegiums.

Einige Unterrichtsformen und -bedingungen stellen gegenüber Staatsschulen einen außerordentlichen Vorteil dar:⁹⁶

- Die Lerngruppen sind erheblich kleiner im Vergleich zum Regelschulsystem. Es lassen sich auch je nach Kapazität Kurse im 'Minigruppenformat' durchführen, wodurch ein stärkeres Eingehen auf jede/n Einzelne/n ermöglicht wird. (Man gab sich am Birklehof sogar die Mühe, einen einzelnen lernwilligen Schüler auf sein Griechisch-Abitur vorzubereiten!) Wenn im Laufe der Biographie eines bestimmten Klassenverbandes durch Neuzugänge die Größe der Lerngruppe zu stark ansteigt, wird die Klasse geteilt.
- Besondere Formen des Unterrichts, wie Binnendifferenzierung, Freiarbeit, Gruppenunterricht, Projekte u.ä. können relativ problemlos und unbürokratisch durchgeführt werden. Dabei sind auch fächerübergreifende Lerneinheiten möglich.
- Es sind auch andere Lernformen realisierbar, wenn beispielsweise auf spielerisches, praktisches, entdeckendes, handelndes oder gestalterisches Lernen besonderer Wert gelegt werden soll. Sport und Spiel werden als Unterrichtsform ins Programm der Unterstufe (5. und 6. Klasse) integriert: dort beginnt jeder Schultag mit einer Spielstunde für die Kleinen. „Das

⁹⁶ Vgl. Handbuch Freie Schulen, S. 18f.

Spielen macht ihnen Spaß, macht sie erfinderisch, es führt sie zusammen und lockert sie im Umgang miteinander.⁹⁷

Jeglicher Unterrichtsprozeß und -erfolg wird in regelmäßigen pädagogischen Konferenzen besprochen, wobei sowohl die Seite der Lernenden wie auch die der Lehrenden reflektiert werden soll. Es wird unterschieden zwischen Zeugniskonferenzen, die der Notenbekanntgabe und –diskussion dienen, und den sogenannten Mentorenkonferenzen, welche nicht nur die schulische Entwicklung, sondern auch die der gesamten Persönlichkeit beleuchten. Bei letztgenannten Zusammenkünften aller Mitglieder des Kollegiums kommen neben den Schulleistungen auch das Verhalten und der Erfolg im außerunterrichtlichen Bereich zur Sprache.

Das Angebot von außerunterrichtlichen Aktivitäten am Birklehof variiert mit den Jahreszeiten und den Menschen, die sie zu leiten bereit sind. (Im Umfeld der Landerziehungsheime wird nicht gerne von ‘Angebot’ gesprochen, da dieses Wort eine ungewollte Passivität und Konsumhaltung impliziert. ‘Arbeitsgemeinschaften’ hingegen zeugen von Initiative und aktiver Gestaltung.⁹⁸) Einige Arbeitsgemeinschaften – ‚AGs‘ – gehören zum Standardrepertoire, andere wiederum sind gerade in Mode oder jahreszeitlich bedingt. Die Lernenden finden eine bunte Palette von sportlichen Übungsgruppen, sozialen Diensten, künstlerischen und musischen Beschäftigungen, von technischen und handwerklichen Arbeitsgruppen:

- ◆ Der **Sport** unterstützt die geforderte gesunde Lebensweise, wobei die Lage der Landerziehungsheime viele Sport- und Spielformen im Freien begünstigt. „Wir wünschen uns“, so schreibt der Birklehof gemäß den Hahn’schen Prinzipien, „daß möglichst viele Schüler mit der Natur Erfahrungen sammeln und Selbstüberwindung lernen“⁹⁹. Die Schule bietet hierzu Segeln, Wandern, Bergsteigen, Skifahren, Mountainbiking und Kanutouren an, doch auch andere Individual- oder Mannschaftssportarten - draußen wie in der Halle - bieten Gelegenheit zum körperlichen und charakterlichen Training. Hierzu gehören z.B. Hockey, Basketball, Klettern und Volleyball. Als Sporteinrichtungen stehen auf dem Schulgelände neben einer Sporthalle mit abgegrenzter Gymnastikhalle ein Sportplatz mit Leichtathletikanlagen, ein Beach-Volleyballfeld, ein Tennisplatz und ein

⁹⁷ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 5.

⁹⁸ Vgl. Handbuch Freie Schulen, S. 32.

⁹⁹ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 6.

Basketballplatz zur Verfügung. Im nahegelegenen Dorf können weitere Tennisplätze, eine Halfpipe, Skihänge und Langlaufloipen genutzt werden. In der näheren Umgebung gibt es darüber hinaus Frei- und Hallenbäder sowie selbstverständlich die ‘natürlichen Sportplätze’: Seen, Wälder und Berge. Besonders talentierte Lernende werden als Übungsleiter und -leiterinnen ausgebildet und können dann selbst Übungsgruppen führen und Mannschaften betreuen.

- ◆ Eine interessante ‘Mischung’ aus Sport und Musik bildet das **Tanztheater**, das sogar schon Aufführungen in Freiburg und im benachbarten Frankreich in seiner Biographie verbuchen konnte.
- ◆ Abgesehen vom Sport spielt die **Musik** eine tragende Rolle. Verhältnismäßig viele Schüler und Schülerinnen musizieren und/oder singen. Bei zahlreichen Gelegenheiten treten sie in den unterschiedlichsten Zusammensetzungen auf. Im Musikhaus, in dem auch mehrere Übungszellen untergebracht sind, finden Theateraufführungen und Konzerte statt. Jeden zweiten Donnerstag werden Abendmusiken für Interessierte aus dem Kreis der Schule, aus dem Dorf und der gesamten Region veranstaltet, die regen Zulauf finden. Es besteht überdies eine intensive Verbindung mit der Freiburger Hochschule für Musik, an der einige Begabte an den musikalischen Vorklassen teilnehmen dürfen.

**Abbildung: Zeichnung
,Kims Geige‘ von
Dimitri Svistov**



- ◆ Jedes Jahr finden auch **Theateraufführungen** am Birklehof statt, wobei manchmal auch fremdsprachliche Stücke einstudiert werden.
- ◆ Ferner existieren **Arbeitsgemeinschaften in ‘kleineren’ Bereichen**. So gibt es u.a. eine Imker-AG, eine Informatik-AG, eine Arbeitsgruppe ‘Photographie’ und viele weitere.
- ◆ Die Schüler und Schülerinnen organisieren sich weiterhin in sozial orientierten Gruppen und beteiligen sich an **Diensten** für die Gemeinschaft (Eßsaal eindecken, Erarbeitung des Speisenplans, Pausenbrotausgabe, Hausaufgabenbetreuung für die Kleinen, Fahrdienste etc.)

Zwar ist die Wahl der Arbeitsgemeinschaften frei, jedoch besteht die Verpflichtung zu außerunterrichtlicher Betätigung. Pro Woche ist eine bestimmte Anzahl von Arbeitsgemeinschaften verschiedener Bereiche für die Dauer von einem Schuljahr zu wählen und regelmäßig zu besuchen. Es ist zum

Beispiel das erklärte Ziel der Schule, „daß sich jeder wenigstens zu einer [der musikalischen und künstlerischen] Aktivitäten verpflichtet. Dies ist ein besonderer Anspruch, der in der Geschichte der Schule gewachsen ist.“¹⁰⁰ Daneben besteht die Verpflichtung zur Teilnahme an mindestens einer Sport-AG (zusätzlich zum Sportunterricht). Hierüber wird Buch geführt und ein Nichteinhalten der Pflichten wird mit Strafdiensten sanktioniert. In diesem Zusammenhang sei noch einmal erwähnt, daß die außerunterrichtlichen Aktivitäten sich nicht nur als ‘sinnvolle Freizeitbeschäftigung’ verstehen, sondern einen vollwertigen Teil der Erziehung darstellen.

An den Wochenenden hingegen findet jede/r die Möglichkeit zur (mehr oder weniger sinnvollen) Freizeitgestaltung. Neben den regelmäßig stattfindenden Veranstaltungen (u.a. die Cafeteria für die Jüngeren bzw. der Turmkeller – ‚TK‘ genannt – als eine Art Kneipe für die Oberstufe), können die Lernenden die Angebote der jeweils Diensthabendenden nutzen. Typische Wochenendangebote sind z.B. Exkursionen, Filme, Sportveranstaltungen o.ä. Auch die Jugendlichen selber sind angehalten, eigene Ideen zu entwickeln und Wochenendaktivitäten in eigener Regie durchzuführen.¹⁰¹

„Es entspricht [jedoch] nicht den pädagogischen Vorstellungen der Landerziehungsheime, daß es wünschenswert wäre, möglichst jede Minute des Tages für <<nützliche>> oder <<wertvolle>> Tätigkeiten zu verplanen. Kinder und Jugendliche brauchen viel Zeit für sich selbst und für einander, Zeiten, in denen scheinbar gar nichts geschieht außer unendlichen Gesprächen mit oder ohne Tee und/oder Musik oder wo jemand auch nur still vor sich hin träumt. Der Tages- und Wochenplan des Landerziehungsheims kann solche <<Muße>> nicht herstellen, aber er kann sie ermöglichen und schützen.“¹⁰²

Das tatsächliche Verhältnis von ‘richtiger Freizeit’ im eigentlichen Sinne des Wortes und ‘organisierter Zeit’ ist mit Sicherheit ein diskussionswürdiger Punkt, da der geregelte Tagesablauf dem/der Einzelnen oftmals nicht viel Zeit zu wirklicher Muße läßt.

¹⁰⁰ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 5.

¹⁰¹ An dieser Stelle sei erwähnt, daß der hierzu nötige ‘bürokratische Aufwand’ vielfach von Seiten der Jugendlichen kritisiert wird.

¹⁰² Zur kontroversen Diskussion, ob das Landerziehungsheim de facto eine ausreichende Vorbereitung auf das ‘reale’ Leben bietet, siehe z.B. das Handbuch Freie Schulen, S. 33

Das Landerziehungsheim liefert in jedem Fall ausreichend praktische Erfahrungs - und Erprobungsfelder, in denen sich die Lernenden im täglichen Miteinander „in einem Wechselprozeß zwischen persönlicher Durchsetzung, Kooperation, Anpassung und Rücksichtnahme“¹⁰³ weiterentwickeln können. Das Erlernen sozialer Kompetenz dient nicht nur dem Leben ‘innerhalb des Schulgeländes’, sondern bereitet vielmehr auch auf das spätere Leben ‘draußen’ vor.¹⁰⁴ Auch hier bieten sich schon während der Schulzeit vielfältige Betätigungsmöglichkeiten zur Vorbereitung an.

3.2.4.3 Der Birklehof ‘nach außen’

Das Landerziehungsheim wird oftmals mit einer ‘Insel’¹⁰⁵ oder ‘Käseglocke’ verglichen. „Nicht nur, um dem <<Inselfeeling>> [...] entgegenzuwirken, ist es eine alte Tradition der Landerziehungsheime, die eigene <<pädagogische>> Provinz immer wieder zu verlassen.“¹⁰⁶ Es wird bei der Beurteilung der Pädagogik der Internate häufig außer acht gelassen, wie vielschichtig die Verbindungen ‘nach außen’ sind:

„<<Pädagogische Provinzen>> sind die Landerziehungsheime also nicht im Sinne einer realitätsfernen Idylle, sehr wohl aber [...] eine zeitgemäße Verwirklichung der alten Idee einer bewußt gestalteten Umwelt, die dem Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen so gut wie möglich nützt.“¹⁰⁷

Zu einer realitätsnahen Vorbereitung auf das spätere Leben als Erwachsener gehört in diesem Sinne zwangsläufig neben dem ‘Erprobungsfeld Mikrokosmos Internat’ ein intensiver Kontakt mit der Welt außerhalb desselben:

¹⁰³ Mantler (1991), S. 18.

¹⁰⁴ Vgl. hierzu Handbuch Freie Schulen, S. 16.

¹⁰⁵ Es existiert beispielsweise eine Werbegemeinschaft von mehreren Landerziehungsheimen, die sich I.N.S.E.L. nennt.

¹⁰⁶ Handbuch Freie Schulen, S. 33.

¹⁰⁷ Handbuch Freie Schulen, S. 17.

„Wir verstehen uns heute als Kommune im Kleinen mit Aufgaben, die von Mitarbeitern und Schülern verantwortungsvoll bewältigt werden müssen. Diese Kommune verleiht Sicherheit und gewährt Schonraum; sie führt ein kräftiges Eigenleben, bedarf dabei auch der Öffnung nach außen. Es gilt für uns, die Umwelt einzubeziehen, unseren Horizont zu erweitern und Beziehungen in größerem Rahmen zu gestalten.“¹⁰⁸

Die ‘nächstgelegene’ Öffnung nach außen stellen die externen Schüler und Schülerinnen dar, die täglich aus den Schwarzwälder Nachbargemeinden zum Birklehof kommen (ebenso wie ein großer Teil der nicht-pädagogischen Beschäftigten aus Verwaltung, Hauswirtschaft und Handwerk.) Viele Interne pflegen Kontakte zu diesen Familien aus Hinterzarten oder den umliegenden Dörfern. Doch abgesehen von den privaten Beziehungen unterhält der Birklehof auch regelmäßige Verbindungen in die nähere Umgebung, die zum ‘sozialen Programm’ der Schule zu zählen sind. Als Beispiele lassen sich hier Besuche bei alten und kranken Menschen in nahegelegenen Heimen oder auch die Betreuung von ausländischen, asylsuchenden Familien nebst Hausaufgabenbetreuung von deren Kindern nennen.

Nicht nur zur ‘Arbeit’, sondern auch zum ‘Vergnügen’ fahren Gruppen vom Birklehof in die nähere - und fernere - Umgebung hinaus. Besuche von Kulturveranstaltungen in das Dreieck Freiburg/Basel/Straßburg stehen ebenso auf dem Programm wie regelmäßige Exkursionen ins Rheintal, an den Bodensee oder ins Elsaß.

Der häufigste Zielpunkt ist naheliegenderweise Freiburg als nächstgelegene größere Stadt, die mit dem Zug in einer halben Stunde zu erreichen ist. Hier kann man bummeln, einkaufen, ins Kino oder Theater gehen, Konzerte besuchen, Arztbesuche machen u.v.m.

Möglichkeiten zur Fahrt in andere Städte sind ferner u.a. durch die Mitgliedschaft des Birklehofs in der Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime gegeben, zu denen ca. 15 weitere ähnlich orientierte

¹⁰⁸ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 8.

Internate zählen.¹⁰⁹ Hierdurch ergeben sich Besuche und Gegenbesuche zu pädagogischen Konferenzen, sportlichen Wettkämpfen oder anderen Gelegenheiten.

Die entferntesten Ziele bei Reisen zu diesen Zwecken liegen hingegen im Ausland. 1986 trat der Birklehof der *Round Square (RS)* bei - einem internationalen Zusammenschluß von Schulen, „die sich den pädagogischen Ideen Kurt Hahns verpflichtet fühlen. Sie ermöglicht und fördert den Austausch von Schülern, Lehrern und Ideen sowie die Teilnahme an gemeinsamen Projekten.“¹¹⁰ Die Schirmherrschaft der 1966 von Jocelyn Winthrop-Young gegründeten *RS* haben der ehemalige griechische König Konstantin, der Herzog von York, Prinz Andrew, Südafrikas Präsident Nelson Mandela, Sonia Gandhi und Dr. Richard von Weizsäcker übernommen. In Europa (Schweiz, Deutschland, Großbritannien), Indien, Afrika, Australien und Nordamerika gibt es inzwischen mehr als 20 *Round Square*-Schulen.

Jedes Jahr findet in einer der *Round Square*-Mitgliedsschulen eine große Konferenz (*RSC*) zu einem bestimmten Thema statt, zu der jede Schule eine Delegation schickt (50% der Teilnehmenden müssen hierbei Jugendliche sein). „*[This] annual Conference of the schools meets at a member school, attended by heads, Staff, Pupils and Govenors, provides a forum for the exchange of views and experience, and for the initiation and development of projects.*“¹¹¹

Der internationale Verband von Internaten organisiert jedes Jahr eine Anzahl ökologischer oder humanitärer Projekte, an denen Schüler und Schülerinnen sowie Lehrer und Lehrerinnen aller *Round Square*-Schulen teilnehmen können. Für Hilfsprojekte in Krisengebieten wurde speziell der *Round Square International Service (RSIS)* gegründet, der z.B. in indischen Dörfern vor Ort Erdbebenhilfe leistet.¹¹²

¹⁰⁹ Über diese Vereinigung hinaus gehört die Schule der Bundesarbeitsgemeinschaft Freier Schulen an.

¹¹⁰ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 8.

¹¹¹ Entnommen dem aktuellen *Round Square*-Faltblatt Open for an adventure in education. (Round Square (ed.) (o.J.), Open for an adventure in education, o.O.)

¹¹² Siehe hierzu das *Round Square*-Faltblatt Open for an adventure in education.

Neben der Teilnahme an solchen von anderen Institutionen organisierten Projekten, betreibt die Schule Birklehof seit vielen Jahren gemeinsam mit der Grund- und Hauptschule Hinterzarten ein eigenes Entwicklungshilfeprojekt in der Republik Niger, welches mittlerweile ein anerkanntes Modell privater Entwicklungshilfe ist. In unregelmäßigen Abständen besuchen Jugendliche und Erwachsene der beiden betreuenden Schulen die Orte ihrer Projekthilfe dort in Afrika.

Aus den Leitlinien des Birklehofs geht hervor, warum die Schule so viel Wert auf Hilfeleistungen unterschiedlichster Art und Zielsetzung legt:

„Wir leben in einer Welt, die Verpflichtungen kennt, denen wir uns als kleiner Kosmos nicht entziehen wollen. Wir wissen, daß wir auch aus christlicher Überzeugung anderen etwas schuldig sind: hilfsbedürftigen Menschen in der näheren Umgebung ebenso wie Menschen in weniger entwickelten Ländern. Deshalb öffnen wir uns der Außenwelt, der wir helfen können und die uns bereichert.“¹¹³

Über all diese Aktivitäten und Programme als ‘persönlichen Kontakt mit der Außenwelt’ hinaus gibt es auch eine ‘literarische Verbindung’. Schulareignisse, Beziehungen zur näheren Umgebung, Projekte innerhalb und außerhalb Deutschlands etc. werden in Schuljahrbüchern, im regelmäßig erscheinenden Birklehof-Heft, in Fachzeitschriften oder im *Echo*, der Zeitschrift des internationalen Verbundes von Internatsschulen, dokumentiert.

Durch das Birklehof-Heft beispielsweise werden auch die Ehemaligen über das derzeitige Schulleben auf dem laufenden gehalten und bleiben somit mit ihrer alten Schule in Verbindung. Oftmals übernehmen sie auch Beraterfunktionen, indem sie auf speziellen Veranstaltungen über die Berufe berichten, die sie nach dem Abitur ergriffen haben bzw. die Studiengänge vorstellen, die sie absolviert haben. Hierdurch knüpft der Birklehof ein weiteres Band nach außen, welches der Vorbereitung auf das spätere Leben ‘draußen’ dienlich ist. Er folgt hiermit dem pädagogischen Ziel, auf ‘das Leben danach’ vorzubereiten. Hierzu gehören sowohl die Vermittlung von kognitiven Fähigkeiten und Fachwissen als Grundlage für Erfolg im Berufsleben wie auch

¹¹³ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 3.

die Ausstattung mit sozialer Kompetenz, die die jungen Menschen dazu befähigt, das Leben als Erwachsene - beruflich wie privat - zu meistern. Die Aufgabe der Landerziehungsheime besteht darin, hierfür gute Voraussetzungen zu schaffen; die Institutionen dürfen keine „Inseln der Glückseligen“ sein, sondern müssen „sich mit der Vielfalt und den Widersprüchen unserer Zeit auseinandersetzen, um diese in Erziehung umzusetzen und den jungen Menschen zu helfen, mit den Widersprüchen dieser Welt zu leben“.¹¹⁴

Demgemäß versucht der Birklehof, sowohl eine möglichst große Auswahl an Möglichkeiten zur Auseinandersetzung zu bieten - und diese finden sich innerhalb des Schulgeländes ebenso wie außerhalb. Die Schule entsendet zwar ihre Schüler und Schülerinnen auf Studienfahrten, Austausch, internationale Projekte o.ä. ins nahe und ferne Ausland, doch wie die Ausführungen dieser Arbeit zeigen, muß mit dem Verlassen der oben zitierten ‘pädagogischen Provinz’ nicht zwangsläufig auch eine Entsendung in die ‘große weite Welt’ gemeint sein. Schon der Einkauf bei den Schwarzwälder Einheimischen im Dorf, der Besuch im Altersheim in Neustadt oder die Teilnahme an einer Hochschulvorklasse mit älteren Studierenden in Freiburg ist ein Verlassen dieser Provinz und bedeutet das Eintauchen in eine andere Welt, eine andere Kultur. Diese ‘nahe fremde Welt’ kann als genauso fremd erfahren werden wie die ‘ferne fremde Welt’.

¹¹⁴ Becker, H. (1993), S. 5.

4 Die Forschungsgrundlage: Das Projekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen an der Schule Birklehof'

Diese Sichtweise vom Eigenen und Fremden wird im Folgenden als eine der Prämissen der hier beschriebenen Forschungsarbeit an der Schule Birklehof erkennbar. Bevor jedoch inhaltlich näher hierauf wie auf das dieser Arbeit zugrundeliegende Verständnis von Kultur und Fremdsprachenvermittlung eingegangen wird, soll zuvor der Gesamtzusammenhang der Forschungsarbeit mittels der Präsentation des Projektes 'Internationales und Interkulturelles Lernen' hergestellt werden.

Das folgende Kapitel stellt als erstes mit dem Projektantrag der Schule die Ziele und Inhalte vor, welche die Schule vor Beginn meines Forschungsaufenthaltes a priori aufgestellt hatte (Abschnitt 4.1). Diese Projektskizze bildete die Grundlage für die Ausgestaltung meiner Tätigkeiten am Birklehof, aus deren Gesamtheit schließlich die Projekte und Unterrichtsvorschläge zur interkulturellen Fremdsprachenvermittlung aus einzelnen Forschungsergebnissen hervorgingen.

Abschnitt 4.2 dokumentiert in groben Zügen die organisatorische Vorphase von der konzeptuellen Vorplanung seitens der Schule bis hin zum 05.03.1993, dem Tag des Beginns meines Feldforschungsaufenthaltes.

Danach erfolgt unter Punkt 4.3 eine Aufarbeitung des Begründungszusammenhangs des Projektes. Hierbei werden u.a. die Bestrebungen der Schule Birklehof in den Kontext der in den letzten Jahrzehnten steigenden Popularität der interkulturellen Orientierung eingeordnet. Es wird nachgezeichnet, aus welchen gesellschaftlichen Tendenzen und schulspezifischen Zusammenhängen heraus die Schule Anfang der 90er Jahre ein derart aufwendiges Forschungsprojekt zum Thema 'Internationales und Interkulturelles Lernen' plante und durchführte. Dabei soll u.a. auch die Frage erörtert werden, welche Rolle dabei der Schule als erziehender Institution generell zukommen kann oder muß.

Diese Darstellungen werfen die zentralen Fragen der interkulturellen Diskussion auf, die dann im folgenden fünften Teil dieser Arbeit vertieft werden wird. Abschnitt 4.4 leitet mit der Skizze der inhaltlichen Vorbereitung diese theoretischen Ausführungen ein.

4.1 Der Projektantrag - „Inhalte und Ideale“

Die Schule Birklehof beantragte am 09.02.1992 bei einer deutschen Stiftung die Förderung eines Projektes ‘Internationales und Interkulturelles Lernen’. Das Projekt war ursprünglich auf eine Laufzeit von zwei Jahren angelegt und als Doktorandenstelle vorgesehen. Um die im Projektantrag gewählten Formulierungen nicht zu verzerren, werden die Ziele des Projektes, die Begründungen für den Antrag sowie die Verlaufsplanung im Original wiedergegeben.¹¹⁵

Abbildung (folgende Seiten): Auszug aus dem Projektantrag der Schule Birklehof für das Forschungsprojekt ‘Internationales und Interkulturelles Lernen’ vom 09.02.1992

¹¹⁵ Die auf den folgenden Seiten abgedruckten Teile des Projektantrages sind entnommen aus: Plessing, G. (1992), Projektantrag „Internationales und Interkulturelles Lernen“ an der Schule Birklehof im Verbund mit anderen Schulen, 09.02.1992, Hinterzarten. (Aus Datenschutzgründen wird der Name der Stiftung, an die der Förderungsantrag gestellt wurde, an dieser Stelle nicht genannt.)- Auf die dort skizzierten Finanzierungspläne soll hier nicht weiter eingegangen werden, da das Projekt in dieser Form aufgrund der Nichtförderung seitens der Stiftung leider nicht durchgeführt werden konnte.

Ziele des Projekts "Internationales und Interkulturelles Lernen sind":

- in der Schule Birklehof bereits vorhandene traditionelle und besondere Aktivitäten im Rahmen des Unterrichts und auch im außerunterrichtlichen Bereich zu evaluieren, sie in einem verbindlichen Kontext programmatisch neu zu verstehen und ihnen eine Struktur zu geben, um internationales und interkulturelles Lernen zu einem neuen Schwerpunkt im Programm der Schule weiterzuentwickeln; zu diesen Aktivitäten gehören der Fremdsprachenunterricht in den alten und modernen Sprachen, der Unterricht in anderen Fächern wie Deutsch, Literatur, Religion, Geographie und Geschichte, zusätzliche Arbeitsgemeinschaften in weiteren Sprachen, internationaler Schüler- und Lehreraustausch, Teilnahme an international besetzten Projekten im Ausland, Studien- und Begegnungsfahrten ins Ausland, ein Entwicklungshilfeprojekt in der Republik Niger, die Betreuung von Kindern und Familien ausländischer Arbeitnehmer und Asylsuchender;
- darüberhinaus weitere Schulen auch unterschiedlichen Typs miteinzubeziehen in der Absicht, deren Praktiken, Erfahrungen und Programme kennenzulernen, sie ebenso wie die des Birklehofs auf dem Hintergrund vorhandener Literatur zum Thema auszuwerten und weiter zu profilieren; im Verbund von mehreren Schulen übergreifende Projekte durchzuführen, zu beobachten und auszuwerten;
- am Ende der zweijährigen Projektphase einen Abschlußbericht über die Bestandsaufnahme, die projektbezogene Weiterentwicklung und die Perspektiven zu erstellen;
- auf der Grundlage dieses Abschlußberichtes ein Kolloquium mit dem Thema "Internationales und Interkulturelles Lernen - Erfahrungen und Möglichkeiten" zu veranstalten;
- eine modellhafte Handreichung zum Thema als Anregung und für den Gebrauch von Schulen zu erarbeiten und zu publizieren;
- schließlich mit Hilfe der Ergebnisse des Projekts dazu beizutragen und anzuregen, daß internationales und interkulturelles Lernen an möglichst vielen Schulen zur Regel wird.

Begründung des Vorhabens:

Rahmenbedingungen, Zielsetzungen, Anforderungen

Mit wachsender Schnelligkeit nehmen internationale Verflechtung und interkulturelle Begegnung in vielen Lebens- und Arbeitsbereichen zu. Entsprechend werden die Fähigkeit, sich in fremde Kulturen hineinzudenken und damit die eigene Kultur besser zu begreifen und bewußter zu gestalten, sowie die Schulung in interkultureller Kommunikation und Zusammenarbeit immer wichtigere Aufgaben von Aus- und Fortbildung in vielen Bereichen.

Diese Entwicklung ist mit den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen in Europa seit 1989 noch bemerkbarer geworden. Die sich neu formierende europäische Gesellschaft baut auf nationalen Kulturen auf. Diese müssen sich von einem übergeordneten Gesichtspunkt aus selbst neu verstehen. Eine europäische Gesellschaft wird erst dann zu verwirklichen sein, wenn ihr eine Bildung zugrundeliegt, die den Umgang mit dem Fremden mit einem rechtverstandenen Bewußtsein von dem Eigenen zu verbinden weiß und dies zu einem zentralen Thema affektiver und intellektueller Entwicklung junger Menschen macht. Schon für die Schulen liegt hierin eine pädagogische Herausforderung, die einem modernen Humanismus - gekennzeichnet durch Begegnung, Verstehen und Toleranz - konkrete Bezüge gibt.

In diesem Sinne rechtverstandenes internationales und interkulturelles Lernen hat offenbar besonders bei Jugendlichen im Schulalter nicht zu überschätzende Wirkungen auf ihre Entwicklung. In der für sie oft schwierigen, weil egozentrierten Phase ihrer Biographie bewirkt das von ihnen geforderte Sicheinlassen auf das Andere und Fremde Erfahrungen, die ihnen über die altersgemäße Problematik hinweghelfen können. Es öffnet sie und bewahrt sie so vor Erstarrungen; es läßt bei ihnen nicht Vorurteile aufkommen, die falsche Sicherheiten zu erzeugen pflegen; es schützt vor Ressentiments und radikalen Einstellungen, die sonst bei jungen Menschen ihr Verhalten bis in die Hochschulen bzw. in die Ausbildungszeit nach der Schule häufig bestimmen können.

Schulische und außerschulische Lernprozesse und Erfahrungen, Wissen und Erlebnis greifen hier so unmittelbar ineinander wie kaum in anderen Bereichen traditioneller Bildung. In internationalem und interkulturellem Rahmen individuelle und gesellschaftliche, also kulturelle Zusammenhänge zu erkennen und zu erleben, Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrzunehmen und mit ihnen entsprechend umzugehen und sich zu verhalten wird dem jungen Menschen schon in seiner Schulzeit zu einem erweiterten Selbstverständnis und zu humanem Verhalten führen können.

Wohl unterrichteten Schulen Fremdsprachen, Deutsch, Literatur, Religion, Geographie, Geschichte, pflegen heute zunehmend internationale Partnerschaften und organisieren Schüler- und Lehreraustauschprogramme, integrieren Ausländerkinder, unternehmen Studienreisen mit ihren Schülern ins europäische Ausland. Es fehlt jedoch an Ansätzen, die damit verbundenen Fragen systematisch zu stellen, pädagogische Neuansätze im Bereich eines so verstandenen internationalen und interkulturellen Lernens zu erproben, diese Lernvorgänge erkennbar in Strukturen zu organisieren und im Sinne einer neuen wichtigen pädagogischen Schwerpunktbildung modellhaft Antworten zu erarbeiten, die die Dialektik zwischen dem Eigenen und dem Fremden bewußt machen können.

Diese Zielsetzung stellt neue Anforderungen an Schulen:

- es gilt, internationalem und interkulturellem Lernen ein eigenes Profil im Kanon schulischen Lernens zu verleihen, nicht als einem gesonderten Fach, sondern als wichtiger und bisher vernachlässigter Dimension mehrerer auch nicht fremdsprachlicher Fächer;
- es gilt, vorhandene Inhalte und Formen deswegen neu zu bedenken und zu organisieren;
- es gilt, schulische und außerschulische Lernprozesse unter den genannten Aspekten neu zu untersuchen, zu koordinieren und zu strukturieren.

Begründung des Projekts an der Schule Birklehof mit Ausweitung auf andere Schulen

Auch der Birklehof hat seit mehreren Jahren international und interkulturell orientierte Aktivitäten in seinem pädagogischen Programm:

- Fremdsprachenunterricht mit Leistungskursen in den alten und modernen Fremdsprachen (Englisch, Französisch); periodische Arbeitsgemeinschaften in weiteren Sprachen (Italienisch, Spanisch, Hebräisch, Polnisch);
- Schüler- und Lehreraustausch mit Schulen in englischsprachigen Ländern im Rahmen seiner Mitgliedschaft zur Round-Square-Conference sowie mit Schulen in Frankreich, Polen und Georgien;
- Teilnahme von Mitarbeitern und Schülern an international besetzten Projekten in europäischen und außereuropäischen Ländern;
- Studien- und Begegnungsfahrten von Schülern der Oberstufe in west-, süd- und osteuropäische Länder;
- ein Entwicklungshilfeprojekt in der Republik Niger; Schüler, Mitarbeiter und Eltern erarbeiten Gelder, mit denen der Bau und die Einrichtung von Trinkwasserbrunnen, Schulgärten, Schulbauten in Dörfern der Sahelzone finanziert werden. Dieses Projekt genießt bereits die Anerkennung als ein Modell privater schulbezogener Entwicklungshilfe;
- die Betreuung von Kindern und Familien ausländischer Arbeitnehmer von Aussiedlern und Asylsuchenden im Rahmen eines von Schülern wahrgenommenen Sozialdienstes, der auch alte und kranke Menschen in der Umgebung betreut.

Diese Tätigkeiten gehören einerseits zum traditionellen Schulprogramm, andererseits sind sie im Laufe der Zeit durch Konferenzbeschlüsse oder durch die Initiative einzelner oder mehrerer Mitarbeiter in Zusammenarbeit mit Schülern in das Programm der Schule aufgenommen worden - so das Niger-Projekt seit 1975, der Sozialdienst für Ausländer seit 1985 oder die Mitgliedschaft zur Round-Square-Conference seit 1986.

All dies ist sichtbarer Ausdruck eines zunehmenden Bewußtseins wachsender internationaler und interkultureller Verantwortung und Verflechtung. Entsprechend entwickelte sich seit einiger Zeit in der Schule bei Mitarbeitern der Wunsch, die genannten noch erst nebeneinander bestehenden Tätigkeiten mit dem Ziel einer eindeutigen Strukturierung und Profilierung zu einem Programm des internationalen und interkulturellen Lernens zusammenzusehen, sie zunächst einzeln zu evaluieren und damit auch zu intensivieren, sie zueinander in engere Beziehung zu bringen sowie ihnen schließlich eine überschaubare gemeinsame Struktur zu geben.

Zusammenhänge, in denen sich in der Schule und in ihrer Umgebung internationales Lernen vollzieht, sollen ausdrücklich thematisiert und untersucht werden. Dies gilt es im Vollzug des Lebens in der Schule zu leisten mit den Methoden einer Handlungsforschung. Im Prozeß gilt es, die Fragen, Probleme und Lösungen zu entdecken und daraus das Programm zu entwickeln.

Die Überlegungen und Beratungen im Kollegium ergaben, daß diese Aufgaben neben der Arbeit nicht allein mit eigenen Kräften geleistet werden können und deswegen ein Projektleiter von außen hinzugezogen werden sollte. Dafür sprachen besonders auch folgende Gründe:

- die vorgesehene Handlungsforschung, d.h. die begleitende Beobachtung, Auswertung und Intensivierung der vorhandenen und oben genannten Tätigkeiten kann besser und unvoreingenommener wahrgenommen werden, wenn der Projektleiter von außen kommt und die übergreifenden Aspekte im Blick hat und vertritt;
- zu der beabsichtigten Auswertung des Vorhandenen kommt die Erarbeitung und Auswertung der weitgespannten wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur zum Thema hinzu;
- in die Evaluierung des am Birklehof Vorhandenen unter gleichzeitiger Heranziehung vorhandener Literatur sollte vergleichend und ergänzend die Praxis anderer Schulen und Schultypen miteinbezogen werden; nur so kann das Projekt genügend umfassend angelegt sein und Einseitigkeit vermieden werden. Schulen sollen besucht werden, um ihre Vorhaben zum Thema Internationales und Interkulturelles Lernen kennenzulernen und vergleichend miteinzubeziehen.
- Ergebnis des Projekts soll zum einen ein Kolloquium gemeinsam mit Vertretern aller einbezogener Schulen und mit Experten zum Thema gegen Ende der zweijährigen Projektphase sein. Vorbereitung, Durchführung und Auswertung dieses geplanten Kolloquiums liegen bei dem Projektleiter;

- zum anderen ist daran gedacht, eine Handreichung für weitere Schulen zu erarbeiten, die die Erkenntnisse und Ergebnisse des Projekts modellhaft zusammenfaßt. Die verantwortliche Redaktion dieser Handreichung soll ebenfalls vom Projektleiter vorgenommen werden.

Als Internat erscheint der Birklehof besonders geeignet, die Zusammenhänge internationalen Lernens systematischer zu durchleuchten und pädagogische Neuansätze zu erproben. Sein pädagogisches Konzept mit der Einheit von Leben und Lernen und sein erklärtes Ziel, die gesamte Persönlichkeit junger Menschen in humanistischer Tradition zu bilden und auszubilden, bieten günstige Voraussetzungen für ein Projekt internationales und interkulturelles Lernen. Leben im Internat bedeutet enges Zusammenleben und ermöglicht in besonderer Weise soziales Lernen. Es gewährt Rahmenbedingungen, die z.B. Unterschiede deutlicher sichtbar und erkennbar werden lassen. Darüberhinaus ergeben sich gute Voraussetzungen, darüber auch zu sprechen und zu reflektieren. Die vielfältigen Formen des Zusammenlebens und des gemeinsamen Handelns im Unterricht und in außerunterrichtlichen Tätigkeitsbereichen setzen Möglichkeiten praktischen Lernens frei, die auch diesem Projekt günstige Bedingungen schaffen.

Die Ausweitung des Projekts auf andere Schulen erscheint aus mehreren Gründen angezeigt:

- es gibt Schulen, die aufgrund ihrer international und interkulturell zusammengesetzten Schülerschaft Erfahrungen bereitstellen, die in ihrer Dichte geeignet sind, zu der Evaluierung in besonderem Maße beizutragen;
- das Projekt sollte von Beginn an darauf angelegt sein, die anderen Bedingungen öffentlicher Schulen mitzureflektieren und diese bei den Pilotprojekten in die Überlegungen einzubeziehen;
- nur unter diesen Voraussetzungen läßt sich die Zielsetzung verwirklichen, aus dem Projekt modellhaft eine Handreichung für Schulen zu erarbeiten und dazu beizutragen und anzuregen, daß internationales und interkulturelles Lernen an möglichst vielen Schulen zur Regel wird.

Verlaufsplanung des Projekts

Das Projekt sollte eine Laufzeit von zwei Jahren haben. Folgender Arbeitsplan ist vorgesehen:

(ein Schuljahr entspricht drei Tertialen)

1. Tertial

Bestandsaufnahme der internationalen und interkulturellen Aktivitäten am Birklehof

mit den Fragestellungen:

- wie weit berücksichtigt der Fremdsprachenunterricht sowie der Unterricht in den anderen genannten Fächern das Ziel internationalen und interkulturellen Lernens?
- wie werden Vorbereitung, Begleitung, Auswertung von Schüleraustausch durchgeführt?
- wie sind die übrigen Veranstaltungen - Sahelzonenprojekt/ Sozialdienst für Kinder und Familien von Aussiedlern und Asylbewerbern / Studien- und Begegnungsreisen - außer an ihren anderen Zielsetzungen orientiert an dem Ziel internationalen und interkulturellen Lernens?

Bestandsaufnahme und Auswertung der wissenschaftlichen und pädagogischen Literatur zum internationalen und interkulturellen Lernen

2. Tertial

Sondierung ergänzender Programme

(Austausch/Begegnung/Integration/Hilfe)
innerhalb und in der Umgebung der Schule

- Schüler-, Lehrer-, Elternbefragungen

Erschließung von Informationen zum internationalen und interkulturellen Programmen anderer Schulen im Inland und Ausland, z.B. École d'Humanité in Goldern/Schweiz, Kiez-Schule Berlin, Realschule in Köln/Innenstadt, Language-Awareness-Programme in Nordrhein-Westfalen (Grundschulen), durch die Freudenberg-Stiftung geförderte Schulen, École international de Sèvres/Paris, Europa-Schule Karlsruhe, Deutsch-Französisches Gymnasium in Freiburg

Entwicklung von Projektvorschlägen

3. und 4. Tertial

Durchführung und begleitende Beobachtung von Pilotprojekten am Birklehof und den anderen Schulen

Möglichkeiten:

- Gründung einer ständigen Arbeitsgruppe Internationales und Interkulturelles Lernen /
- Ausarbeitung von Fragebögen zur systematischen Vorbereitung und Auswertung von Schüleraustausch /
- ausländische Schüler als Assistenten im Fremdsprachen-, Geschichts- und Deutschunterricht /
- Erarbeitung eines Reiseführers der Umgebung der Schulen für ausländische Gäste durch eine Klasse /
- Auswertungen von Erfahrungen internationalen und interkulturellen Lernens bei Schülern und Lehrern als Touristen im Ausland /
- Facharbeiten in der Gymnasialoberstufe: Vergleich der Darstellung einer historischen Epoche in deutschen und ausländischen Geschichtsbüchern

Bildung von Lehrerarbeitsgruppen zu fächerübergreifenden Unterrichtsprojekten an den in das Projekt einbezogenen Schulen

5. Tertial

Durchführung des fächerübergreifenden Unterrichtsprojekts unter Einbeziehung der Ergebnisse der Pilotprojekte

Einordnung des Projekts Internationales und Interkulturelles Lernen in den Zusammenhang "Praktisches Lernen und Schulreform"

6. Tertial

Erstellung und Diskussion des Abschlußberichtes mit dem Ziel der Redaktion einer modellhaften Handreichung für weitere Schulen

Durchführung und Auswertung eines Kolloquiums unter Einbeziehung auswärtiger Experten

4.2 Die Projektvorbereitung - „Organisation vor Ort“

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, wurde das Projekt in der ursprünglich geplanten Weise nicht durchgeführt, da die Finanzierung durch eine Stiftung abgelehnt wurde. Infolgedessen suchte die Schule Birklehof nach Wegen, das Projekt in 'kleinerem Rahmen' durch Eigenfinanzierung zu realisieren; Frau Prof. Dr. Schwerdtfeger vom Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum, mit der der Birklehof Kontakt aufgenommen hatte, schlug mir daraufhin dieses interessante und komplexe Forschungsprojekt zum Sammeln praktischer Erfahrungen vor.

Bei einem gemeinsamen Treffen mit Götz Plessing, Inge Christine Schwerdtfeger und Robert Picht in Bonn im Sommer 1992 wurden erste Vorgespräche geführt. Geplant war zunächst ein eineinhalbjähriger Feldforschungsaufenthalt an der Schule Birklehof, während dem ich im Internat wohnen, arbeiten und forschen sollte. Ein Besichtigungstermin im Landerziehungsheim wurde für den Herbst vereinbart, damit ich das potentielle Forschungsfeld in Augenschein nehmen konnte. Nach jenem Besuch im September stand fest, daß die Forschungsarbeit im Rahmen des Projektes 'Internationales und Interkulturelles Lernen' in etwas abgewandelter Form - jedoch inhaltlich in Anlehnung an die obige Projektskizze - im März des darauffolgenden Jahres aufgenommen werden würde.

Kurz nach meinem ersten Besuch an der Schule im September fand am 3. Oktober 1992 zu deren 60jährigen Bestehen im Rahmen der Jubiläumsfeierlichkeiten eine Podiumsdiskussion mit Altbirklehofern und Altbirklehoferinnen aller Jahrgänge zum Thema 'Erwartungen für das kommende Jahrzehnt' statt. Im 58. Birklehof-Heft (Ausgabe Juli 1993) stellte Schulleiter Götz Plessing in seinem Artikel '60 Jahre Birklehof' eine Liste mit Schulzielen vor, von denen einige in engem Zusammenhang mit dem geplanten Forschungsprojekt standen und später mit ihm - zumindest 'ein Stück weit' - umgesetzt werden sollten:

- „Erwartet wird,
- daß der Birklehof neben seinen Aufgaben, jungen Menschen auch Antworten zu Lebensfragen und zu Fragen der Zeit zu vermitteln, sie vor allem anregt und freisetzt, Neugier zu entwickeln und Fragen zu stellen;
 - daß wir verstärkt in unserer Zeit der Migration von Ost nach West und von Süd nach Nord tolerantes Verhalten gegenüber den anderen, den Schwächeren und den Minderheiten üben lernen und deswegen schon in der Schule Vielfalt, nicht Konformität pflegen sollten; [...]
 - daß künftig aber auch gelernt sein will, breit angelegt, vernetzt - für die Schule heißt das interdisziplinär - arbeiten und denken zu lernen und mehrere verschiedene Aufgaben, die sich uns gleichzeitig stellen, bewältigen zu können; [...]
 - daß der Birklehof sich international orientiert und seine Schüler noch häufiger als schon heute interkulturelle Erfahrungen machen lasse, die sie das Eigene und das Fremde wahrnehmen und auch anerkennen lassen“.¹¹⁶

4.3 Der Projekthintergrund - „Mode oder mehr?“

Betrachtet man die Formulierungen der obigen Ausführungen genauer, so lassen sich bereits zentrale Themenpunkte der theoretischen Diskussion dieser schriftlichen Hausarbeit extrahieren.

4.3.1 Der Begründungszusammenhang des interkulturellen Projektes

4.3.1.1 Das Interesse am ‘Interkulturellen’

Der im vorangegangenen Abschnitt zitierte Projektantrag sowie die Liste der Erwartungen des Birklehofs konfrontieren uns mit vertraut klingenden Begriffen. Fachausdrücke wie ‘internationale Orientierung’, ‘multikulturelle Gesellschaft’, ‘Interkulturelle Pädagogik’, ‘Interkulturelle Kommunikation’ oder ‘Wahrnehmung des Fremden und des Eigenen’ tauchen in den letzten Jahrzehnten in vielen gesellschaftlichen, politischen und pädagogischen Zusammenhängen verstärkt auf und sind Teil des alltäglichen Sprachgebrauchs geworden. Interkulturalität¹¹⁷ ist eine Art ‘Modeerscheinung’ geworden:

¹¹⁶ Birklehof, Heft 58, S. 24f.

¹¹⁷ Sprachliche Ausdrücke mit dem Attribut ‘interkulturell’ werden bis zur genauen Eingrenzung zunächst unreflektiert aus der Praxis übernommen. In Kapitel 5.4 werden dann diese Begrifflichkeiten eingehend erläutert.

„Seit mehr als 10 Jahren arbeiten die Pioniere des Interkulturellen daran, diese Hypothese zu vertiefen und zu entfalten und sie in unterschiedlichen Zusammenhängen in Praxis umzusetzen. Wurden sie bis vor wenigen Jahren noch weitgehend ignoriert, so hat sich das Blatt gewendet. In manchen Kreisen scheint der Interkulturalismus in Mode gekommen, Schlagwort des Tages geworden zu sein. Sogar in der Presse und den Medien ist manchmal etwas davon zu hören. Spiegelscherben freilich, Widerspiegelungen fragmentarischer Bilder...“¹¹⁸

Wie das obige Zitat von Rey-von Allmen aus dem Buch Migration, Bildungspolitik, Pädagogik bereits anklingen ließ, ist seit mehr als zwei Jahrzehnten schon ein steigendes Interesse am ‘Interkulturellen’ zu verzeichnen. Die Beschäftigung mit ‘dem Fremden’ ist zwar keine Erfindung der vergangenen Dekaden - wie weiter unten noch vertieft werden wird - wurde aber in dieser Zeit sehr forciert und hat eine Vielzahl von interkulturell orientierten Institutionen, Aktionen und Projekten auf den Plan gerufen, in die sich die Schule Birklehof mit ihrem Ziel interkultureller Ausrichtung und Schwerpunktsetzung (und mit ihren hieraus entspringenden Aktivitäten) einreihet.¹¹⁹⁺¹²⁰

4.3.1.2 Die politischen Entwicklungen und die gesellschaftlichen Konsequenzen

Die Hintergründe für dieses Interesse zu beleuchten, ist der Inhalt des folgenden Abschnitts. Er soll zunächst umrißartig die politischen und sozialen Hintergründe klären, aus denen das umfassende Forschungsvorhaben hervorging. Obige Projektskizze und die Selbstdarstellung des Landerziehungsheims boten diesbezüglich schon erste Einblicke.

So hat der Trend, sich verstärkt interkulturell zu orientieren, seine Wurzeln in den politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen der jüngeren

¹¹⁸ Rey-von Allmen, M. (1984), ‘Interkulturalismus - Holzwege und Herausforderungen’, in: Reich; Wittek (1984), S. 47.

¹¹⁹ Oftmals scheint bei diesen Institutionen und ihren Projekten hinter dem interkulturellen ‘Aushängeschild’ kein ausreichend reflektiertes Konzept zu stehen. Die theoretischen Ausführungen weiter unten im Text werden Aufschluß hierüber geben.

¹²⁰ Rey-von Allmen bietet in ihrem Aufsatz ‘Interkulturalismus - Holzwege und Herausforderungen’ einige Beispiele institutioneller interkultureller Arbeit aus dem europäischen und amerikanischen Raum. (Rey-von Allmen (1984), S. 47f.) - Ferner finden sich im Band Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft, 2. Weinheimer Gespräch, Kalb, P.E.; Petry, C.; Sitte, K. (eds.) (1993), Weinheim/Basel weitere ausführlich dokumentierte Projekte.

Geschichte; der Anfangspunkt wird hier auf die Zeit der Arbeitsmigration nach dem Zweiten Weltkrieg gesetzt. Ansteigende Migrationsraten¹²¹, politische Öffnung und internationale Zusammenschlüsse (wie zum Beispiel der Europäische Binnenmarkt) schafften seitdem bis heute mittlerweile in ganz Europa neue gesellschaftliche Strukturen. „Die Menschen der Welt bewegen sich aufeinander zu“, die Grenzen haben ihre „kontaktverhindernde Funktion“ verloren.¹²² Die Entwicklung zur sogenannten ‘multikulturellen Gesellschaft’¹²³ ist in aller Munde, obgleich diese Bezeichnung in unserem Land politisch nicht unumstritten ist:

„Faktisch ist die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland - obwohl es die staatlichen Stellen nicht wahrhaben wollen. Faktisch ist die Bundesrepublik eine Gesellschaft geworden, in der Angehörige vieler Kulturen ein Zuhause suchen.“¹²⁴

Auf dem Weg von ihrer alten zur neuen Heimat überschreiten¹²⁵ die Menschen zwar nationale und regionale Grenzen, sie sehen sich jedoch vor Ort mit neuen, anderen Grenzen konfrontiert; diese Form der Grenze ist „weniger sichtbar, in ihrer Unsichtbarkeit häufig viel schwerer zu erkennen und zu überschreiten: die Angst vor dem Fremden“¹²⁶. Die neue Situation im eigenen Land zwingt auf der einen Seite die Einheimischen zu einer verstärkten Auseinandersetzung mit dem ‘Fremden’. Daß diese nicht immer zu einem

¹²¹ Vgl. Bade, K.J. (1993), ‘Die Einwanderungssituation: Erfahrungen - Probleme - Perspektiven’, in: Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien (ed.), Bericht ‘99. Bestandsaufnahme und Perspektiven für die 90er Jahre, 2. Aufl., Bonn, S. 307-316 sowie ders. (1990), ‘Einwanderungsland Bundesrepublik? Probleme und Perspektiven’, in: Universitas. Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur, 45, 1990, H. 8, S. 755-763.

¹²² Bräuer, G. (ed.) (1991), Deutsche UNESCO-Kommission, Handreichung für den interkulturellen Schüleraustausch. Erarbeitet von Lehrerinnen und Lehrern des UNESCO-Schulprojekts unter der Leitung von Wilhelm Wortmann (Aus der Arbeit der UNESCO-Projektschulen), Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission, S. 5.

¹²³ Zur Debatte über die Multikulturelle Gesellschaft siehe folgende Aufsätze in Kalb; Petry; Sitte (1993): Hofmann, K.T. (1993), ‘Community Education in der Multikulturellen Gesellschaft. Eine notwendige Erweiterung des Konzeptes Interkulturelle Erziehung als Beitrag der RAA’, S. 24ff und Miegel, M. (1993) ‘Welches Minimum an Konsens ist die Bedingung für eine Multikulturelle Gesellschaft?’, S. 60-68.

¹²⁴ Kalb; Petry; Sitte (1993), S. 7. - Zur Einwanderungssituation siehe exemplarisch Bade (1993), S. 43.

¹²⁵ Die Darstellungen dieses Kapitels sind zwar größtenteils historische Rückblicke, welche die Gründe für die Entstehung der interkulturellen Arbeit der letzten Jahrzehnte aufdecken sollen, jedoch wird deutlich werden, daß es bis heute vergleichbare Sachverhalte gibt und die Probleme damit sich bis jetzt nicht verändert haben. Daher wird im Folgenden grammatikalisch die Zeitstufe des Präsens verwendet, um diesem Tatbestand Ausdruck zu verleihen.

¹²⁶ Bräuer (1991), S. 5.

positiven Ergebnis kommt, beweisen unzählige Pressenachrichten, die die ‘negative Symptomatik’ in der Gesellschaft dokumentieren:

Laut einer Umfrage der EG-Kommission beispielsweise ist die Intoleranz gegenüber Fremden steigend, die „EG-Bürger zeigen immer weniger Verständnis für Einwanderer“, wie die Süddeutsche Zeitung vom 6./7. Juli 1991 berichtet. Intoleranz muß natürlich nicht immer gewaltvoll umgesetzt werden, doch wird vorrangig über diese Ausprägungsformen von Fremdenfeindlichkeit berichtet.¹²⁷ Die körperliche Gewalt ist ein weiterer Ausdruck der augenscheinlich bestehenden Schwierigkeiten der Bewältigung der gesellschaftlichen Situation und die „immer unerträglicher werdende Ausländerfeindlichkeit [hat zu] zahlreichen Opfern unter den Ausländern geführt“¹²⁸.

Als traurige Beispiele mögen hier die Ausschreitungen von Hoyerswerda im Herbst 1991 und von Rostock 1992 dienen, die allseits in erschreckender Erinnerung geblieben sind.

Doch auch an der Schule Birklehof haben sich einmal Dinge ereignet, die Anlaß zur Sorge geben können:

Abbildung (folgende Seiten): Rundbrief von Schulleiter G. Plessing an alle Eltern vom 25.10.1993

¹²⁷ Im Rahmen dieser Arbeit soll nicht näher auf die verschiedenen Stufen der Ausprägung von Xenophobie (bis hin zur Gewalt) eingegangen werden, da der Schwerpunkt eher auf der Vermeidung liegt.

¹²⁸ Kalb; Petry; Sitte (1993), S. 7.

Liebe Eltern!

Heute schreibe ich Ihnen einen Brief in ernster Sorge.

Vor einer Woche am frühen Montagmorgen fand eine Oberprimanerin am Fenster ihres Zimmers zwei aufgesprayte Hakenkreuze sowie ein Totenkreuz vor. Sie stammt aus einer deutsch-persischen Familie und empfand diese Symbole als einen Angriff und eine Bedrohung ihrer Person. Sie war verstört und ängstlich und verbrachte den Montag deswegen mit ihrer Freundin fern vom Birklehof, um Distanz zu gewinnen und sich zu fassen.

Mitschülerinnen entfernten die Schmierereien, und wir recherchierten in der Schule nach Spraydosen und sonstigen Spuren, leider vergeblich. Wir waren alle erschüttert und empört. Am Dienstag beriefen _____ als Schülersprecher und ich eine Schulversammlung ein, um Stellung zu nehmen vor der gesamten Schule. Wir erklärten unsere Abscheu und unsere Verständnislosigkeit gegenüber dieser Untat. Wir versicherten der bedrohten Schülerin unsere Sympathie und unseren Schutz. Ich werte die Schmierereien nicht allein als einen Angriff gegen die Würde der Betroffenen sondern gegen die internationale und multikulturelle Philosophie des Birklehofs. Wir müssen davon ausgehen, daß dieser Angriff aus der Schule kam, weil wohl nur jemand, der sich gut auskennt, wissen konnte, wo diese Schülerin wohnt.

Ich bin von einigen noch am Montag gefragt worden, was ich denn gegen denjenigen bzw. diejenige unternehmen werde, wenn ich wisse, wer der bzw. die Verantwortliche ist. In der Schulversammlung am Dienstag sagte ich dazu, daß es voraussichtlich meine Aufgabe sein werde, ihn oder sie wegen der zu erwartenden Angriffe solange in Schutz zu nehmen, bis er oder sie die Koffer gepackt habe und daß ich - ohne der Entscheidung einer Disziplinarkonferenz vorgreifen zu wollen - der Meinung bin, es sei richtig, wenn er oder sie abreist.

Ich habe dies am Donnerstag an unserem diesjährigen Externen-Elternabend und am Freitag dem Elternbeirat vorgetragen. Die Reaktion beider Gremien entsprach der unserer Mitarbeiter und Schüler, und sie wünschten Aufklärung des Falles mit allen Kräften.

Uns beunruhigt, daß wir bis heute trotz aller Bemühungen nicht wissen, wer so böse handelte und welches sein Motiv gewesen sein mag. Besonders beunruhigt dies die angegriffene Schülerin. Beunruhigend ist aber auch die Frage, wie denn der Täter/die Täterin so unerkannt weiter hier am Birklehof mit uns zu leben vermag. Weder in den Herbstferien noch in der Zeit danach, werden wir diese Fragen auf sich beruhen lassen; zu sehr sind wir bedrückt durch dieses Ereignis.

Sie als Eltern bitte ich dringend, daß Sie jetzt in den Ferien mit Ihren Kindern darüber Gespräche führen. Alle miteinander müssen wir diese Sache sehr ernst nehmen. Wir sind eine Gemeinschaft und im Interesse dieser Gemeinschaft müssen wir daran interessiert sein, den Vorfall aufzuklären. Niemand von uns in der Schule und niemand aus dem Kreis der schon jetzt einbezogenen Eltern und auch Elternbeiräte vermutet, daß es rechtsradikale Einzelne oder gar Gruppen am Birklehof gibt. Umso mehr gibt uns der Fall zu denken und mahnt. Er mahnt uns zu verstärkter Wachsamkeit, die beginnen muß beim Umgang mit der Sprache. Bitte lassen Sie mich umgehend wissen, wenn sich aus Ihren Gesprächen konkrete Anhaltspunkte ergeben sollten. Wir in der Schule werden ihnen nachgehen. Selten in den acht Jahren meiner Tätigkeit war ich so sehr auf Ihre Mithilfe angewiesen. Die wenigen Tage vor der Abreise in die Herbstferien reichten nicht aus für unsere Recherchen am Birklehof. Eine faire Behandlung der/des Schuldigen sage ich zu.

Das Thema unserer internationalen Round-Square-Conference im Herbst 1994 wird heißen: "Lernen von anderen". Voraussetzung dafür ist, daß wir "andere" wahrnehmen, achten und verstehen. Darum bemühen sich die meisten Menschen in Deutschland, und das möchten wir besonders am Birklehof erreichen. Wir wollen nicht zulassen, daß Einzelne, aus welchen Motiven auch immer, unerkannt in einer so menschenverachtenden Art und Weise unserer Absicht zuwiderhandeln.

Mit herzlichen Grüßen
und in Erwartung Ihrer Mithilfe

Interessant zu beobachten ist, daß derartige Meldungen nicht erst seit kurzer Zeit Bestandteil der täglichen Nachrichten sind; vielmehr hat es in den letzten Jahrzehnten durchgängig tätliche Angriffe auf Fremde gegeben hat. Die in den Medien dargestellten - teilweise dramatischen - Tendenzen haben sich bis in die 90er Jahre gehalten und eine Art „Renaissance“ erlebt, „und zwar nicht allein in Deutschland, sondern in den meisten europäischen Ländern. Demnach wäre Rechtsextremismus keineswegs ein Anachronismus, ein Relikt der NS-Zeit, sondern ein Phänomen der Moderne, das aus dem Kern hochentwickelter Industriegesellschaften erwächst“¹²⁹.

Doch nicht nur die ‘Einheimischen’ haben Probleme mit der neuen Situation, sondern gleichermaßen auch auf der anderen Seite die ‘Fremden’. Auch sie werden mit für sie neuen Lebensumständen konfrontiert, müssen sich u.a. mit fremden Sitten und Gebräuchen, fremder Kleidung, Sprache, etc. auseinandersetzen und sind natürlich selbst auch mit Vorurteilen über das neue Land behaftet.

Man könnte vermuten, daß insgesamt durch die „*investigative and inquisitive media*“¹³⁰ ein ‘wachrüttelnder’ Effekt bei der Bevölkerung ausgelöst würde, der durch die Darstellung der Tragik und Absurdität der Situation eine Verbesserung der Einstellung gegenüber Fremden und ein Nachlassen von Vorurteilen zur Folge hätte. Dies scheint aber offenbar nicht zwangsläufig der Fall zu sein, wie Aboud beobachtet:

„I, for one, thought that this awareness was accompanied by a decline in prejudice. Where once people had without much thought simply accepted the widespread belief that certain ethnic groups were inferior, and had adopted the prejudices and discriminatory practices of their community, they were now more thoughtful about such matters. The awareness of another perspective, the empathy for oppressed groups and the outrage against inequality transformed prejudice

¹²⁹ Kowalsky, W. (1993), ‘Rechtsextremismus und Anti-Rechtsextremismus in der modernen Industriegesellschaft’, in: Bundeszentrale für politische Bildung (ed.), Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT, B 2-3/93, 8. Januar 1993, S. 14. - Eine Untersuchung besagt sogar, daß zahlreiche Jugendliche das nationalsozialistische Regime Hitlers ablehnen, sich aber dennoch an rechtsextremen Vorstellungen orientieren. (Vgl. hierzu den Beitrag ‘Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyisierung’ von Wilhelm Heitmeyer in: Bundeszentrale für politische Bildung (ed.), Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT, B 2-3/93, 8. Januar 1993, S. 3-13.)

¹³⁰ Aboud, F. (1988), Children and Prejudice, Cambridge, S. 1.

*from an 'automatic' and mindless reaction to a highly sensitive and salient issue. Now that the issue has become less controversial, many people fear that prejudice is slowly increasing again. Although it is too early to say whether this fear is justified, there is cause for both pessimism and optimism.*¹³¹

4.3.2 Der resultierende Handlungsbedarf für 'interkulturelle' Erziehung¹³²

Doch ganz gleich, ob man den zukünftigen Entwicklungen nun optimistisch oder pessimistisch entgegensieht, so wird auf jeden Fall ein starker Handlungsbedarf augenfällig. Die soziale Realität der Fremdenfeindlichkeit - sei ihre Ausprägung gewaltfrei oder gar gewaltsam - kann nicht einfach ihrem 'Schicksal überlassen' werden; vielmehr zwingt sie geradezu zum Handeln. Angesetzt werden muß gewissermaßen 'an der Wurzel', denn „ohne die Ursachen zu bekämpfen, wird sich Gewalt immer neue Wege und neue Opfer suchen“¹³³.

In unterschiedlichen Handlungsfeldern und mit Hilfe diverser Wissenschaftsdisziplinen werden Anstrengungen in vielfältiger Ausprägung unternommen, die Probleme (z.B. die der negativen Vorurteile) zu bekämpfen bzw. durch adäquate pädagogische Maßnahmen zu verhindern. Es existiert in diesem Kontext eine Vielfalt an dazugehörigen Begrifflichkeiten.¹³⁴ Die vergleichbaren Ziele der jeweiligen Maßnahmen sind jedoch vornehmlich, die

¹³¹ Aboud (1988), S. 1. - Siehe dort auch statistisches Material aus den U.S.A. zur aktuellen Einstellung von Weißen gegenüber Schwarzen.

¹³² Der folgende historische Rückblick bezieht sich auf den Kontext der Migration und Ausländerpädagogik. - Hier wird bewußt auf die Verwendung anderer üblicher Fachbegriffe verzichtet, um die später genauer analysierte Situation des Birklehofes durch die hier umrissenen Zusammenhänge sprachlich zunächst so unbeeinflußt wie möglich zu halten. Eine allzu detaillierte Abgrenzung der Terminologien würde den Rahmen dieser Arbeit ohnehin sprengen und scheint mir zum jetzigen Zeitpunkt auch nicht unbedingt notwendig. Wo für die Forschungsbelange der Schule Birklehof relevant, wird an entsprechender Textstelle eine genauere Eingrenzung der dazugehörigen Bereiche vorgenommen.

¹³³ Heitmeyer (1993), S. 13. - Siehe diesen Beitrag auch zur politischen Deutung der Entstehung von Fremdenfeindlichkeit.

¹³⁴ Zu den aus Literatur und Presse bekannten Bezeichnungen bzw. wissenschaftlichen Bereichen (wie z.B. 'Interkulturelle Kommunikation', 'Ausländerpädagogik', 'Interkulturelle Erziehung' sowie deren englische Entsprechungen) siehe Kim, Y.Y. (1988), 'On Theorizing Intercultural Communication', in: Kim; Gudykunst (eds.) (1988), Theories in Intercultural Communication, Newbury Park/Beverly Hills/London/New Delhi, S. 11 und Klemm, K. (1985) 'Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Eingrenzung', in: Die Deutsche Schule, Bd. 77, 3, 1985, S. 176.

Menschen zu einem angemessenen - und *friedlichen* - Umgang mit dem Fremden zu erziehen und Probleme zu vermeiden.

Als Ort, an dem die ‚Grundlagen‘ gelegt werden (können), als Ort „sozialer Weichenstellung“ gewissermaßen, muß mit Sicherheit zuerst einmal die Familie genannt werden, da sie es ist, die

„in der Lebensgeschichte der meisten Menschen den ersten, relativ exklusiven und dauerhaften Erfahrungsraum mit großer personaler Kontinuität [darstellt], in dem grundlegende Einstellungen, Wertorientierungen, Motive, Fähigkeitsprofile, Handlungsdispositionen und –strategien des Kindes entstehen, die – zusammen mit Entscheidungen der Eltern [...] – die späteren Entwicklungsprozesse deutlich kanalisieren.“¹³⁵

Der Einfluß der Familie ist jedoch keineswegs als monopolhaft anzusehen, da auch schon vom Kindesalter an andere Sozialisationsfaktoren¹³⁶ auf die Persönlichkeitsbildung und die Identitätsformung eines Menschen einwirken, wie z.B. der Kindergarten, die nachbarschaftliche Umgebung, *peer-groups*¹³⁷, die Schule, die Umgebungen freizeittlicher Betätigung (beispielsweise Sportvereine) u.v.a.m. In den folgenden Unterpunkten sollen einige dieser „miteinander vernetzte[n] Mikrosysteme“¹³⁸ etwas intensiver unter dem Gesichtspunkt ihrer Relevanz für das Projekt des Interkulturellen Lernens beleuchtet werden. Besonders wertvoll für solche Betrachtungen ist der

¹³⁵ Steinkamp, G. (1991), ‚Sozialstruktur und Sozialisation‘, in: Hurrelmann; Ulich (1991), S. 258.

¹³⁶ „Sozialisation (oder Enkulturation) ist der Prozeß, durch den das Individuum lernt, sich als Mitglied seiner oder ihrer Gesellschaft zu benehmen, ein soziales Wesen zu werden. Es lernt, was die Gesellschaft von ihm oder ihr erwartet - das heißt, es erlernt die kulturellen Regeln, welche die Wegweiser und Führer zu einer angemessenen Teilhabe an der Gesellschaft sind. Er oder sie lernt, sich in die vorgegebenen sozialen Interaktionsprozesse innerhalb der Gruppe einzufügen. [...] Die Sozialisation beginnt mit der Geburt und endet eigentlich nicht mehr bis zum Tode, denn man paßt sein Verhalten fortwährend an, um der Gegenwart anderer und den eigenen Interaktionen mit diesen Rechnung zu tragen. Dies kann durch eine kurze Erwähnung dreier Einflußquellen auf das Verhalten einer Person veranschaulicht werden: (1) Aufseher, (2) Gleiche und (3) das Selbst.“ (Vivelo, F.R. (1981), Handbuch der Kulturanthropologie, Stuttgart, S. 168.) – Siehe auch Hurrelmanns und Ulichs Handbuch der Sozialisationsforschung (1991).

¹³⁷ Der englische Begriff kann nur schlecht ins Deutsche übersetzt werden; er hat sich darüber hinaus auch im deutschsprachigen wissenschaftlichen Bereich durchgesetzt. „Ein Peer ist der als Interaktionspartner akzeptierte Gleichaltrige, mit dem das Kind sich in Anerkennung der jeweiligen Interessen prinzipiell zu einigen bereit ist. Verlangt wird eine gewisse >>Soziabilität<<, also die Disposition, Handlungspläne einander abzustimmen, und zwar ohne das Streben, einander zu dominieren, und mit dem Vorsatz, grundlosen Streit zu unterlassen.“ (Krappmann, L. (1991), ‚Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen‘, in: Hurrelmann; Ulich (1991), S. 364.)

Birklehof u.a. auch deshalb, weil er verschiedene Bereiche gewissermaßen ‚unter einem Dach‘ vereint, die für die Sozialisation eines jungen Menschen relevant sind, denn in seiner Biographie vom Kind zum Erwachsenen¹³⁹ benötigt er nicht nur Erwachsene (z.B. Eltern, Lehrpersonen, Erzieher/innen), sondern in jeder Entwicklungsphase auch jeweils gleichaltrige Kinder als Interaktionspartner und -partnerinnen, die ihm gegenüber nicht diesen enormen ‚Vorsprung‘ in ihren Erfahrungen und Fähigkeiten haben.¹⁴⁰ Dabei verändern sich die Sicht- und Verhaltensweisen, während die Stufen von der Kindheit bis zur Adoleszenz durchschritten werden, so daß auf diesem Weg noch wiederum weitere vielschichtige Qualitäten in die interkulturelle Erziehung hineinspielen können.

4.3.2.1 Ansatzpunkt ‚Gleichaltrige‘

Soll die Interaktion mit anderen Menschen gelingen, ist vor allem eines Voraussetzung: die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, „denn eine gemeinsame Handlungslinie kann nur entwickelt werden, wenn divergierende Erwartungen und Absichten wahrgenommen werden können“¹⁴¹.

Hierbei gibt es durchaus gegensätzliche Annahmen darüber, ob die Fähigkeit, andere Perspektiven zu sehen und auch einzunehmen, überhaupt erst durch die Interaktion der Kinder entsteht oder ob sie diese Kompetenz bereits in die Interaktionen mitbringen.¹⁴² Der Wert der Interaktion mit Gleichaltrigen für die Sozialisation entsteht dadurch, daß er sich nicht auf „Erfahrung, Vorbild und Belehrung“ stützt, sondern

¹³⁸ Steinkamp (1991), S. 257. – Als ausführliche Lektüre zum Bereich der Sozialisation sei auf das Handbuch von Hurrelmann und Ulich (1991) hingewiesen.

¹³⁹ Als Literatur zur Entwicklungspsychologie sei hier beispielsweise auf die Arbeiten von Piaget verwiesen; einen Überblick gibt auch die Publikation von Oerter, R.; Montada, L. (1987), Entwicklungspsychologie, München/Weinheim.

¹⁴⁰ In Anlehnung an Piaget, J. (1972), Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf.

¹⁴¹ Krappmann (1991), S. 367f. in Anlehnung an Selman, R.L. (1984), Die Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt a.M.

¹⁴² Siehe hierzu z.B. genauer den Artikel von Shantz, C.U. (1983), ‚Social cognition‘, in: Flavell, J.H.; Markman, E.M. (eds.) (1983), S. 495-555, sowie das Handbook of child psychology, Vol. 4 von Hetherington, E.M. (ed.) (1983).

„in der Kinderwelt konfrontieren sich relativ Gleiche mit ihren Erwartungen und Absichten und stehen vor der Aufgabe, ihre Sichtweisen und Vorhaben wechselseitig zu koordinieren. [...] In ihren Bemühungen um eine gemeinsame Handlungslinie erfahren die Kinder, welche Vorgehensweisen, Behauptungen, Beweise, Regeln in diesem Prozeß der Situationsdefinition und Handlungskoordination taugen. Nicht der Interaktionspartner verlangt einen Entwicklungsschritt ab, sondern die durch das besondere Verhältnis der Gleichaltrigen zueinander strukturierte soziale Situation schafft eine Anforderung, die von den Beteiligten nur durch eine Erweiterung, Ausdifferenzierung oder den Übergang auf eine folgende Stufe ihres sozialen, kognitiven oder emotionalen Vermögens bewältigt werden kann.“¹⁴³

Hierbei liegt die Annahme zugrunde, daß die Kompetenzen interpersonaler Verständigung und sozialer Kooperation folglich nicht übernommen werden, sondern in der natürlichen Interaktion der Kinder ‚emergieren‘.¹⁴⁴ Die Gleichaltrigen sind sich dabei allerdings nicht so ‚gleich‘, wie man annehmen könnte, denn auch hier tauchen Kompetenzvorsprünge auf, die als Modell für das eigene Denken und Handeln dienen können.¹⁴⁵

In einer Gruppe von Gleichaltrigen sind die Beziehungs- und Interaktionsmuster im Gegensatz zur Familienkonstellation nicht so sehr festgelegt. Parsons unterstreicht, daß sich derartige Verbände eher wechselseitig unterstützen und kontrollieren, wobei sich alle gleichermaßen nach den für die Gruppe gültigen Regeln richten.¹⁴⁶ In ihrer *peer group* „betreiben [die Jugendlichen] Tätigkeiten und sprechen über Themen, die ihnen vergnüglich und wichtig sind und die Erwachsene nicht ernstnehmen, meiden oder sogar untersagen (Streiche, Humor, Hänseleien, Austausch über tabuisierte Themen); sie entwickeln auch gruppenspezifische Werte und Verhaltensregeln“.¹⁴⁷ Kegan versteht die Entwicklung des ‚Selbst‘ dabei „als einen vom Selbst aktiv betriebenen Prozeß, dessen Stadien darin bestehen, jeweils Beziehungen neuer Qualität zwischen dem Selbst und anderen aufzubauen und dabei sich selbst und die anderen im Rahmen geteilter Bedeutungen^[148] zu verstehen.“¹⁴⁹

¹⁴³ Krappmann (1991), S. 356.

¹⁴⁴ Krappmann (1991), S. 356.

¹⁴⁵ Siehe Grusec; J.E.; Abramowitch, R. (1982), ‚Imitation of peers and adults in a natural setting: A functional analysis‘, in: Child Development, 53, S. 636-642.

¹⁴⁶ Vgl. Parsons, T. (1968a), ‚Schulklasse als soziales System‘, in: ders. (1968b), Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a.M., S. 161-193.

¹⁴⁷ Krappmann (1991), S. 364, in Anlehnung an Hallinan, M.T. (1980), ‚Patterns of cliquing among youth‘, in: Foot; Chapman; Smith (1980), S. 321-342.

¹⁴⁸ Vgl. in diesem Zusammenhang auch besonders die Kapitel 5.3.7.3 und 5.3.7.4 dieser Arbeit.

Besonders in der Altersstufe bis in die mittlere Teenager-Zeit ist laut Kegan die Koordination zwischen Selbst und unmittelbarer sozialer Umwelt der zentrale Punkt in der Entwicklung. „Die Fremdperspektive wird differenzierter, sie korrespondiert mit der intensiveren Beziehung des Selbst zu anderen: Man erkennt nun, daß andere verstehen können wie man selbst denkt und fühlt.“¹⁵⁰ Gefühle können somit geteilt werden.

Geteilt werden aber nicht nur Gefühle, sondern auch Regeln und Wertvorstellungen. Durch die Zusammenarbeit mit den Gleichaltrigen schaffen Kinder – laut Piaget – den Schritt von der ‚heteronomen‘ zur ‚autonomen‘ Moral; sie einigen sich auf Regeln, verändern sie wieder, lernen, Regeln in einem sinnvollen Zusammenhang zu sehen und zu interpretieren, um sie dann auch in übergeordnete Kontexte einzubinden.¹⁵¹

Gleichaltrige bieten sich in ihrem Umgang miteinander dabei gegenseitig Herausforderungen, die für ihre Entwicklung wichtig sind, ohne daß es sich dabei um ein offensichtliches ‚Aufgaben-Stellen‘ mit pädagogischer Intention handelt, wie es häufig seitens der Erwachsenen (vor allem auch in der Familie und in der Schule) geschieht.¹⁵²

4.3.2.2 Ansatzpunkt ‘Schule’

Doch auch die Schule kann die Entwicklung des moralischen Urteilsvermögens positiv beeinflussen. Kohlberg bietet zwei Möglichkeiten an:

¹⁴⁹ Krappmann (1991), S. 362 als Interpretation von Kegans Arbeit (1986), Die Entwicklungsstufen des Selbst, München. Siehe in Kegans Publikation auch weitere Erklärungen zur Begrifflichkeit des ‚Selbst‘.

¹⁵⁰ Krewer; Eckensberger (1991) nach Selman, R.L. (1980), The growth of interpersonal understanding, New York, in: Hurrelmann; Ulich (1991), S. 585.

¹⁵¹ Vgl. Piaget, J. (1973), Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a.M.

¹⁵² Siehe Kegan (1986).

„Zum einen die Stärkung von Gemeinschaften, die sich in fairen Aushandlungen um Gerechtigkeit bemühen, z.B. von Schulen, in denen die Rechte aller Beteiligter geachtet und die Regeln der gemeinsamen Arbeit ausgehandelt werden; zum anderen die Diskussion in Schulklassen über moralische Dilemmata, in der sich Gleiche mit ihren Begründungen gegenseitig zum Nachdenken über ihre Urteile anregen.“¹⁵³

Entwicklungspsychologisch gesehen muß hinzugefügt werden, daß die Arbeit mit präadoleszenten Gruppen (i.e. die 12- bis 14-Jährigen) allerdings im Vergleich zu älteren Jugendlichen oder gar Erwachsenen eventuell nicht so fruchtbar sein könnte, da in diesem Alter die kognitive Fähigkeit zu hypothetischen Diskussionen möglicherweise noch nicht ausgereift ist. Dennoch kann auch interkulturelle Arbeit bei Jüngeren ansetzen, denn eine Studie von Lambert und Klineberg zeigt beispielsweise, daß

*„the age of ten or so is perhaps the most beneficial developmental period for introducing cultural differences. It is at this age level that children are more likely to view foreign people as different but at the same time interesting. After the age of ten (and before it) children tend to associate >different< with >bad<.“*¹⁵⁴

Die Schule Birklehof bietet sich aufgrund der Altersstruktur ihrer Schüler und Schülerinnen (ab Klasse 5 - das entspricht einem Alter von ca. 10-11 Jahren) zu Forschungszwecken an, da dort in einem Forschungsfeld alle Altersstufen vertreten sind und sowohl Vergleichsmöglichkeiten bieten wie auch unterschiedliche, abwechslungsreiche Herangehensweisen zulassen. Hierzu müssen natürlich altersgerechte Lern- und Übungsmodelle entwickelt werden, die sich an die menschlichen Entwicklungsstufen anlehnen. Zwar ist die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in der Schule nur einer von mehreren möglichen Ansatzpunkten zur Problembekämpfung, doch es sprechen einige Argumente dafür, hier tätig zu werden.

Geht man an den geschichtlichen Anfang des interkulturellen Geschehens zurück, könnte man mit der Tatsache beginnen, daß zunächst einmal alle Migrantenkinder der in der Bundesrepublik Deutschland herrschenden Schulpflicht unterlagen. Somit war vorderhand der

¹⁵³ Kohlbergs Vorschläge werden genannt in: Krappmann (1991), S. 372.

¹⁵⁴ Schumann, J.H. (1975), 'Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition', in: Language Learning, Vol. 25, No. 2, S. 230. - Vgl. Lambert, W.E.; Klineberg, O. (1967), Children's Views of Foreign Peoples. A Crossnational Study, New York.

Bildungssektor im Zugzwang, auf die neuen kulturellen Gegebenheiten in den Schulen zu reagieren.¹⁵⁵ „Und die interkulturelle Pädagogik erschien als die angemessenste Antwort, um die schulischen Ziele der Demokratisierung, der Chancengleichheit und der kulturellen Entwicklung zu erreichen.“¹⁵⁶ Die Schule war zu Beginn der interkulturellen Arbeit als erster Ansatzpunkt ausgewählt worden, da dort am ehesten und einfachsten die politisch gesetzten Ziele verfolgt werden konnten. Für die Schule waren es - und sind es natürlich heute immer noch - „neue, zusätzliche Anforderungen, aber auch neue Inhalte und Chancen“¹⁵⁷.

Der Vorteil des Einsatzes der Schulpädagogik in der interkulturellen Erziehung liegt nicht nur auf der großen Reichweite ihres Aktionsfeldes, sondern auch auf ihren vielfältigen Möglichkeiten.¹⁵⁸⁺¹⁵⁹ Sie kann mit entsprechend ausgearbeiteten Programmen auf neue Situationen reagieren und hat die Möglichkeit, effektiv ihre aufgestellten Erziehungsziele durchzusetzen.

Eine ‘gute’ Schule zur Verwirklichung interkultureller Erziehungsziele ist für Hofmann beispielsweise eine Schule (mit deutschen und ausländischen Kindern), bei der

- der Unterricht in seinen Inhalten „Lebenswelt und [...] Erfahrungshintergrund aller Schüler“ offen gegenüber steht,
- eine Aufgeschlossenheit herrscht bezüglich alternativen Unterrichtsmethoden wie z.B. Projektunterricht und Freiarbeit, „verbunden mit einer hochgradigen Individualisierung, die die unterschiedlichen Lernausgangslagen angemessen berücksichtigt“,
- „die Schule anknüpfend an ihre unterrichtlichen Belange, aber darüber hinausweisend mit wichtigen Hilfsagenturen im Umfeld sinnvoll verknüpft ist“.¹⁶⁰

¹⁵⁵ Teilweise ist der Vorwurf zu hören, Politik würde durch Pädagogik ersetzt. - Siehe hierzu die relativierende Darstellung von Hofmann (1993), S. 27f.

¹⁵⁶ Rey-von Allmen (1984), S. 47.

¹⁵⁷ Bräuer (1991), S. 5.

¹⁵⁸ Siehe hierzu das Handbuch Freie Schulen, S. 8.

¹⁵⁹ In Kapitel 3 wurde bereits auf die mögliche Vorreiterrolle von Landerziehungsheimen für pädagogische Fragestellungen hingewiesen. Der Birklehof kann in diesem Fall durchaus mit seinem Projekt Modellcharakter haben und könnte bei gutem Gelingen im Trend ‘Interkulturalität’ ein Trendsetter werden.

¹⁶⁰ Hofmann (1993), S. 36.

Aufgrund seiner Ausgangsvoraussetzungen bietet der Birklehof ein geeignetes Feld für ein Programm, welches diese Bedingungen erfüllt - auch im Hinblick auf die Einbeziehung der Gemeinde als Kontext der Schule in die interkulturelle Erziehung.

4.3.2.3 **Ansatzpunkt 'Umfeld'**

Hinter dem Stichwort '*Community Education*' verbirgt sich ein Programm, das eine Erweiterung interkulturell angelegter Erziehung auf die soziale Umgebung der Schule beinhaltet. Die Begründung für diesen Ansatz der Schulöffnung resultiert aus Forschungsergebnissen:

„Verändert schulisch Erworbenes relevant Einstellung und Verhalten der deutschen und ausländischen Schüler? Unterrichtsforschung und Vorurteilstheorie lassen es eher unwahrscheinlich erscheinen, daß bedeutsame Änderungen mit den Mitteln der Schulpädagogik allein zu erreichen sind. Deshalb ist die Eingliederung in lebensweltliche Handlungsvollzüge der notwendige Rahmen für Interkulturelle Erziehung.“¹⁶¹

Im eigentlichen Kontext der Ausländerpädagogik angesiedelt, bietet dieser Ansatz jedoch auch für die Schule Birklehof adaptionwürdige Elemente für deren interkulturelles Programm:

- ◆ **Ganzheitlichkeit** der Konzepte
- ◆ **Antipaternalismus**, d.h. „Aktivitäten nicht für zu betreuende, sondern ernstzunehmende Interessierte“
- ◆ **Partizipation**, d.h. aktive Gestaltung der Verhältnisse durch die 'Betroffenen'
- ◆ **Generationstranszendenz** (übergreifende Projekte)
- ◆ **Bedürfnisorientierung** gemäß der Bedürfnisse der Zielgruppe, nicht aus den Augen der Initiatoren
- ◆ **Multikulturalität** als „respektvoller Umgang von ethnischen und religiösen Minderheiten und Mehrheiten, der herkunftsbedingte Andersartigkeiten als Chance begreift“
- ◆ Forderung nach **Lebenslangem Lernen** zur „beruflichen und persönlichen Entwicklung“¹⁶²

¹⁶¹ Hofmann (1993), S. 31.

¹⁶² Hofmann (1993), S. 38f.

4.4 Die Projektvorbereitung - „Konzepte im Koffer“

Es schließt sich nun die Frage nach den konkreten Inhalten einer ‘interkulturellen’ Pädagogik an, die die genannten Punkte aufgreift. Ohne eine genaue Definition des Begriffes zu geben, kann vorab festgehalten werden, daß den Schulen die Aufgabe zukommt, fruchtbare Modelle für den Umgang mit ‘den Fremden’ (konkret ausgedrückt) - und mit ‘dem Fremden’ (abstrakt gesprochen) - zu entwickeln und so mit der Erziehung bzw. *Umerziehung* der Kinder eine Handlungsgrundlage der Menschen in der Gesellschaft zu legen.

Das Forschungsprojekt am Birklehof sollte ein solches Modell zum Umgang mit dem Fremden sein, wobei der Hauptteil meiner Arbeit dort darin bestand, im Laufe der Projektzeit gemeinsam mit den Lernenden und Unterrichtenden des Birklehofs ein für die Schule gültiges Verständnis Interkulturellen Lernens sukzessiv zu erarbeiten, zu erweitern und umzusetzen; hierfür war es jedoch unumgänglich, eine bestimmte Betrachtungsweise des Begriffes als Ausgangspunkt - gewissermaßen ‘im Gepäck’ - mitzubringen. Dieses ‘Vorkonzept im Hinterkopf’ sollte die umfassende Projektarbeit begleiten und sollte dann im weiteren Verlauf adaptiert werden. Herauszuheben ist hierbei seine spezielle Anwendung auf den fremdsprachenbezogenen Teil des Gesamtprojektes, welcher Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist.

Die Vorüberlegungen mußten demnach sowohl die allgemeine Diskussion des Interkulturellen Paradigmas wie auch grundsätzliche Gedanken zur Fremdsprachenvermittlung mit einbeziehen. Überdies galt es, eine Brücke zwischen diesen beiden elementaren Bereichen zu schlagen, wobei eine wichtige zu beantwortende Frage die Rolle der Sprache in der Kultur darstellt. Ziel war - zusammenfassend betrachtet - der Versuch, geeignete Ansätze für den Fremdsprachenunterricht an der Schule Birklehof nutzbar zu machen und anzuwenden.

Es stellen sich an diesem Punkt einige grundlegende Fragen, die sich aus den obigen Ausführungen ergeben und die in der folgenden theoretischen Abhandlung Erwähnung finden werden:

- ? Wenn ich einer anderen Person begegne, sie mit mir selbst vergleiche oder wenn ich eine Situation bewerte: Was fühle ich? Wodurch wird sie mir beispielsweise fremd? Wie entsteht das Fremde?
- ? Wenn ich den Umgang mit Fremdheit lernen soll, muß ich zunächst wissen: Wer ist der 'Fremde' überhaupt, und wo befindet er sich?
- ? In welchem Fall kann ich sagen, daß jemand eine ,andere' Kultur besitzt als ich? Was ist 'Kultur'? Welche Kultur habe ich selbst?
- ? Was ist dann 'interkulturell'?
- ? Wer kommuniziert folglich in der sogenannten 'Interkulturellen Kommunikation' miteinander?
- ? Wie lerne ich, interkulturell zu kommunizieren, wenn das mein Ziel ist?
- ? Was ist so speziell an interkulturellen Erziehungszielen? Worin unterscheiden sie sich von analogen Erziehungszielen anderer Disziplinen? Was muß ich eigentlich letztendlich lernen?

Diese abstrakten Fragestellungen weiterverfolgend interessieren im Hinblick auf das Forschungsprojekt am Birklehof vor allem konkrete Untersuchungsaspekte mit dem Fernziel der Vermittlung derartiger Inhalte im Fremdsprachenunterricht:

- ? Welche Arbeitsbereiche sehen die Menschen am Birklehof vor dem Projekt als ,interkulturell' an?
- ? Worin bzw. in wem sehen die Jugendlichen ,Fremde'? Auf welche Lebensbereiche beziehen sie das ,Fremdsein'?
- ? Wie gehen die jungen Menschen mit für sie ,fremden' Situationen und Menschen um?
- ? Sind diese Verhaltensweisen unterschiedlich, wenn es sich um Menschen offensichtlich ,fremder Kulturen' und Länder handelt oder lassen sich ,analoge' Parallelen in räumlich näheren Strukturen finden?
- ? Welche Einstellungen zu Dingen des alltäglichen Lebens herrschen bei den vielen Menschen (mit den unterschiedlichsten Biographien) am Birklehof vor? Welche ,Schnittmengen' in ihren Konzepten gibt es? Sind diese ,national' begründet?
- ? Wie kann ich die Neugier der Jugendlichen (an anderen Menschen und ihren Konzepten z.B.) wecken?
- ? Wie kann Toleranz auf den verschiedensten Ebenen gefördert werden?

Diese Liste läßt sich noch um viele weitere Punkte erweitern, als Resümee bleibt die Frage nach der Übertragbarkeit und Einflechtung der Untersuchungsergebnisse auf die Projektarbeit und hier besonders in den Fremdsprachenunterricht:

- ?** Wie lassen sich die Erkenntnisse (aus den obigen Fragestellungen) aus dem Schulalltag in fremdsprachliche Übungen umwandeln?
- ?** Wie können - vielleicht auch alternative - Konzepte zum interkulturellen Lernen an der Schule eingebracht werden?
- ?** Welche Unterrichtsformen lassen sich alternativ zum normalen curricularen Fremdsprachenunterricht finden, um diese Inhalte anzubringen? (Beispiele sind hier: Projektarbeit, Freiarbeit, etc. unter Beibehaltung individueller Förderung.)
- ?** Inwiefern kann die geforderte Interdisziplinarität umgesetzt werden?
- ?** In welcher Weise können möglichst viele Jugendliche und Erwachsene mit ihren Sichtweisen in die aktive Arbeit am Projekt miteinbezogen werden?
- ?** Wie können ihre persönlichen Vorerfahrungen und Hintergründe für die Arbeit am Projekt sinnvoll und ‚fruchtbar‘ genutzt werden?

5 Die Forschungstheorie: Interkulturelle Fremdsprachenvermittlung

Das folgende Kapitel wird, unter anderem, diese Fragen beantworten und sich mit den Wortbestandteilen des Themas - 'interkulturell'¹⁶³ und 'Fremdsprachenvermittlung' - auseinandersetzen. Es wird die darin enthaltenen Elemente der 'Sprache' (Abschnitt 5.1), der 'Fremdheit' (Abschnitt 5.2), der 'Kultur' (Abschnitt 5.3), des 'Interkulturellen' (Abschnitt 5.4) sowie der 'Fremdsprachenvermittlung' (Abschnitt 5.5) beleuchten. Die dabei vorgestellten Ansätze zum Landeskundeunterricht als Schauplatz kulturellen Lernens¹⁶⁴ und - allgemeiner gefaßt - zur interkulturellen Arbeit insgesamt bilden die Grundlage, aus der heraus die praktischen Übungen und Projekte für den Fremdsprachenunterricht am Birklehof entwickelt und erprobt wurden (siehe hierzu Kap.7).

5.1 Baustein 'Sprache': „Sprache ist Macht!“

5.1.1 Zur Rolle der Sprache

Angesichts der politischen Entwicklungen besonders der letzten Jahre lassen sich zwei interessante Entwicklungen der Sprache festmachen:

¹⁶³ Innerhalb des Interkulturellen Paradigmas existieren verschiedene Konzepte, die sich mit den erläuterten Elementen auseinandersetzen. Im Rahmen dieser Arbeit kann die Fülle der dazu mittlerweile bereits existierenden Publikationen natürlich nicht ausreichend beleuchtet und gewürdigt werden. Es werden daher ausgewählte Ansätze vorgestellt, die für einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht besonders fruchtbar erscheinen, wobei Denkweisen anderer Konzepte ihnen kontrastiv gegenübergestellt werden.

¹⁶⁴ „Landeskunde ist eine Mischung aus Geschichte, Institutionenkunde, Alltagssituationen und sozialen Problemen des jeweiligen Ziellandes, wie Arbeitslosigkeit, Ausländerfeindlichkeit, Generationenkonflikte und anderes mehr.“ (Aus: Schwerdtfeger, I.C. (1991), 'Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde', in: Info DaF, 18, 3, 1991, S. 239.) - Zur Erklärung sei hier angefügt, daß dem deutschen Wort 'Landeskunde' die Begriffe '*civilisation*' im Französischen und '*culture*' im Englischen entsprechen. (Vgl. Hu, A. (1996) „Lernen“ als „Kulturelles Symbol“. Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland, MANUSKRIPTE ZUR SPRACHLEHRFORSCHUNG, Nr. 49, Kleppin, K.; Königs, F.G.; Raabe, H. (eds.), Bochum, 1996, S. 18f.)

„The dissolution of the monolithic political blocks brought about a melting of a solidified public concept of language. This new public stance towards language takes two directions: the rediscovery of language and, at the same time, an atrophy of language.“¹⁶⁵

5.1.1.1 Die zunehmende Verkümmerng der Sprache

Die zunehmende Verkümmerng der Sprache läßt sich besonders an zwei Phänomenen ablesen:

- ◆ an der hohen **Analphabetenrate**¹⁶⁶ sowie
- ◆ an der Ausbreitung von sogenannten **’Plastikwörtern’**¹⁶⁷. Eine entscheidende Rolle beim letztgenannten Phänomen spielen die Massenmedien, die die Menschen auf der ganzen Welt miteinander ‘in Kontakt bringen’ und vernetzen. Die darin benutzte Sprache hat sich den Umständen der blitzschnellen Kommunikation angepaßt und „*draws its life from crass oppositions and crude simplifications*“; Beispiele für Plastikwörter sind „‘*information*’, ‘*communication*’, ‘*partner*’“ u.v.m.¹⁶⁸ Wenn man diese Wörter in Gleichungen einsetzt, ergeben diese scheinbar immer einen Sinn; sie sind austauschbar, jeder benutzt sie in seiner Muttersprache, dennoch weiß niemand so recht, was sie bedeuten. Gleichungen wie ‘Information bedeutet Kommunikation’ oder ‘Kommunikation ist Austausch’ muten schon beinahe philosophisch an, sind aber gleichzeitig nichtssagend.

Schwerdtfeger kommt zu dem Schluß, daß diese Sprache „*of crude contrasts and glossily coined phrases*“, die eigentlich grenzüberschreitend einsetzbar sein soll - und auch zwecks besserer Verständigung eingesetzt wird, der wirklichen Verständigung über Grenzen hinweg aber eher hinderlich ist.¹⁶⁹

¹⁶⁵ Schwerdtfeger, I.C. (1993a), ‘A Phenomenological Approach to the Teaching of Culture: An Asset to the Teaching of Language Awareness?’, in: Language Awareness, Vol. 2, No. 1, S. 36.

¹⁶⁶ Eine 1992 in der Süddeutschen Zeitung erschienene Studie besagt, daß das Analphabetentum in den westlichen Industrieländern steigend ist: UNESCO Deutschland schätzt die Zahl der Analphabeten in Deutschland auf ca. 500.000 bis 3 Millionen. (Siehe Schwerdtfeger (1993), S. 36.)

¹⁶⁷ Vgl. U. Pörksens Publikation Plastikwörter: die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart, 1989.

¹⁶⁸ Schwerdtfeger (1993), S. 36.

¹⁶⁹ Schwerdtfeger (1993), S. 36.

5.1.1.2 Das zunehmende Interesse an der Sprache

Dennoch scheinen beide Phänomene in Bezug zueinander zu stehen, denn - wie Geertz auch hervorhebt - wird das steigende Interesse an der Sprache gerade auch durch diese „*Esperanto-like culture*“¹⁷⁰ hervorgerufen. Die Angebote der Weiterbildungsinstitutionen sind voll von Rhetorikkursen für Manager, Schulungen in Interkultureller Kommunikation, etc.

Hier wird bereits deutlich, daß Sprache mehr bedeutet als nur Grammatik und Wörter; die Intentionalität steht beispielsweise im Vordergrund, wenn man an Verkaufsgespräche denkt, bei denen man seinen eigenen Standpunkt deutlich machen und das Image der Firma repräsentieren will.

5.1.2 Zum Wesen der Sprache

Traditionell wird die Sprache - nach dem Schema von Saussure - lediglich in *langue* und *parole* unterteilt. Es zeigt sich aber, daß dieses - auch in den Fremdsprachenunterricht transportierte - Sprachverständnis jedoch nicht ausreicht. Es stützt sich auf analytische und reproduktive Inhalte anstatt auf sinnerzeugende, produktive und intentionale Sprachhandlungen. Eine Verständigung zwischen Menschen hängt aber u.a. nicht primär von Grammatik und Lexik ab, sondern von generellen Kommunikations- und Sinnzuweisungsprozessen. In der Fremdsprachenvermittlung wird hingegen der Anschein vermittelt, so sagt Bourdieu,

„als könne man sich schon mit der Beherrschung des Codes die Beherrschung des angeeigneten Sprachgebrauchs verschaffen oder als könne man Gebrauch und Sinn der Sprachäußerungen aus einer Analyse ihrer formalen Struktur herleiten, als sei Grammatikalität notwendige und hinreichende Bedingung der Erzeugung von Sinn [...]“¹⁷¹

¹⁷⁰ Schwerdtfeger (1993), S. 36. - Die Autorin verweist hier auf Geertz, C. (1989), Works and Lives: The Anthropologist as Author, Stanford.

¹⁷¹ Bourdieu, P. (1987), Sozialer Sinn - Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt, S. 61, zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 243.

Stolz gelangt zu der Annahme, daß der Prozeß der Metaphorisierung¹⁷² sogar dem der Grammatikalisierung der Sprache vorausgeht; und auch Schwerdtfeger stellt fest:

*„Most language changes cannot be explained through changes within the structure of language but rather have their origin mostly within psychology.“*¹⁷³

Sprache muß daher gesehen werden als etwas „essentially bound up with local power relations that is capable of socially constructing and contesting realities, even subjectivity...“¹⁷⁴. Auf Grundlage der Abgrenzung von Person, Mensch und Welt wird der Sprechende hingegen als reiner ‘Regelanwender’ betrachtet. Es wird nicht gesehen, daß „eine Person, wenn sie spricht, ihre Wirklichkeit“¹⁷⁵ selbst schafft.

5.1.3 Zur Intentionalität von Sprache

„Wahrheit beruht auf Sprache, Sprache ist vom Menschen gemacht, also beruht auch Wahrheit auf dem Menschen.“¹⁷⁶ Diese Auffassung vertreten die Phänomenologen, deren Sprachverständnis die Grundlage dieser Arbeit bildet. Ihr Ansatz wird im Folgenden dargestellt.

In dieser - dem Objektivismus entgegenstehenden - Aussage liegt eine neue Betrachtungsweise vom Selbst eines Menschen. Aus phänomenologischer Sicht¹⁷⁷ steht mein Selbst mit meiner Leiblichkeit¹⁷⁸ im Zentrum und nimmt

¹⁷² „>Metaphorizing< compromises the phenomena of the process of disclosing, uncovering, and creating new perspectives of the educations of person. A metaphor is first the felt meaning of the originative language of active judgment.“ (Stanage, S.M. (1987), Adult Education and Phenomenological Research. New Directions for Theory, Practice, and Research, Malabar, S. 400.)

¹⁷³ Schwerdtfeger (1993), S. 41, in Anlehnung an: Stolz, T. (1991), ‘Von der Grammatikalisierbarkeit des Körpers, I. Vorbereitung (Forschungen zur Interdependenz von Metaphorisierung und Grammatikalisierung)’, in: Jeßing (1991).

¹⁷⁴ Abu-Lughod, L.; Lutz, C. (1990), ‘Introduction - Emotion, Discourse, and the Politics of Everyday Life’, in: Abu-Lughod; Lutz (1990), S. 243.

¹⁷⁵ Schwerdtfeger, I.C. (1993b), ‘Begegnungen mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht. Erleichterungen oder Hindernisse?’, in: Bauer (1993), S. 175. Diese Auffassung vertreten die Phänomenologen, deren Sprachverständnis die Grundlage dieser Arbeit bildet. Ihr Ansatz wird im Folgenden dargestellt.

¹⁷⁶ Rorty, R. (1992), Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt, S. 49, zitiert in: Schwerdtfeger (1993b), S. 175.

¹⁷⁷ Der deutsche Philosoph Edmund Husserl gilt als der Begründer der philosophischen Schule der Phänomenologie. Stark vereinfacht könnte man sagen, daß die Phänomenologie eine erkenntnistheoretische Einstellung verkörpert, die sich gegen die Sichtweise der Objektivisten

wahr, denkt, fühlt, spricht und handelt - und verändert hiermit die Welt, in der es sich befindet. Die Intentionalität wird von den Phänomenologen herausgehoben. Sie stellen heraus: Der Mensch verändert schon mit seiner bloßen Anwesenheit die Bedingungen seiner Umgebung¹⁷⁹ und „jedes Wort, das er redet, wandelt die Welt, worin er sich bewegt, wandelt ihn selbst und seinen Ort in dieser Welt“¹⁸⁰. Hierbei handelt er nicht ‘grundlos’, sondern verfolgt stets mit seinem Denken, Tun und Handeln Ziele. So ist das Denken - genau wie das Sprechen - eine Handlung: „... es ist ein Akt, ein Tun und ein Akt ist seinem Wesen nach der gewaltsame Übergang von dem, was ich habe, zu dem, worauf ich abziele, von dem, was ich bin, zu dem, was ich zu sein intendiere“¹⁸¹. Meine Sprache, mein Handeln, bildet ein Geflecht, an dem ich ohne Unterlaß - in intentionaler Zuwendung zur Welt - arbeite; denn ich weise meiner Umwelt beständig Bedeutung zu, um sie für mich mit Sinn zu füllen.

5.1.3.1 Der phänomenologische Zugriff zur Bedeutungszuweisung: Noema und Noesis

Husserl bietet einen Erklärungsansatz bezüglich der Bedeutungszuweisung. Er sagt, „*that every act of intentionality was made up of two experiential foci, or >correlational poles< which he labelled noema and noesis*“¹⁸².

richtet. Die Phänomenologen kritisieren deren Überzeugung, Objekte ‘rein’ erfassen zu können, da ihrer Meinung nach hierbei die Intentionalität außer Acht gelassen wird. - (Vgl. Spinelli, E. (1989), The Interpreted World: An Introduction to Phenomenological Psychology, London, S. 10f.)

¹⁷⁸ „*My perception is centred within my body. When I say body I do not mean the physiological body. I mean the body that is psychologically and sociologically always prior to all my actions. It is my >self<. This body I do not reflect. I live this body. My body is the beginning and the limitation for my perception.*“ Schwerdtfeger (1993a), S. 40, in Anlehnung an: Merleau-Ponty, M. (1966), Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin.)

¹⁷⁹ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 246. - Diese Erkenntnis ist ebenfalls relevant für die Forschungsmethode der Teilnehmenden Beobachtung (siehe Kapitel 6.3). Zum Verhältnis von Phänomenologie und qualitativer Sozialforschung vgl. auch Patton, M.Q. (1990), Qualitative evaluation and research methods, 2. Aufl., Newbury Park, S. 69-71.

¹⁸⁰ Sternberger, D.; Storz, G.; Süskind, W.E. (1962), Aus dem Wörterbuch des Unmenschlichen, München, Vorbemerkung 1945.

¹⁸¹ Merleau-Ponty, M. (1976), Die Struktur des Verhaltens, Berlin, S. 435, zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 246.

¹⁸² Spinelli (1989), S. 13. - Vgl. Ihde, D. (1977), Experimental Phenomenology: An Introduction, Albany, und exemplarisch Husserl, E. (1931), Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology, Vol. 1, New York.

Das, was sich unter 'Noema' verbirgt, klingt eigentlich recht profan und einfach: man versteht hierunter zunächst einmal ein Objekt meiner Erfahrung. Als Beispiel diene hier das Objekt ‚Kaffee‘, anhanddessen nun auch der andere Teil – Noesis – erläutert werden wird.

‘Noesis’ ist nun der Prozeß, mit dem ich diesem Teil meiner Welt Bedeutung zuweise. Diese Bedeutung ist für mich die ‘einzig gültige’, die ‘einzig richtige’, die ‘einzig wahre’, denn ich gebe dem Kaffee eine für mich individuelle stimmige Bedeutung - und die kann nicht ‘falsch’ sein. Auf der Dose Malz-/Getreide-Kaffee steht die genaue - objektiv erfaßbare - naturwissenschaftliche Bestimmung dessen, was sie enthält: 500g Kaffeesurrogatextrakt. Subjektiv betrachtet, ist Kaffee jedoch für mich persönlich etwas ganz Anderes:

- eine wärmende Flüssigkeit nach dem Spaziergang mit dem Hund im Winter
- ein Muntermacher während der Arbeit am Schreibtisch
- Teil eines Besuchsrituals
- eine Methode zur Hungerverdrängung
- der gemütliche Abschluß eines netten Essens im Restaurant
- die bunte Blechkaffeedose, die ich zum Geburtstag geschenkt bekam
- die Erinnerung an ein gutes Gespräch mit einem Freund
- der ärgerliche Fleck auf der neuen Tischdecke.

Die Tatsache, daß ich all diese Bedeutungen einverleibt habe, drückt auch zum Beispiel die Art und Weise aus, wie ich über diesen Kaffee spreche. Oftmals sage ich: ‘Bringst du mir mal bitte *meinen* Kaffee aus der Küche mit?’ - ‘meinen’ Kaffee, mit all dem, was hinter diesem Wort, diesem Objekt steckt. Die Reihe der Bedeutungen, die soeben genannt wurde, verdeutlicht, daß sie jedes Mal, wenn ich eine neue Erfahrung mit ‘Kaffee’ mache, um Elemente erweitert wird. Jede neue Begegnung mit dem Objekt wird aber auch beeinflusst durch meine bisherigen Erfahrungen damit.

„Aus der Kette der Bedeutungszuweisungen entstehen ihre Regeln. Diese Bedeutungszuweisungen in ihrer ständig sich verändernden Summe sind der Kern meines Bewußtseins über mich.“¹⁸³

5.1.4 Zur Narrativität der Sprache

Das Bewußtsein des Menschen ermöglicht seine Sinnstiftungsprozesse, wobei kein einheitliches Bewußtsein an sich existiert. Dies ist der Fall, da es durch „editorische, Geschichten generierende Prozesse beständig geschaffen“ wird; es basiert auf dieser sogenannten „narrativen Schwerkraft“ des Menschen, die in zwei Richtungen wirkt: nach innen und nach außen.¹⁸⁴ Meine Interaktionen mit anderen Menschen werden durch meine Narrativität bestimmt, die ich aber nicht mit ihnen teile. Ich bin Erzähler der Geschichte - und damit auch Akteur in ihr - sowie Animateur. Hierdurch übe ich Kontrolle, Macht aus.

5.1.4.1 Klatsch und Tratsch

Ein gutes Mittel, um dieses Wesen und die Ziele der Sprache zu erklären, ist der Klatsch. Vivelos Handbuch der Kulturanthropologie sagt hierzu: „Lächerlichmachen, Klatsch und soziale Ausschließung sind machtvolle Waffen in einer kleinen Lokalgruppe, deren Mitglieder sich alle von Angesicht zu Angesicht kennen.“¹⁸⁵ Der Klatsch ist auf allen sozialen Ebenen existent - in Firmen ebenso wie in Familien, in der Nachbarschaft oder in der Schule.

Ein Beispiel aus dem Kontext der Landerziehungsheime verdeutlicht die Allgegenwärtigkeit des Klatsches, der aufgrund der ‘sozialen Dichte’ im Internat natürlich einen großen Anteil am Alltag hält: Am Birklehof hört man häufig den Spruch eines ehemaligen Schulleiters, der auf die Frage nach seiner täglichen Hauptaufgabe als Schulleiter geantwortet haben soll: „*to kill one rumour every day*“.

¹⁸³ Schwerdtfeger (1993b), S. 175.

¹⁸⁴ Dennett, D.C. (1992), Consciousness Explained, London, S. 416, erwähnt in: Schwerdtfeger (1993b), S. 175.

¹⁸⁵ Vivelo (1981), S. 169.

Die Menschen werden am meisten durch Geschichten beeinflusst, die sie sich erzählen.¹⁸⁶ Auf diese Weise machen sie sich ständig Bilder von anderen, tragen sie weiter und hören wieder Neues von anderen. So verändern sie ihre eigene Meinung über andere und verändern mit ihren Erzählungen die Meinung der anderen. Mit ihrer Sprache schaffen sie Realitäten - auch wenn diese eventuell gar nicht der 'eigentlichen Wirklichkeit' entsprechen. Sie schaffen es somit, unbeliebte Menschen von ihrer eigenen Gruppe auszugrenzen oder beliebte Menschen einzubeziehen.

5.1.5 Zur Schaffenskraft von Sprache

Die Betrachtung des Selbst wird oftmals in den Hintergrund gedrängt, da die Didaktik sich verstärkt mit dem Anderen, dem Fremden beschäftigt. Dabei gäbe es ihn gar nicht, würde das Selbst ihn nicht erschaffen: Der Mensch 'baut' sein Selbst gewissermaßen¹⁸⁷ und läßt mit ihm auch den 'Anderen' durch seine (Sprach-)Handlungen entstehen, wobei ihm oftmals die Gründe seines Tuns verborgen bleiben. Welche Prozesse hierbei ablaufen und wie man diese Realitäten sprachlich herstellt, soll im folgenden Abschnitt nachgezeichnet werden.

5.1.5.1 „Die Rückseite der Medaille gibt es nur, weil es die Vorderseite gibt“

Um nachvollziehen zu können, aus welchem Grund und auf welche Weise ein 'Anderer' entsteht und wie er schließlich zu einem 'Fremden' für mich wird, muß man folglich seine Betrachtungen vom 'Selbst'¹⁸⁸ ausgehen lassen, welches der Ausgangspunkt für meine persönliche Welt ist, von der aus ich agiere. Mit meiner Sprache konstruiere ich auch den 'Anderen'.

¹⁸⁶ Vgl. Peters, T.J.; Waterman, R.H. jr., In Search of Excellence - Lessons from America's Best-Run Companies, New York, 1982, S. 297, zitiert in: Schwerdtfeger (1993b), S. 168.

¹⁸⁷ Vgl. Dennett (1992), S. 416, erwähnt in: Schwerdtfeger (1993b), S. 175.

¹⁸⁸ Die Dichotomien 'Selbst' vs. 'Anderer' sowie 'Eigenes' vs. 'Fremdes' werden von mir nicht als Synonyme verwendet. Das 'Selbst' und sein Gegenstück - das 'Andere' - bilden zunächst relativ neutrale Differenzierungen, die dann - nach einem Prozeß der Fremdzuschreibung - erst mit den benannten Qualitäten gefüllt werden.

Der 'Andere' wird schon alleine dadurch ins Leben gerufen, daß ich meine eigene Person mit 'Ich' benenne, denn auf diese Weise kreierte ich gewissermaßen das 'Du'.¹⁸⁹ „Ohne das Eigene gäbe es das Andere nicht“¹⁹⁰ und „[w]enn man sagt, was man ist, muß man dies in Abgrenzung von dem tun, was man nicht ist“¹⁹¹. Beide Teile gehören - wie die zwei berühmten ‚Seiten der Medaille‘ oder der Kopf des Janus - unausweichlich zusammen. Einige literarische Beispiele in den Unterkapiteln 1-3, die man auch mit diesen Fragestellungen als Übungen im Fremdsprachenunterricht einsetzen kann, mögen diesen Tatbestand verdeutlichen:

Das folgende Gedicht aus einem Englisch-Lehrwerk für Erwachsene zielt zwar wahrscheinlich eher auf die emotionale Bedeutung, die ein (liebender) Mensch für einen anderen empfindet, jedoch ließe es sich auch etwas wertneutraler für unseren Kontext interpretieren:

*„I am, because you are.
Without >you are< >I am< is meaningless.
Without >I am< >you are< is meaningless, too.“¹⁹²*

5.1.5.2 „Vorder- und Rückseite der Medaille liegen nah beieinander!“

Die folgende Strophe aus dem Rockmärchen Tabaluga und Lilly unterstreicht einmal mehr die bereits angesprochene Janus-Köpfigkeit und die obigen Aussagen zur Schaffung des Anderen. Die genannten Pole bilden zwar sprachlich die extremste Form des Gegensatzes zweier Dinge oder Sachverhalte, sind in ihrer Bedeutung aber nur existent, weil auch der jeweilige Gegenpol vorhanden ist:

*„Das Gute erkennt man nur,
weil es auch Böses gibt,
und Stärke zeigt sich dann,
wenn auch das Schwache siegt.“¹⁹³*

¹⁸⁹ Vgl. Schwerdtfeger (1993b), S. 163.

¹⁹⁰ Schwerdtfeger (1993b), S. 163.

¹⁹¹ Hahn, A., 'Die soziale Konstruktion des Fremden', in: Sprondel, W.M. (ed.) (1994), Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion, Frankfurt a.M., S. 142.

¹⁹² Dieses Gedicht von Leon Leszek Szkutnik ist entnommen aus: Bridges, 1, Classroom Book, Unit 1, Step 5A, Stuttgart: Ernst Klett Schulbuchverlag, 1994, S. 12.

Die Zeilen heben jedoch auch hervor, daß die einzelnen Pole der Dichotomien gar nicht so weit voneinander entfernt liegen, wie man vermuten mag.¹⁹⁴

5.1.5.3 „Zwischen den beiden Seiten der Medaille ist Bewegung!“

Hier ein Beispiel dazu aus einem Kinderbuch von Janosch:

„„Na, wo soll’s denn hingehen, ihr zwei kleinen Tierchen?“

„Wir suchen das größte Glück der Erde“,
sagte der kleine Tiger.

„Oh, da habt ihr aber Glück“,
sagte der Reiseesel Mallorca.

„Denn das suche ich auch.
Und ich weiß, wo’s liegt.
Es liegt in der Ferne.
Da könnt ihr gleich mitkommen,
ich bin nämlich auf dem Weg dorthin.“
[...]

Dann sind sie über’s Meer gefahren.
Als sie an Land gingen,
nahm der Reiseesel Mallorca sofort wieder seine Koffer und reiste weiter.

Denn die Ferne ist niemals dort,
wo man sich befindet.“¹⁹⁵

Im weiteren Verlauf der theoretischen Ausführungen dieses Kapitels wird die ausschließliche Konzentration auf die beiden Pole, wie sie der Objektivismus praktiziert, kritisiert. Die Betrachtung der Beziehung zwischen den beiden wird zeigen, daß nicht nur eine kreativ-schöpferische Kraft von der einen gegenüber der anderen Seite ausgeht, sondern daß eine regelrechte Verflechtung vorliegt.

¹⁹³ Dies ist eine Textpassage aus Peter Maffays Rockmärchen Tabaluga und Lilly, erschienen auf ARIOLA, München: Edition Red Rooster (BMG UFA Musikverlage), 1993.

¹⁹⁴ Dies wird bei den Betrachtungen zur ‘Fremdheit der Fremdsprachen’ weiter unten noch einmal aufgegriffen.

¹⁹⁵ Aus: Janosch (1993), Komm wir finden einen Schatz. Die Geschichte, wie der kleine Bär und der kleine Tiger das Glück der Erde suchen, 21. Aufl., o.O.

5.1.5.4 Ab- und Ausgrenzung

Wenn Sprache als rhetorisches Mittel eingesetzt wird, kann die sprachliche Konstruktion von Dichotomien u.a. dafür benutzt werden, um bestimmte Ziele (wie z.B. Macht) zu verfolgen.

Interessant im Zusammenhang der Abgrenzung des Selbst vom Anderen¹⁹⁶ ist die Beobachtung von Ethnologen, „daß viele schriftlose Gesellschaften keinen anderen Namen für sich selbst [haben] als <<Die Leute>>, was natürlich impliziert, daß niemand außerhalb ihrer Gruppe ein wirklicher Mensch ist“¹⁹⁷.

Das folgende Gedicht von Kipling ist ein literarisches Beispiel für die Abgrenzung der eigenen Gruppe von einer fremden, bei der die eigene Gruppe der anderen gegenüber qualitativ höher bewertet wird, wie die Attribute „good“ und „nice“ unterstreichen:

*„All good people agree,
And all good people say,
That all nice people like Us are We,
And everyone else is They:
But if you cross over the sea,
Instead of over the way
You may end by (think of it!) looking on We
As only a sort of They!“¹⁹⁸*

Hier wird deutlich sichtbar, daß die Intentionalität ein sehr entscheidender Faktor der Sprache ist, denn sie kann sowohl ausgrenzen wie auch einverleiben. Sie schafft bewußt Realität und wirkt sowohl im positiven wie negativen Sinne schöpferisch. Im Wörterbuch des Unmenschen heißt es:

¹⁹⁶ Obgleich der Duden die Kleinschreibung dieses Wortes reglementiert, wird in dieser Arbeit die Großschreibung verwendet, um Begrifflichkeiten wie ‘das Andere’ und ‘der Andere’ als wissenschaftliche Reflexionselemente hervorzuheben. Verwiesen sei hier auf den englischen Sprachraum, in dem sich - analog zum Deutschen - ‘the Other’ findet.

¹⁹⁷ Vivaldo (1981), S. 46.

¹⁹⁸ Kipling, R. (1941), The Collected Works of Rudyard Kipling, vol. 27, Doubleday, Doran & Company, S. 375f., zitiert in: Vivaldo (1981), S. 48f.

„Darum ist nichts gleichgültig an der Sprache, und nichts so wesentlich wie die façon de parler. [...] Worte und Sätze können ebensowohl Gärten wie Kerker sein, in die wir, redend, uns selbst einsperren, und die Bestimmung, Sprache sei allein die Gabe des Menschen oder eine menschliche Gabe, bietet keine Sicherheit. Denn der Begriff des Menschen schließt die Möglichkeit (und Wirklichkeit) des Unmensen in sich; im anderen Falle ist er ein unzulänglicher Begriff, und eben daran können wir ihn prüfen, da wir das Unmenschliche kennen.“¹⁹⁹

Unter Bezugnahme auf den in Kapitel 4.3.1 dargestellten politischen Hintergrund der Bundesrepublik Deutschland der letzten Dekaden läßt sich als Beispiel das Wort ‘Asylant’ anführen, welches Ende der 70er Jahre im deutschen Sprachgebrauch auftauchte. Es wurde - so Burkhard Hirsch in einer Rede - als „politischer Kampfbegriff“²⁰⁰ eingesetzt, um zunächst primär diejenigen Menschen, die aus der Türkei und Pakistan nach Deutschland kamen, von denjenigen sprachlich abzugrenzen, die aus Osteuropa hierher kamen und ‘Flüchtlinge’ genannt wurden. Vielfältige, dieser Basis entstammende Wortkombinationen und Schlagwörter bewirkten bei der heimischen Bevölkerung durch häufige Verwendung in den Medien eine bestimmte (negative) Grundhaltung gegenüber den Migranten:

„Die Ausdrücke <<Asylantenflut>>, <<Asylantenströme>>, <<Dämme gegen Asylanten>>, <<Springflut>>, <<Zeitbombe>> sind sprachliche Bilder, in denen eine Entfremdung gegenüber Flüchtlingen, ihre Entmenschlichung nicht nur zum Ausdruck kommt, sondern mit denen diese auch geschaffen wird. Das verfälschende Wort <<Wirtschaftsflüchtlinge>> gehört in diese Reihe.“²⁰¹

5.1.5.5 Fremdzuschreibung als Ab- und Ausgrenzung

Die Dichotomie ‘fremd’ vs. ‘eigen’ ist keine so ‘natürliche’ Abgrenzung wie z.B. der ‘Andere’ vom ‘Selbst’. Objektiv betrachtet kann zwischen mir (mit meiner Leiblichkeit) und einem anderen Menschen (und seiner Leiblichkeit) unterschieden werden, da beide ‘vor unseren Augen’ gewissermaßen existent sind. Das nehme ich zuerst wahr.

¹⁹⁹ Sternberger; Storz; Süskind (1962), Vorbemerkung 1945.

²⁰⁰ Hirsch, B. (1991), ‘Pogrome beginnen im Kopf. Über die Mitschuld der Politiker am Fremdenhaß’, Redeausschnitt aus: Süddeutsche Zeitung, Nr. 224, 1991, S. 11.

²⁰¹ Hirsch (1991), S. 11.

Ein 'Fremder' ist jedoch - objektiv betrachtet - nicht einfach per se einer, sondern ich schaffe ihn durch meine Sprache; das heißt, er wird durch meine Betrachtung und Bewertung erst zu einem solchen. Die Empfindungen, die diese Person in mir auslöst, lassen mich ihm dieses 'Etikett' ankleben. 'Fremdheit' ist demzufolge kein persönlichkeitsimmanentes Charakteristikum, sondern ein Konstrukt.²⁰²

Fremdheit kann somit natürlich auch bewußt als Mittel eingesetzt werden, um Abgrenzungen vorzunehmen. Dies geschieht dadurch, daß ich etwas mit dem, was mir 'eigen' ist, vergleiche und mich davon distanzieren, weil ich es nicht mit meiner Weltsicht in Einklang bringen kann. Hu bemerkt in diesem Zusammenhang:

„Die Gewalttaten gegen >>Fremde<<, die seit geraumer Zeit in der Bundesrepublik ausgeübt werden, und der Sprachgebrauch in den Medien, der - gerade durch das ständige Rekurrieren auf den Begriff des Fremden - genauer bestimmbare Interessen, Emotionen, Ängste etc. verschleiert, eine naturgegebene Abgrenzung von Eigenem und Fremdem suggeriert, der entmenschlicht und ein Verantwortungsgefühl eher hemmt als fördert, sollten Grund genug sein, auch auf der Metaebene diesen Begriff sehr bewußt und vorsichtig zu benutzen.“²⁰³

5.2 Baustein 'Fremdheit': „Auch dem Spanier kann etwas 'spanisch' vorkommen...“

Der zentrale Begriff der 'Fremdheit', der mit dem englischen '*otherness*' vergleichbar ist, soll im Folgenden genauer betrachtet werden.

5.2.1 Was ist Fremdheit?

Ersten Aufschluß über die Dimensionen der Begrifflichkeit liefert die Alltagssprache. Karl Simrock, der deutsche Sprichwörter aus dem 19. Jahrhundert sammelte, verdeutlicht mit einigen seiner Beispiele zum Wortfeld

²⁰² Ich kann dabei nicht nur anderen Menschen Fremdheit zuschreiben, sondern auch meiner eigenen Person, wenn ich an mir selbst 'fremde Seiten' entdecke.

²⁰³ Hu (1996), S. 18.

‚fremd‘, daß die Menschen etwas Fremdem verschiedenartige Gefühle entgegenbringen²⁰⁴:

- ◆ Fremde grundsätzlich zu **ehren** gebietet das Sprichwort „Dem Fremdem soll man die Ehre lassen“ (Simrock, Sprichwort Nr. 2686), wobei hier eine gewisse Angstkomponente impliziert wird – so als geschehe diese Ehrerbietung lediglich ‚um des lieben Friedens willen‘.
- ◆ Auch der Redensart „Man muß mit fremden Sachen behutsamer umgehen als mit seinen eigenen“ (Simrock, Sprichwort Nr. 2689) wohnt die ‚**Furcht vor dem Zorn der anderen**‘ inne, die wir auf uns zögen, zerstörten wir deren Eigentum.
- ◆ Offene ‚**Angst um das eigene Hab und Gut**‘ spricht die Redewendung „Städte und Länder werden nie so sehr verwüstet, als wenn man fremde Leute in den Rat nimmt“ an. (Simrock, Sprichwort Nr. 2690)
- ◆ Daß es sich **lohnt, ‚unter sich‘ zu bleiben** und ‚sich nicht um Fremde zu kümmern‘, versprachlicht der Satz „An fremden Hunden und Kindern ist das Brot verloren“ (Simrock, Sprichwort Nr. 2692).
- ◆ Das Beispiel „Fremde macht Leute“ demonstriert den **positiven Einfluß eines Aufenthalts ‚in der Fremde**‘. (Simrock, Sprichwort Nr. 2682). Interessant ist hierbei, daß das Positive verbunden ist mit einer Reise weg von der Heimat. Der Fremde in der Heimat hingegen scheint oftmals eher angstbesetzt zu sein.

Hier werden bereits sehr gut der Ursprung und die Grundbedeutung des Wortes ‚fremd‘ erhellt, das im Althochdeutschen als *framadi, fremidi* zu *fram* (= ‚vorwärts, weg von‘) gehörte.²⁰⁵ Es empfiehlt sich jedoch, die in Simrocks zusammengestellten Beispielen verwendeten jeweiligen Bezugsrahmen der Begriffe rund um das Fremde genauer zu untersuchen und zu kategorisieren, um sich folgenden Fragen schrittweise annähern zu können:

- ? Was ist ‚fremd‘?
- ? Wer ist ein ‚Fremder‘ für uns?
- ? Wo liegt die ‚Fremde‘?
- ? Wie empfinden wir das ‚Fremde‘?

Durchsucht man drei der bekanntesten Wörterbücher der deutschen Sprache (Brockhaus, Duden und Wahrig) nach Definitionen für die Wörter ‚fremd‘, ‚der Fremde‘ bzw. ‚die Fremde‘, so ähneln sich die dort angeführten Erklärungen zwar, sie berühren jedoch unterschiedliche Bezugsrahmen:

²⁰⁴ Die folgenden Beispiele sind entnommen aus: Simrock, K. (1988), Die deutschen Sprichwörter, Stuttgart.

- ◆ Umschreibungen des Adjektivs ‚fremd‘ in seiner Grundbedeutung weisen verschiedene Nuancen von Emotionalität und Bewertung auf. Ganz allgemein – und dabei nahezu neutral, sofern man bei Sprache davon sprechen kann – wird es umschrieben mit ‚unbekannt, nicht vertraut, [...] ungewohnt‘²⁰⁶. ‚Fremd‘ wird darüber hinaus auch als ‚andersartig‘ beschrieben; emotional noch stärker konnotiert ist beispielsweise der Vergleich ‚seltsam‘.²⁰⁷ Vielfach sprechen die Erklärungen aber auch genauere soziale und geographische Eingrenzungen des Bezugsrahmens aus: ‚nicht dem eigenen Land oder Volk angehörend; von anderer Herkunft‘²⁰⁸. Wortbeispiele sind hierfür: ‚fremde Länder bereisen‘, ‚eine fremde Sprache lernen‘ oder ‚Geld in eine fremde Währung umtauschen‘. Neben der Abgrenzung ‚ausländisch‘ existieren aber gleichermaßen auch die wesentlich enger gefaßten Bedeutungen ‚aus [...] einer anderen Stadt‘²⁰⁹ oder gar ‚einer anderen Familie stammend‘²¹⁰. So ist im allgemeinen Sprachgebrauch ‚Ich bin fremd hier.‘ gleichbedeutend mit ‚Ich komme aus einer anderen Stadt.‘, was zugleich auch ein Nicht-Kennen, ein Nicht-Auskennen impliziert. Hier schließt sich der Kreis wieder mit der oben genannten Bedeutung des ‚Fremden‘ als dem ‚Unbekanntem‘ und schlägt eine Brücke zu einer auf Besitzverhältnisse ausgerichteten Definition, die bereits in den obigen Sprichwörtern anklang: ‚einem anderen gehörend; [...] nicht die eigene Person, den eigenen Besitz betreffend‘²¹¹. Hierzu lassen sich ebenso zahlreiche Redewendungen exemplarisch anführen, wie z.B. ‚nicht für fremde Ohren bestimmt sein‘, ‚einen fremden Mantel tragen‘, ‚etwas ohne fremde Hilfe schaffen‘, ‚sich in fremde Angelegenheiten einmischen‘.
- ◆ Ein ‚Fremder‘ ist zunächst einmal alltagssprachlich jemand, der ‚nicht wir selbst ist‘. Es handelt sich also immer um eine andere Person. Ein ‚Fremder‘ ist jemand, der ‚an diesem Ort nicht wohnt‘²¹²; er stammt ‚aus einer anderen Gegend, einem anderen Land‘²¹³. Es bleibt im Unklaren, in welchem Verhältnis dieser Mensch zu mir steht. Des öfteren setzt man ‚den Fremden‘ gleich mit ‚jemand, der einem unbekannt ist, den man nicht kennt‘²¹⁴. Bei Kindern kennt man das Phänomen des ‚Fremdelns‘, wenn sie ‚Fremden gegenüber schüchtern‘ sind; ‚fremdeln‘ bedeutet aber auch: ‚sich in fremder Umgebung‘ derart zu verhalten.²¹⁵ Doch wo wäre die sogenannte ‚Fremde‘?

²⁰⁵ Siehe Wahrig (1986/1987), Deutsches Wörterbuch, München.

²⁰⁶ Duden (1970), Der grosse Duden, Bd. 10: Bedeutungswörterbuch, Mannheim.

²⁰⁷ Wahrig (1986/1987).

²⁰⁸ Duden (1993), Das große Wörterbuch der deutschen Sprache [Ausgabe in 8 Bänden], Bd.3: Fas-Hev, 2. Völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.

²⁰⁹ Wahrig (1986/1987).

²¹⁰ Wahrig, G; Krämer, H.; Zimmermann, H. (eds.) (1981), Brockhaus Wahrig, Der große Brockhaus. In zwölf Bänden, Bd. 16: BU-FZ, 18. völlig neubearbeitete Aufl., Wiesbaden/Stuttgart.

²¹¹ Duden (1993).

²¹² Duden (1970).

²¹³ Duden (1993).

²¹⁴ Duden (1993).

²¹⁵ Wahrig; Krämer; Zimmermann (1981).

- ◆ Aus allen Definitionen läßt sich als ‚kleinster gemeinsamer Nenner‘ extrahieren: **‚die Fremde‘** ist niemals ‚hier‘. Sie ist – nach allgemeinem Verständnis – ein „unbekanntes, unheimisches Land“²¹⁶ und impliziert zumeist dabei eine große Distanz zum eigenen Aufenthalts- oder Herkunftsort: die Fremde ist ein „Land fern der Heimat“ oder wird sogar gleichgesetzt mit „weit entferntes Ausland“.²¹⁷ Gängige Redewendungen zu dieser Kategorie sind ‚in die Fremde ziehen‘ und auch ‚in der Fremde leben‘.
- ◆ **‚Das Fremde‘**: selten ist von ihr als ‚Bereicherung‘ die Rede – meist wird es als ‚störend‘ oder gar ‚bedrohend‘ empfunden. In den Naturwissenschaften finden wir eine interessante Analogie, die für den Nutzen einer Symbiose von ‚Fremdem‘ und ‚Eigentlichem‘ spricht. In der Chemie kennt man das sogenannte ‚Fremdatom‘: dieses ist ein „Atom eines artfremden Elements, das in einem Kristallgitter als Verunreinigung auftritt oder einer Verbindung zugesetzt worden ist. Viele Kristalle erhalten die gewünschten Eigenschaften erst durch Beimengung von fremden.“²¹⁸

Als wichtige Punkte kann man aus dem Alltagsverständnis festhalten, daß zur ‚Fremdheit‘ der Gegenpol ‚Vertrautheit‘ gehört und daß mit ihr immer ein persönliches ‚Gefühl von Fremdheit‘ verbunden ist. Ob ich etwas als ‚fremd‘ empfinde, bestimmen meine momentane Befindlichkeit und fixierte kulturelle Werte.

Was ist nun Fremdheit? Fremdheit wird normalerweise gesehen als das Gegenteil von ‚Vertrautheit‘ oder ‚Heimat‘. Damit ist offenbar eine Klärung erfolgt. Dies ist aber nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick scheint, da die beiden Pole - ebenso wie die bereits oben exemplarisch genannten Dichotomien - nicht klar voneinander trennbar sind. Sie sind miteinander verflochten, wie Waldenfels aussagt:

„Heimat gibt es nicht ohne einen Bodensatz an Unheimlichem und Unheimischem. Heimat ist, >worin noch niemand war<, ich füge hinzu: wo auch niemand sein wird; denn eine heimische Welt, die alle Fremdheit abstreifen würde, wäre keine Lebenswelt mehr, sondern ein Mausoleum.“²¹⁹

²¹⁶ Wahrig; Krämer; Zimmermann (1981).

²¹⁷ Duden (1970).

²¹⁸ Duden (1993).

²¹⁹ Waldenfels, B. (1980), Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt, S. 210, zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 237.

„Fremdheit braucht Heimat, Heimat braucht Fremdheit“²²⁰, faßt Schwerdtfeger zusammen. Beides erleben wir beständig in Begegnungen mit dem Fremdem, und die darin enthaltene Ambiguität macht erst eine dynamische Lebenserfahrung aus.

? Doch auf welchen Ebenen meines Lebens werde ich überall mit Fremdheit konfrontiert?

5.2.2 Wo begegnet mir Fremdheit?

„Ist es nicht merkwürdig, daß wir, die wir beruflich mit Fremdsprachen umgehen, wenn wir das Wort *fremd* hören, vor allen Dingen an die Fremdheit eines anderen Landes denken?“²²¹

Ausgangspunkt einer Betrachtung kann schon der Begriff ‘Fremdsprache’ selbst sein: Er besagt erstens, daß eine Sprache zusätzlich zur Muttersprache gelernt werden soll und drängt zweitens das Gefühl der Fremdheit auf, das ich mit dieser Sprache zu verbinden habe. Diese Tatsache schließt - aufgrund der implizierten Polarität von ‘eigener Sprache’ vs. ‘fremder Sprache’ - scheinbar aus, daß selbst die eigene Sprache Gefühle der Fremdheit hervorrufen kann. Einige Beispiele in den nächsten Abschnitten mögen verdeutlichen, daß die vermeintlich ‘eigene’ Sprache ebenso ‘fremd’ sein bzw. werden kann wie eine Fremdsprache.

Die globale These hierzu lautet: Nicht nur in der Ferne ist das Fremde, sondern auch ganz in der Nähe und sogar in mir selbst!

Diese Sichtweise ist besonders bedeutungsvoll bei der Diskussion über ‘fremde Kulturen’, da diese zumeist eher mit Entdeckungsfahrten in fremde Kontinente, mit Tourismus in ferne Länder, mit Migration oder ähnlichen Kontexten assoziiert werden. Doch wie sich zeigen wird, sind Wahrnehmungen, Sinnzuweisungsprozesse und das Empfinden von Fremdheitsgefühlen bei Reisen in die berühmte ‘weite Welt’ identisch mit denen bei einer Reise ins eigene Ich.

²²⁰ Schwerdtfeger (1991), S. 237.

²²¹ Schwerdtfeger (1991), S. 239.

5.2.2.1 Fremdheit auf interpersonaler Ebene

Selbst zwei gut bekannten Personen, die persönlich, sozial und regional ‘auf einer Wellenlänge’ liegen, kann es passieren, daß sie ‘aneinander vorbeireden’. Dahingegen können sich Menschen, die sich beispielsweise zufällig im Urlaub begegnen und nicht die Muttersprache des anderen sprechen, selbst mit ‘Händen und Füßen’ redend glänzend unterhalten und das Gefühl haben, sie verstehen sich.

5.2.2.1.1 Fremdheit auf internationaler Ebene

In fernen Ländern vermuten die meisten Menschen am ehesten Fremdheit. Sie wissen, daß es im Ausland Umstände und Situationen geben kann, die uns fremd anmuten. So gilt es im Urlaub beispielsweise, sich mit fremdartiger Kleidung, fremden Speisen und letztendlich fremden Sprachen auseinanderzusetzen.

5.2.2.1.2 Fremdheit auf regionaler Ebene

Innerhalb des national abgegrenzten deutschen Sprachraums, zum Beispiel, kann es unter den Dialektsprechenden (z.B. des Badischen und des Friesischen) ebenso zu Verständigungsschwierigkeiten kommen wie zwischen französischen und spanischen Muttersprachlern bzw. Muttersprachlerinnen, obschon sie eigentlich dieselbe Muttersprache sprechen.

5.2.2.1.3 Fremdheit auf lokaler Ebene

Auch innerhalb der eigenen Stadt beispielsweise sprechen Menschen unterschiedliche ‘Sprachen’. Eine alte Dame, die ihre Muttersprache in der Zeit des Ersten Weltkriegs erlernt hat und durch diese Zeit und ihre damaligen Lebensumstände geprägt ist, mag die Ausdrucksweise ihrer fünfzehnjährigen Enkelin genausowenig verstehen, als spräche sie Englisch. Ihr Arzt spricht ebenso eine andere ‘Sprache’ - fachlich gesehen - als ihr Sohn, der als Dachdecker arbeitet.

5.2.2.2 Fremdheit auf intrapersonaler Ebene

Fremdheitsgefühle können jedoch auch bei mir selbst auftauchen; so gibt es Situationen, bei denen mir mein Verhalten, meine Sprache ‘fremd’ erscheint. Ein Mensch, der z.B. zum ersten Mal auf einen Empfang geht, versucht, seine Sprache - seine Wortwahl und seine Körpersprache - der Situation anzupassen. Er versucht, sich besonders gewählt auszudrücken, obwohl dieser Sprachgebrauch nicht zu seinem alltäglichen Repertoire gehört. Er steht quasi neben sich, beobachtet sich, hört sich selbst reden und denkt: ‘Das hört sich ja gar nicht nach mir an... Das bin ja gar nicht ich selbst’. Somit hat er eine fremde Stelle in sich entdeckt.

Jeder Mensch hat mit Sicherheit schon einmal eine solche Situation erlebt, bei der er ‘neben sich steht’ und sich selbst von außen betrachtet und sich fremd vorkommt.²²² Schwerdtfeger führt als Beispiel die Fahrstuhlsituation an, bei der man auf engstem Raum für kurze Zeit nah beieinander steht und bei der kulturelle Symbole²²³ wie die körperliche Distanz zu anderen Menschen außer Kraft gesetzt werden. Man wird verlegen, da man eine solche Nähe sonst nur mit Menschen seines Vertrauens erfährt (und erfahren möchte), weiß nicht, wohin man schauen soll, worüber man eventuell reden soll und denkt dabei darüber nach, welche ‘Figur’ man wohl gerade abgibt, wie man wohl gerade ausschaut. Verläßt man den Fahrstuhl, ist plötzlich die alte Vertrautheit wieder da, man fühlt sich sicher und weiß, wie zu handeln ist. Interessanterweise scheint es keine Gewöhnung an derartige Situationen zu geben, denn sie sind bei erneutem Auftauchen stets wieder unangenehm.²²⁴

²²² Hier wird der ‘innere’ und ‘äußere’ Beobachter angesprochen, der schon Erwähnung fand.

²²³ Siehe hierzu genauer Kapitel 5.3.7.

²²⁴ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 238.

5.2.3 Welches sind die Konsequenzen der permanenten Konfrontation mit der Fremdheit?

Auch wenn Kristeva zum Ergebnis kommt, daß es Fremde eigentlich gar nicht gibt, denn „[das] Fremde ist in mir, also sind wir alle Fremde. Wenn ich Fremder bin, gibt es keine Fremden.“²²⁵ Trotzdem benötigen wir geeignetes ‘Handwerkszeug’, um mit der Fremdheit in angemessener Form umgehen zu lernen, da sie omnipräsent ist. Da sie auch in uns selber verborgen ist, können wir ihr nicht entkommen und müssen uns mit ihr auseinandersetzen. Kristeva stellt in ihrem Buch Fremde sind wir uns selbst folgende Prognose an:

„Eine paradoxe Gemeinschaft ist im Entstehen, eine Gemeinschaft von Fremden, die einander in dem Maße akzeptieren, wie sie sich selbst als Fremde erkennen. Die multinationale Gesellschaft wäre somit das Resultat eines extremen Individualismus, der sich aber seiner Schwierigkeiten und Grenzen bewußt ist - der nur Irreduzible kennt, die bereit sind, sich wechselseitig in ihrer Schwäche zu helfen, einer Schwäche, deren anderer Name unsere radikale Fremdheit ist.“²²⁶

5.2.4 Wie wird Fremdheit beschrieben?

Sprache wird nicht nur eingesetzt, um den Fremden zu erschaffen, sondern auch, um ihn zu beschreiben. (Hierbei können selbstverständlich u.a. auch die obengenannten Ziele der Ausgrenzung und der Machtausübung eine Rolle spielen.) Eine genauere Betrachtung der Gründe sowie der Art und Weise der anthropologischen Beschreibung von ‘Fremden’ im Laufe der Zeit geben Aufschluß über die heutige Sichtweise von Kultur, wie wir sie auch u.a. im Landeskundeunterricht vorfinden. So wird Fremdheit auch meistens im Zusammenhang mit anderen Ländern beschrieben, was sich anhand anthropologischer²²⁷ Schreibtraditionen und landeskundlicher Texte im Fremdsprachenunterricht demonstrieren läßt.

²²⁵ Kristeva, J. (1991), Fremde sind wir uns selbst, Frankfurt, S. 209.

²²⁶ Kristeva (1991), S. 213.

²²⁷ Stark verallgemeinert ausgedrückt ist die Anthropologie (wörtlich: ‘Menschenstudium’) die „Erforschung der Menschheit, sowohl in biologischer als auch in kultureller Hinsicht, einschließlich ihrer Ursprünge, Entwicklung und gegenwärtigen Erscheinungsformen“ (Vivelo (1981), S. 310. - Siehe dort ausführlichere Erklärungen zu dieser Wissenschaftsdisziplin auf den Seiten 13, 37, 39 und 41f.)

5.2.4.1 Das Selbst- und Fremdbild im anthropologischen Kontext

Seit langer Zeit schon beschreiben Menschen andere ‘Kulturen’²²⁸, denn wie der historische Exkurs zeigen wird, sind Begegnungen mit dem Fremden keine Begleiterscheinungen der Nachkriegszeit. Wolfgang Günter zählt die vielfältigen Gründe für das Reisen in früheren Jahrhunderten auf:

„Seit den Anfängen der Geschichte sind Menschen gereist: Kaufleute und Pilger, Gelehrte und Künstler, Kuriere und Eroberer haben immer wieder die Enge ihrer Heimat verlassen und die ungewisse, aber verlockende Ferne gesucht. Motive wie Profitgier, Glaubenseifer, Forscherdrang und Abenteuerlust haben die Welt und das Bild von ihr verändert und die Signatur ganzer Epochen geprägt.“²²⁹

Besonders im Zuge der großen Entdeckungsfahrten des 15. und 16. Jahrhunderts wurden ethnographische²³⁰ Beschreibungen der fremdartigen Menschen angefertigt, die man in der ‘Neuen Welt’ vorfand.

Ein außergewöhnliches Beispiel hierzu ist der in „ethnographischer Überschwenglichkeit“²³¹ verfaßte Reisebericht von Hans Staden, der zwischen 1548 und 1555 mehr als vier Jahre als Soldat in Brasilien zubrachte (davon ungefähr ein Dreivierteljahr in Gefangenschaft in Tupinamba). Sein Buch wurde im Jahre 1557 zum ersten Mal publiziert und wurde allein im 16. und 17. Jahrhundert über 37mal neuaufgelegt und übersetzt.²³² Abgesehen von Passagen zu Reise und Gefangenschaft finden sich im zweiten Teil seiner Aufzeichnungen allein 39 Kapitel, die ausführlich die alltägliche Lebensweise der Indianer darstellen.

²²⁸ Die unreflektierte Übernahme des Begriffs ‘Kultur’ sei an dieser Stelle verziehen; eine genaue Definition, so wie sie für diese Arbeit gelten soll, wird erst in Abschnitt 5.3 erfolgen, da die Sichtweise von Kultur bis dahin erst schrittweise entwickelt werden wird. - Erwähnt werden muß jedoch, daß bei der Beschreibung einer Kultur vorausgesetzt wird, daß eine Kultur auch eine objektivierbare Realität besitzt, welche ‘erfaßbar’ ist.

²²⁹ Günter, W. (ed.) (1991), Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfaden für Exkursionen und Studienreisen, 2. Aufl., Sarnberg, S. 3.

²³⁰ Unter Ethnographie versteht man in wissenschaftlicher Hinsicht die von einem Anthropologen angefertigte Beschreibung, die als Ergebnis aus der Erforschung einer Gemeinschaft hervorgeht. Die Ethnologie vergleicht Kulturen anhand dieser Beschreibungen und versucht „auf diesen Vergleichen beruhende allgemeine Aussagen über die Menschheit“ zu formulieren. (Vgl. Vivelto (1981), S. 43-45.)

²³¹ Harbsmeier, M. (1991), ‘Wilde Völkerkunde. Deutsche Entdeckungsreisende der frühen Neuzeit’, in: Bausinger; Beyrer; Korff (1991), S. 95.

²³² Vgl. Staden, H. (1991), ‘Wahrhaftige Historia’, in: Strosetzki, C. (ed.) (1991), Der Griff nach der Neuen Welt, Frankfurt a.M.

Um eine große Leserschaft zu animieren, haben die Verfasser der alten Reiseberichte häufig vor allem Merkwürdigkeiten und Schreckenselemente herausgestellt; bei der Darstellung anderer Kulturen lassen sich insgesamt aber zwei Hauptbeschreibungsarten differenzieren: die ästhetisierende (siehe 1. Unterpunkt) und die kolonialisierende (siehe 2. Unterpunkt). Analoge Linien werden auch in den Bereichen des Tourismus, der Belletristik, aber auch der Schulbücher verfolgt, wie die Beispiele weiter unten demonstrieren werden.

5.2.4.1.1 Die ästhetisierende Darstellung der Fremden

In der ästhetisierenden Darstellung von Fremden wird das Exotische, das Schillernde einer fremden Kultur herausgestellt.²³³ Das Bild vom ‚schönen‘ oder ‚edlen Wilden‘ veranschaulicht die dahinterliegende Faszination. Die Überlieferung von Erfahrungsberichten – vor allem auch aus Zeiten der großen Entdeckerfahrten der Spanier oder Portugiesen – enthält nicht selten u.a. Aussagen voller Erstaunen und Wertschätzung über das Aussehen der Eingeborenen, über deren freie, ungezwungene Lebensweise, über ihre stilvollen Gebräuche. Im Vergleich zu den Sitten der eigenen Heimat finden die Entdecker somit oftmals auch Elemente in der Fremde, die sie bewundern. Todorov analysiert diese unter anderem in Die Eroberung Amerikas anhand von spanischen Berichten aus damaliger Zeit; zwei der darin beschriebenen Sitten der Azteken, die als kultivierter als die spanischen bewertet werden, sind beispielsweise einmal das (von Cortés notierte) Verfahren des ‚Tellervorwärmens‘ zum Warmhalten der gekochten Speisen in der kalten Region und zum anderen die von Bernal Díaz vorgefundenen ‚diskreten‘ Toilettenhäuschen, die er daheim nicht kannte.²³⁴

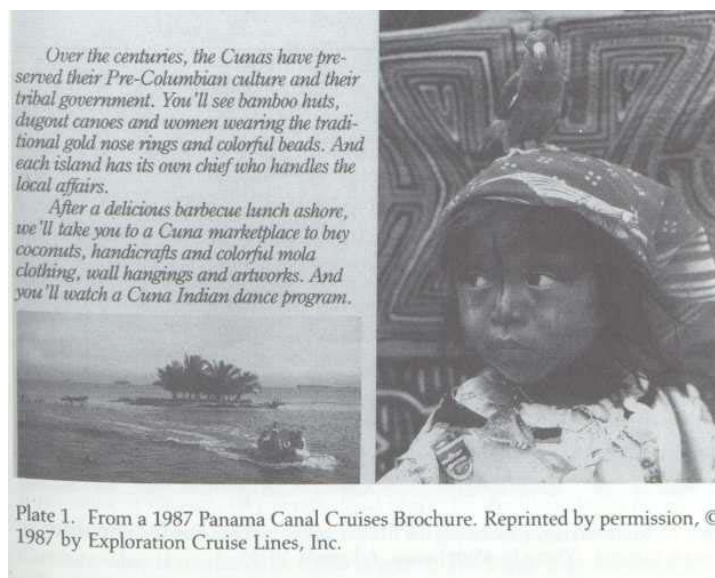
In einigen Fällen liefert auch Kinderliteratur aus früheren Jahrhunderten eine Art ästhetisierender Darstellung von Fremde und fremden Menschen, die man durchaus zur anthropologischen Schreibtradition zählen kann. Bausinger, Beyrer und Korff legen in ihrem Kapitel ‚Der blaue Nebel großer Fernen.

²³³ Beispiele und kritische Betrachtungen finden sich bei Todorov, T. (1985), Die Eroberung Amerikas, Frankfurt a.M., sowie bei Lévi-Strauss, C. (1978), Traurige Tropen, Frankfurt a.M.

Reiseberichte und Reiseabenteuer in der Kinder- und Jugendliteratur²³⁵ dar, in welcher Weise viele dieser alten Bücher verfaßt sind: sie schildern die faszinierende, bereichernde Welt in der Fremde, in der es um Schätze und ein ungebundenes Leben geht, und zeigen „[d]as Abenteuerliche als das Bunte, Weite, Freie“, in dem die ‚edlen Wilden‘ die „unverfälschte Natur [repräsentieren]“.²³⁶

Auch bis in den heutigen Tourismus zieht sich diese Wahrnehmung hinein, die in exakt diese Richtung fokussiert wird. Ein Beispiel wird in Hosts and Guests. The Anthropology of Tourism gezeigt.²³⁷:

Abbildung (nächste Seite): Swain (1989), in: Smith (1989), S. 89



Auch die Geschichte der Bildungsreise dokumentiert den Fokus auf das ‚Schöne‘, auf die sogenannte ‚Hochkultur‘, auf die ‚schönen Künste‘ – kurz: auf das, was fasziniert.²³⁸ Dieses sind die gleichen Aspekte, die sich bis heute im

²³⁴ Siehe Todorov (1985), S. 156.

²³⁵ Bausinger; Beyrer; Korff (1991), S. 270-276.

²³⁶ Bausinger; Beyrer; Korff (1991), S. 272.

²³⁷ Swain, M.B. (1989), ‚Gender Roles in Indigenous Tourism: Kuna Mola, Kuna Yala, and Cultural Survival‘, in: Smith (1989), S. 89.

²³⁸ Günter (1991), Kapitel 1, S. 3-25.

herkömmlichen Begriff von ‚Kultur‘ manifestiert haben, wie z.B. Architektur, Musik, Theater, etc.²³⁹

Abbildung (nächste Seite oben): Crystal (1989), in: Smith (1989), S. 157

Abbildung (nächste Seite unten): Crystal (1989), in: Smith (1989), S. 158

²³⁹ Inwiefern sich diese Darstellungsweise des Fremden in die Schulbücher – und hier besonders im fremdsprachlichen Kontext – überträgt, wird noch genauer in Kapitel 5.2.4.3 Erwähnung finden.

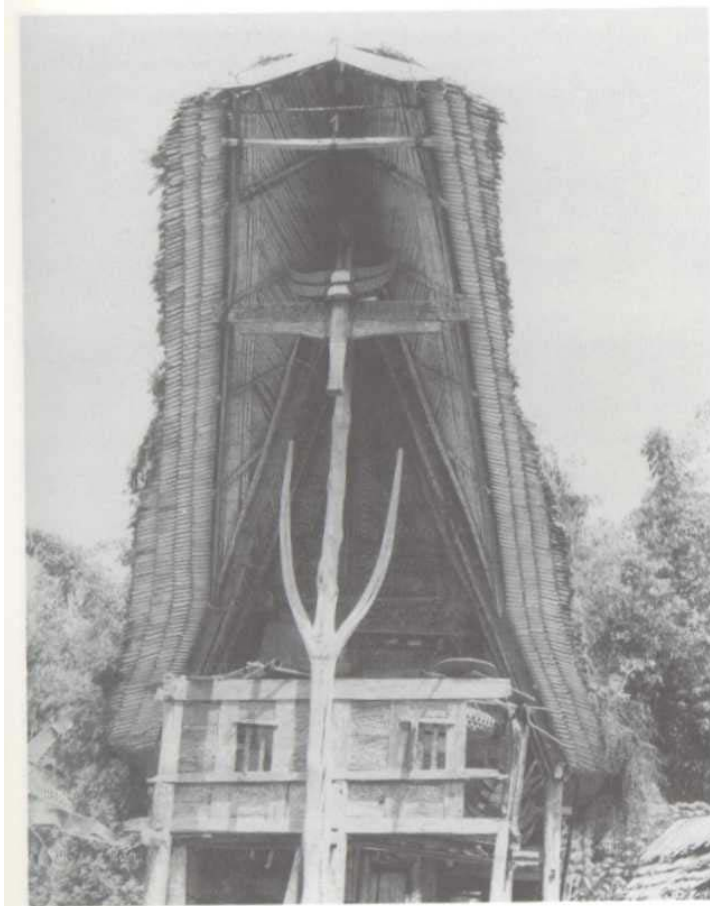


Plate 6. *Tongkonan*, traditional Toraja houses, present fascinating examples of traditional Toraja architecture. (1987)



Plate 7. Toraja traditional artists, such as this *makatia* funeral dancer, generate much tourist interest. (1985)

5.2.4.1.2 Die kolonialisierende Darstellung der Fremden

Wenn man genauer analysiert, was genau Touristen in der Fremde zu sehen wünschen, läßt sich leicht eine Brücke zwischen der ästhetisierenden und der kolonialisierenden bzw. imperialistischen Sichtweise schlagen. Ein touristisches Verlangen, das ‚Ursprüngliche‘, ‚Wilde‘, ‚Exotische‘ usw. kennenzulernen und zu sehen (vielmehr: zu ‚besichtigen‘), kann gleichzeitig auch ein Ausdruck von gefühlter Überlegenheit, sogar von Macht, sein – auch wenn dies nicht immer bewußt abläuft. Die Reisenden demonstrieren, daß sie selbst nicht so ‚frei‘, ‚abenteuerlich‘ und ‚wild‘, sondern daß sie vielmehr (den eigenen Normen entsprechend) ‚kultiviert‘ und ‚zivilisiert‘ leben. Zuweilen geht dieses Denken auch so weit, daß sie Realitäten aus ihrer Heimat in die Fremde transportieren und diese dort gegen wirkliche Erfahrungen mit der Fremde austauschen. ‚Tourism as a Form of Imperialism‘ heißt der bezeichnende Titel des Artikels von Dennison Nash, in welchem er ein Beispiel hierfür gibt, das sich überall auf der Welt so vorfinden läßt:

„The North American vacationer who insists on American fast-food hamburgers, coffee with his meals, hot running water in his bedroom and the use of the English language is a familiar image.“²⁴⁰

Diese zweifelhafte Haltung in der heutigen Zeit liegt in genau den hier umrissenen Traditionen und Wahrnehmungen der früheren Jahrhunderte begründet. Die im vorherigen Unterkapitel beschriebenen positiven Bewertungen (wie die Faszination sie ausdrückt) haben sich dabei zunächst teilweise mit negativen Bewertungen (aus denen u.a. die Angst vor diesem Fremdem) vermischt, wie zum Beispiel auch alte Zeichnungen überliefern. Die bei Entdeckungsreisen in Südamerika vorgefundenen Menschen werden beispielsweise zwar ästhetisch dargestellt, aber so gezeichnet, wie sie wahrgenommen wurden: mit an Tiere erinnernden Körperteilen.

²⁴⁰ Nash, D. (1989), ‚Tourism as a Form of Imperialism‘, in: Smith (1989), S. 39.

Konrad Gessner bietet in seinem Allgemeinen Thierbuch von 1669 mit einem darin abgedruckten Holzschnitt ein interessantes Beispiel hierfür.²⁴¹



Abbildung: Bausinger; Beyrer; Korff (1991), S. 93, Holzschnitt von Gessner

Zunächst wurden derartige Beobachtungen aus ethnologischen Studien fixiert und die Ergebnisse in die Heimat getragen, um die Spezifika der fremden Kultur herauszuarbeiten und um - im gleichen Atemzug - die eigene Kultur als die 'weiter entwickelte' und (somit) 'mächtigere' darzustellen:

„Zuerst waren es immer Eroberer, die Berichte lieferten, Eroberer mit dem Ziel, Land zu gewinnen, Kaufleute mit dem Ziel, lukrativen Handel zu betreiben. Der, der von außen beschrieb, war, jedenfalls in seinen Berichten, immer der, der aus dem >besseren< Land kam, mit den >besseren< Gewohnheiten etc.“²⁴²

Michael Harbsmeier schreibt z.B. über die großen Entdeckungsreisen:

„Die neue Welt stellte die Reisenden vor allem vor die Frage, ob sie es mit ebenbürtigen Gegnern oder mit unterentwickelten Opfern zu tun hätten, ob mit rivalisierenden Ungläubigen oder nur mit bedauernswerten, wenn auch abgöttischen Heiden.“²⁴³

²⁴¹ Das Original entstammt Gessner, K. (1669), Allgemeines Thierbuch, Frankfurt a.M.

²⁴² Schwerdtfeger, I.C. (1992), 'Umriss einer phänomenologischen Landeskunde', in: DAAD (ed.), Dokumentationsband des BENELUX-Germanistentreffen, Köln, 29.10.-3.11.1991, Bonn, S. 359.

²⁴³ Harbsmeier (1991), S. 92.

Die anthropologischen Beschreibungen über Jahrhunderte hinweg dokumentieren, daß der Fremde zumeist als Bedrohung betrachtet wurde und daß der Machtfaktor dabei eine entscheidende Rolle spielte; der Einsatz von Macht als Konsequenz dieser Betrachtungsweise war ‚notwendig‘, um die empfundene Bedrohung der eigenen Kultur einzudämmen. Durchgängig werden ‘rauhe Sitten’ und ‘menschenunwürdige Rituale’ bei den Fremden beschrieben, die u.a. als eine Art Rechtfertigung für eigene Barbareien in den fremden Ländern dienen sollten²⁴⁴:

„Es fehlen weder dramatische Beschreibungen despotischer Grausamkeit, in afrikanischen Königreichen wie im mahometischen Indien, noch Berichte über die überall herrschende Vielweiberei, angereichert mit Phantasien über die >>Geilheit<<, >>Wollust<<, >>Aufdringlichkeit<<, >>Unzucht<< und >>Hurenhaftigkeit<< der Frauen in Asien, Afrika und Südamerika. [...] Es fehlt schließlich auch nicht an farbigsten Beschreibungen über die verschiedenen Formen der Teufelsanbetung und Abgötterei. [Es gab damals scheinbar] kaum Völker, die nicht den Mond, die Sonne, ein Stück Blech oder gar einen Haufen Kot und eine Anzahl anderer namentlich genannter >>Fetische<< mit den absonderlichsten Zeremonien zum Gegenstand ihrer Abscheu erweckenden Abgötterei machten.“²⁴⁵

Dabei wäre das Gefühl des Bedrohtseins zu Beginn des Aufenthaltes in der ‚Neuen Welt‘ wahrscheinlich gar nicht notwendig gewesen, denn – wie Claude Lévi-Strauss unterstreicht – empfangen z.B. die Indianer Kolumbus mit „offenen Armen“, zwanzigtausend bewaffnete Inkas hätten ferner „wie gelähmt vor hundertsechzig Spaniern gestanden“, die Azteken sogar „vor Cortés niedergekniet“.²⁴⁶

Um die eigenen Unsicherheiten und das Unwissen über diese Menschen für sich selbst ‚handhabbar‘ zu machen, suchte man nach Interpretationsmustern für das vorgefundene Verhalten und interpretierte und handelte dabei natürlich auf der eigenen kulturellen Grundlage. Ähnlich wie die Menschen und Lebensumstände in den Zielländern des Tourismus heutzutage mit den Gegebenheiten ‚daheim‘ verglichen werden, findet man Analogien in den anthropologischen Texten z.B. der Entdeckerzeit. Auch hier liefern die

²⁴⁴ Bsp. derartiger Texte finden sich bei Harbsmeier (1991), S. 91-100.

²⁴⁵ Harbsmeier (1991), S. 98f.

²⁴⁶ Aus einem Interview von Jürg Altwegg mit Claude Lévi-Strauss im FAZ-Magazin (Ausgabe unbekannt).

Beschreibungen von Cortés in Mexiko Vergleiche zu Bauwerken und Städten in der spanischen Heimat; Todorov faßt zusammen:

„Diese Vergleiche zeugen natürlich von dem Wunsch, das Unbekannte mit Hilfe des Bekannten zu erfassen, doch sie enthalten auch eine systematische und aufschlußreiche Zuweisung von Werten.“²⁴⁷

5.2.4.2 Das Selbst- und Fremdbild im touristischen Kontext

Der Blick, mit dem der Tourist den ‘Anderen’ betrachtet - nach Urrys Studie ‘The Tourist Gaze’²⁴⁸ - verfügt über folgende Merkmale:

- Werbung und Medien wecken Träume und Wunschvorstellungen über Urlaub, und die Reiseziele werden nach diesen Kriterien ausgewählt. Ziel des Urlaubs ist die Realisierung der Vorstellungen, zu deren Verwirklichung die Anderen nur als Teil der ‘Inszenierung’ dienen und demnach nicht als Partner der bewußten Auseinandersetzung mit dem Fremden. Viele Menschen scheuen eine solche wirkliche Auseinandersetzung oder lehnen sie bewußt ab, was z.B. unzählige ‘Echt-deutscher-Kaffee-mit-Erdbeerkuchen-Cafés’ auf Mallorca vermuten lassen.
- Die Gründe, warum Menschen in den Urlaub fahren, liegen auf der ‘Andersheit’ im Vergleich zu ihrem Alltag: Der Urlaub ist eine Art ‘geheiliger Schonraum’: frei von Arbeit und voller Vergnügungen. Ihr Lebenszyklus steht jedoch im krassen Gegensatz zu dem der Anderen, der Einheimischen, die zur gleichen Zeit arbeiten, und ist niemals deckungsgleich mit dem der Gäste, die ihnen diesen Schonraum ermöglichen und sie - ähnlich wie Eltern gegenüber ihren Kindern - von der ‘rauen Wirklichkeit’ fernhalten.²⁴⁹
- Die Veranstalter tun ihr Möglichstes, den Touristen ein ‘Zuhause’ zu bieten. Das korrekte Verhalten - aus Sicht der Gäste - ist Teil der Ausbildung der Angestellten.
- Obwohl der Urlaub ein heimisches Gefühl vermitteln soll, scheinen die in der Heimat für den Touristen gültigen - und akzeptierten - Verhaltensregeln außer Kraft gesetzt zu sein. Der Tourist verhält sich am Urlaubsziel in dem Bewußtsein, daß sein Aufenthalt nur temporär ist.
- Die Touristen bilden zwar einen Teil des realen (Arbeits-)Lebens der Anderen, können aber dennoch kein authentisches Bild von ihnen erhalten. Sie verändern schon durch ihre Existenz dieses eigentliche ‘wirkliche’ Bild, nach dem sie suchen. Um ihnen dennoch das Gefühl der Authentizität zu vermitteln, bieten die Reiseunternehmen Inszenierungen, die

²⁴⁷ Todorov (1985), S. 156.

²⁴⁸ Vgl. Urry, J. (1990), The Tourist Gaze, Leisure and Travel in Contemporary Societies, London, vor allem Kapitel 1: ‘The Tourist Gaze’. - Dort findet sich auch eine Darstellung der Entwicklung des Reisens.

²⁴⁹ Vgl. Graburn, N.H.H., ‘Tourism: The Sacred Journey’, in: Smith, V.L. (1989), S. 25.

„Pseudoereignisse“²⁵⁰ schaffen, wie z.B. der Besuch in den Höhlenwohnungen in Matmata (Tunesien) oder die Teilnahme an einer Bauernhochzeit in der Puszta.

- Die praktischen Konsequenzen des Bildes, das sich Touristen vom Anderen gemacht haben, nehmen zum Teil groteske Formen an: Sind die Speisen im gebuchten Hotel für unseren Geschmack zum Beispiel zu ‘fremd’, können sogar beim Veranstalter Ersatzansprüche geltend gemacht werden. Gleiches gilt, wenn sich die Einheimischen den Touristen gegenüber nicht so verhalten, wie diese es gerne hätten - wenn sie also dem Bild nicht entsprechen, das diese sich von ihnen gemacht haben.
- Die Zielumgebung wird anders betrachtet als die heimatliche Umgebung: Landschaftliche Schönheiten werden hier entdeckt, zuhause jedoch nicht wahrgenommen. Dieser sogenannte „gerahmte Blick“²⁵¹ des Touristen manifestiert sich in den Dokumentationen durch Fotos und Postkarten, die eine objektivierte, ästhetisierte Bild wiederspiegeln.²⁵²

Erkennbar ist, daß sich im touristischen Verhalten ebenfalls imperialistische Strukturen entdecken lassen; wird auf das touristische Verhalten - unter anderem im Fremdsprachenbereich als Vorbereitung auf das Zielland - nicht entsprechend eingewirkt, wird durch die hohe Reisetätigkeit der Menschen eher eine hohe Anzahl von Vorurteilen transportiert, als daß sie für den Transfer positiver Annäherungen genutzt werden könnte. Ein Vorschlag wäre, den Tourismus selbst zum Thema des Fremdsprachenunterrichts zu machen.

5.2.4.3 Das Selbst- und Fremdbild im landeskundlichen Kontext

Fremdsprachen zu erlernen folgte seit den frühen Anfängen auch genau diesen beiden vorab skizzierten Wegen: die Sprachen, die gelernt wurden,

„waren Ausdruck alternativer Kultur, ihr Erlernen war praxisbezogen. Sie waren die Sprachen von Partnern oder von Konkurrenten, von Verbündeten oder auch Feinden. Der Vergleich zwischen diesen Fremdkulturen und der eigenen Kultur geschah nicht so sehr mit dem Ziel, eine verschiedene kulturelle Wertigkeit zu bestimmen, sondern es geschah mit dem Interesse am Anderen, am Fremden ‚als besserer oder schlechterer Möglichkeit des Eigenen‘.“²⁵³

²⁵⁰ Vgl. Urry (1990), Kapitel 1.

²⁵¹ Der Begriff geht auf Urry zurück, der in Schwerdtfeger (1993b), S. 172 erwähnt wird.

²⁵² Zur ästhetisierenden Beschreibung des Fremden siehe Abschnitt 5.2.4.1.1.

²⁵³ Krusche, D. (1994), ‚Anerkennung der Fremde‘, in: Kast; Neuner (1994), S. 240.

Die landeskundlichen Texte, die heutzutage im Fremdsprachenunterricht benutzt werden, sind mit den anthropologischen Schriften vergleichbar. So muß auch ein landeskundlicher Text aus pragmatischen Gründen bestimmte rhetorische Funktionen erfüllen. Um Anklang bei seiner Leserschaft zu finden, sollte er folgende Charakteristika aufweisen: „*analyze, explain, amuse, disconcert, celebrate, edify, excuse, astonish, subvert*“²⁵⁴ usw. ähnlich wie die Beschreibungen der Entdecker beispielsweise, die sich durch einen imperialistischen Blick auf Fremde auszeichnen.²⁵⁵ Das Interesse der Leserschaft im Unterricht kann auch durch eine sehr positive Zeichnung der Fremde gebannt werden. In diesem Falle werden – analog zur ästhetisierenden Darstellung im anthropologischen Kontext – die Schwerpunkte auf die Vorzüge dieser ‚fremden Kultur‘ für die ‚eigene Kultur‘ gelenkt. So finden sich in Lehrwerken häufig Texte und Bilder zu einheimischer Musik, zu Literatur, zur Kochkultur, zu ‚typischen‘ Bräuchen und Festkleidungen.²⁵⁶



**Abbildung: Photo aus
Green Line 3, S. 9**

**Abbildung: Photo aus
Green Line 3, S. 89**



²⁵⁴ Geertz (1989), S. 143f.

²⁵⁵ Vgl. Schwerdtfeger (1993), S. 37. - Hier findet sich auch der Hinweis darauf, daß mittlerweile die Schreibweise anthropologischer Texte selbst von Anthropologen kritisiert wird.

²⁵⁶ Eine Relativierung und Kritik dieser Tatsache wird im Laufe dieser Arbeit entwickelt werden.

Auf dem Wege dieser Art von landeskundlichen Texten wird jedoch der Prozeß des Fremdmachens immer weiter transportiert, und schafft eine „künstliche Barriere zwischen den Anderen, die dargestellt werden, dem Anthropologen selbst sowie vor allem dem [...] Leserpublikum“²⁵⁷ im Fremdsprachenunterricht.

Einen zentralen Kritikpunkt an dieser Ausrichtung stellt das Wesen des Selbst - und das dadurch konstruierte Bild des Anderen - dar, die durch den Landeskundeunterricht vermittelt werden.

Der Andere, der hierin geschaffen wird, ist ein „Homunculus, ein künstlich erzeugter Mensch“, sagt Schwerdtfeger.²⁵⁸ Dieser ist durch seine ‘Vorzeigbarkeit’ gut geeignet, den Fremdsprachenlernenden eine vermeintlich ‘reale’ Sicht der fremden Welt nahezubringen, doch ergeben sich daraus die bereits oben angeführten Folgen:

- Abgrenzung vom eigenen Selbst durch Konstruktion des Anderen,
- Zuschreibung von Fremdheit,
- eine daraus folgende Ausgrenzung des Anderen
- mit einer intendierten oder unbeabsichtigten Selbstsicht der Überlegenheit,
- die Ethnozentrismus²⁵⁹ dokumentiert.

Das Selbst ist dabei in der Tat egoistisch und ethnozentrisch.²⁶⁰ Da Egoismus in der Regel negativ konnotiert ist, wird er durch die Betrachtungsweise aufzufangen versucht, daß „das Selbst die Rolle eines verallgemeinerten Anderen immer zugleich mit übernimmt“.²⁶¹ Die Konzeption

²⁵⁷ Hu (1996), S. 45.

²⁵⁸ Schwerdtfeger (1993b), S. 167.

²⁵⁹ Ethnozentrismus bezeichnet die „Tendenz, die eigene Kultur als zentral, anderen Kulturen überlegen und als Maßstab oder Standard, aufgrund dessen alle anderen Lebensstile bewertet werden, zu betrachten“. (Vivelo (1981), S. 317.) - Dem entgegen steht der sogenannte Kulturrelativismus: „Eine Betrachtungsweise, die Verhaltensweisen und Glaubenssätze im Gesamtzusammenhang des soziokulturellen Systems, in dem sie auftreten, bewertet. Der Kulturrelativismus fordert, daß eine Kultur nicht nach irrelevanten Kriterien beurteilt wird, wie z.B. den Maßstäben der eigenen Kultur“. (Vivelo (1981), S. 330.)

²⁶⁰ Siehe hierzu die in Schwerdtfeger (1993b), S. 166 erwähnte Diskussion von Rorty und Geertz (beginnend im Jahre 1983 mit Rortys Hinweis auf den diesem Ansatz innewohnenden Ethnozentrismus).

²⁶¹ Schwerdtfeger (1993b), S. 165.

von 'Gesellschaft' in der Fortführung der pragmatischen Tradition²⁶² basiert auf dem „Ideal einer Gesellschaftsordnung und einer Kultur, die bestimmt ist von der kollektiven Gestaltung gemeinsamer Lebensprozesse“²⁶³, wobei dem Individuum (das Selbst) dabei ein kreativ-schöpferischer Charakter zugeschrieben wird. Dieser realisiert sich in Spiel und Künsten und findet dort seine Bestätigung:

„Da das Selbst dieses auch im Anderen immer schon mit sehen und erwarten soll, wird das Selbst und damit auch der Andere ästhetisiert. Der Andere wird zu einem ästhetisierten Gegenüber. Dieser ästhetisierte Andere ist gedanklich immer nur in dem unmittelbaren gesellschaftlichen Umfeld des Selbst angesiedelt. Das Selbst strebt also nach der Erfüllung seiner Bedürfnisse, Wünsche, Vorstellungen immer nur soweit, wie auch dem verinnerlichten verallgemeinerten Anderen diese Möglichkeit zugestanden wird. Just hier ist die Verlockung des amerikanischen Pragmatismus für die Fremdsprachendidaktik: der Lernende soll im Fremdsprachenunterricht zu selbstbestimmtem Verhalten geführt werden, das partnerschaftlich und frei von Unterdrückung ist.“²⁶⁴

5.2.5 Wie soll Fremdheit im Fremdsprachenunterricht bearbeitet werden?

Politisch gesehen besteht mit dem „Zusammenbruch der Formen des >>klassischen<< Kolonialismus“²⁶⁵ schon lange keine 'Berechtigung' mehr zur Aufrechterhaltung eines derartigen Selbstverständnisses und Fremdbildes. Aber auch heute noch sind kolonialistische Strukturen - sogar bis in den Landeskundeunterricht hinein - auszumachen:

„Versteckt, verborgen gewiß, aber beschreiben wir die anderen nicht immer noch so, als wären sie >>weg von uns<<, wir die Schauenden, die Anderen die - ausgeliefert - Betrachteten. Es wird dabei mißachtet, wird überhaupt nicht gesehen, daß die Rollen von Schauenden und Betrachteten auf die Menschen gleichberechtigt übergegangen sind.“²⁶⁶

In der Tat wird oftmals vergessen, daß ich dort, wo ich Fremden begegne (oder Fremde vermute), selbst auch eine Fremde bin (oder als solche betrachtet würde). Ich schreibe also nicht nur anderen Fremdheit zu und mache

²⁶² Zu näheren Informationen über die Schule des Pragmatismus siehe Schwerdtfeger (1993b), S. 164ff.

²⁶³ Schwerdtfeger (1993b), S. 165.

²⁶⁴ Schwerdtfeger (1993b), S. 165f.

²⁶⁵ Schwerdtfeger (1991), S. 238. - Schwerdtfeger bezieht sich hier auf Geertz (1989), S. 147.

²⁶⁶ Schwerdtfeger (1991), S. 239.

sie somit zu 'Fremden', sondern der gleiche Prozeß wird aus dem Blickwinkel der Anderen vollzogen. Deshalb verfüge ich auch nicht über das 'Recht', eine Grundhaltung der Überlegenheit zu besitzen.

Diese Anmaßung wird glücklicherweise mittlerweile stark kritisiert²⁶⁷ und es werden Überlegungen angestellt, ob es sinnvoll ist, an der derzeit praktizierten Form des Fremdsprachenunterrichts festzuhalten, wo durch ihn doch der Prozeß der 'Fremdmachung' unterstützt statt unterbunden wird. Und dies ist der Fall, wie Schwerdtfeger konstatiert:

„Wir versuchen im Fremdsprachenunterricht durch Landeskunde diese Fremdheit abzubauen und treffen damit haarscharf daneben.“²⁶⁸

Wenn also der moderne Fremdsprachenunterricht in dieser Form - nach altem objektivistischen Schema - durchgeführt wird, verstärkt er die Bildung von Stereotypen zwangsläufig.²⁶⁹

Natürlich kann der Zuschreibung von Fremdheit nicht vollständig aus dem Weg gegangen werden, da

„jede Form von Selbstbeschreibung mehr oder weniger stark Alterität in Anspruch nehmen muß.^{[...] Auch im Fremdsprachen- und Landeskundeunterricht werden von daher solche Fremdetikettierungen immer eine Rolle spielen. Auch ist es unumgänglich, daß wir in unseren Wahrnehmungen und sprachlichen Äußerungen selektieren, vereinfachen und stereotypisieren. Es gibt aber Abstufungen von subtiler sprachlicher Darstellung bis zu grober Verallgemeinerung und Verschleierung.“²⁷⁰}

Als Unterrichtsziele für die Lehrenden setzt Schwerdtfeger fest:

„The aim of the language awareness class must be to show learners [the] embodiment of language. We must help learners realise that, through their constant endeavour to create the self, they are at the same time creating the other, the other who is the embodiment of their language. We must help learners to realise that this other is - like the self - constantly engaged in giving very personal meaning to the world, whilst at the same time being bound by local and social bonds. We must guide learners to realise that the other is already in their

²⁶⁷ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 239.

²⁶⁸ Schwerdtfeger (1991), S. 239.

²⁶⁹ Es existiert eine Diskussion über die Frage, ob der Fremdsprachenunterricht auf der einen Seite überhaupt ohne Stereotypisierung auskommen kann und ob dies auf der anderen Seite sinnvoll ist. - Vgl. hierzu beispielsweise die kontroverse Diskussion zwischen Siegfried Steinmann und Adelheid Hu in Zielsprache Deutsch 23,4 (1992) und 24,4 (1993).

²⁷⁰ Hu (1996), S. 17.

*immediate vicinity. They do not have to go to a foreign country to meet the other. The other is right here [...]. There are no qualitative differences in the personal 'otherness' of a foreigner. Differences might exist in the local and regional powers which bind him/her. He/she might still have the possibility to constantly transcend them in his/her personal acts of giving personal meaning to the world. We must help learners to see that all this happens even when the regional norm to express all the personal processes of giving meaning differ from their own tradition of oral language use.*²⁷¹

5.3 Baustein 'Kultur': „Zwei Welten treffen aufeinander?“

Die Auseinandersetzung mit 'fremden Kulturen' ist der Schwerpunkt interkultureller Arbeit. Nachdem der Begriff der 'Fremdheit' ausgeleuchtet wurde, soll nun ein Umriß des Begriffes 'Kultur' erfolgen.

Zu Beginn dieses Kapitels 5.3 wird der Stand der Fremdsprachen-Kenntnisse in Deutschland auf den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in den jeweiligen privaten, schulischen, beruflichen und touristischen Bereichen überleitet (Unterpunkt 5.3.1). Hierzu gehört auch die Nennung der Gründe und Motivationen für das Fremdsprachen-Lernen überhaupt (Unterpunkt 5.3.2). Aus der Vorstellung dieser Aspekte leiten sich sprachpolitische Konsequenzen und die notwendigen Ziele des Fremdsprachenunterrichts ab (Unterpunkt 5.3.3). Hierbei wird auch deutlich, warum sich das Ziel der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht entwickelt hat (Abschnitt 5.3.4). Allerdings scheint die gängige Praxis des Landeskundeunterrichts nicht geeignet zu sein, Vorurteile über andere 'Kulturen' abzubauen (siehe Abschnitt 5.3.5). Abschnitt 5.3.6 listet Anforderungen an einen geeigneten Landeskundeunterricht auf; im Anschluß daran wird ein Ansatz von Schwerdtfeger vorgestellt, der den dort genannten Zielen gerecht wird (Abschnitt 5.3.7). Hierbei wird u.a. der Begriff 'Kultur' aus den Blickwinkeln von Alltag und Wissenschaft betrachtet und daraus für das vorgestellte Konzept eines Landeskundeunterrichts mit kulturellen Symbolen entwickelt.

²⁷¹ Schwerdtfeger (1993), S. 42f. - Die von Schwerdtfeger genannten Ziele bilden eine Zusammenfassung der bisherigen Erläuterungen und schlagen eine Brücke zu den nachfolgenden. In ihrem Konzept der kulturellen Symbole, das unter Punkt 5.3.7 vorgestellt werden wird, finden sich all diese Elemente wieder.

5.3.1 Fremdsprachen-Kenntnisse und Fremdsprachen-Bedarf

Die Selbsteinschätzung junger Deutscher bezüglich ihrer Englisch- und Französischkenntnisse demonstriert, daß nur ca. $\frac{1}{4}$ aller jungen Menschen zwischen 14 und 28 Jahren der Meinung sind, Englisch „fließend“ sprechen zu können, beim Französischen sind es sogar nur im Durchschnitt 7,5 %; sich „verständigen“ zu können glauben ungefähr $\frac{2}{3}$ aller Jugendlichen bezogen auf die englische Sprache sowie etwas über $\frac{1}{3}$ bezogen auf das Französische.²⁷² Erschreckend sind in besonderem Maße die Selbstaussagen darüber, überhaupt kein Englisch (fast 10 %) bzw. Französisch zu sprechen (über die Hälfte der 14-28-Jährigen).²⁷³

Insgesamt sieht es in Europa so aus, daß es Länder gibt, in denen ein besorgniserregend hoher Prozentsatz an Menschen überhaupt keine Fremdsprachen spricht. Angeführt wird diese Liste von Irland mit 80 %, gefolgt von Italien und England mit jeweils circa $\frac{3}{4}$; die Deutschen liegen in dieser Rangfolge bereits auf dem 6. Platz mit immerhin 60 %.²⁷⁴ Dagegen stehen allerdings auch Länder mit relativ hohem Prozentsatz an Menschen, die zwei oder sogar mehr Fremdsprachen sprechen, wobei Luxemburg diese Liste mit Abstand anführt. 90 % der Luxemburger und Luxemburgerinnen verfügen über Kenntnisse in 2 bzw. mehreren Fremdsprachen, in den Niederlanden sind es immerhin noch 44 %, in Belgien (bezogen auf die Flamen) ca. $\frac{1}{3}$.²⁷⁵ Die Prozentkurve fällt ab dem 5. Platz rapide unter die 10 %-Marke ab; hier findet sich auch Deutschland mit nur 7 % auf Rang 7.²⁷⁶

Diese Zahlen für Deutschland werfen jedoch leider noch kein allzu gutes Bild auf die Fremdsprachen-Kenntnisse seiner Bürger und Bürgerinnen. Die Forderung von Europäischem Parlament und EG, jeder Mensch solle

²⁷² Angaben zitiert in Finkenstaedt, T.; Schröder, K. (1992), Sprachen im Europa von morgen, Berlin/München, S. 25 - nach einer Tabelle von 1987 (zur Verfügung gestellt vom Studienkreis für Tourismus in Starnberg).

²⁷³ Finkenstaedt; Schröder (1992), Tabelle 5, S. 25.

²⁷⁴ Zahlen abgedruckt in: Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 19 (Quelle: EG-Kommission).

²⁷⁵ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 19.

²⁷⁶ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 19.

mindestens eine fremde Sprache sprechen, erfüllt unser Land zwar zum Großteil (statistisch gesehen)²⁷⁷, aber dies entspricht noch nicht in ausreichendem Maße dem tatsächlichen Bedarf an Fremdsprachen-Kenntnissen in den unterschiedlichsten denkbaren Bereichen, von denen der Beruf und der Tourismus die beiden wohl größten Teile darstellen.²⁷⁸ Zwar liegen insgesamt über

„den Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen in der Bundesrepublik [...] keine amtlichen Statistiken vor, denn an dieser Frage haben zumindest die Schulverwaltungen ein geringes Interesse; es fehlen zweitens ausreichende empirische Untersuchungen und Kennziffern, und drittens sind nicht nur reale Gegebenheiten, sondern auch politische und gesellschaftliche Vorstellungen, Wünsche und Abneigungen ins Kalkül zu ziehen.“²⁷⁹

In der folgenden Auflistung sollen die verschiedenen Gründe für das Fremdsprachen-Lernen und der damit verbundene Bedarf näher betrachtet werden, um die vorliegenden Zahlen mit den aktuellen Erfordernissen zu verknüpfen.

5.3.2 Gründe und Motivationen für das Lernen von Fremdsprachen...

Die vielfältigen Gründe, aus denen heraus Menschen Fremdsprachen lernen, knüpfen direkt an den Aspekt der Fremdheit an, der in den obigen Abschnitten von Kapitel 5.2 ausführlich besprochen wurde. Bevor ein intensiverer Blick auf einige dieser Gründe geworfen wird, soll anhand von ausgewählten statistischen Daten ein kleiner Einblick in die Fremdsprachen-Situation der Bundesrepublik Deutschland gewährt werden, wie er sich tendenziell vor Beginn (i.e. 80er Jahre) bzw. zu Zeiten der Durchführung des Forschungsprojektes am Birklehof präsentierte. Hieraus lassen sich dann im Anschluß genauere Einsichten in die Aspekte des privaten, schulischen, beruflichen, politischen und touristischen Bereichs ableiten.

²⁷⁷ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 37.

²⁷⁸ Vgl. Schwerdtfeger (1993b), S. 166.

²⁷⁹ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 27.

5.3.2.1 ... im privaten Bereich

Im privaten Bereich lassen sich nahezu unbegrenzt Möglichkeiten aufzählen, in denen Fremdsprachen-Kenntnisse benötigt werden (können) - sei es, weil man Brieffreundschaften im Ausland pflegt, in Aktivitäten im Rahmen von Städtepartnerschaften eingebunden ist, vielleicht Studienkollegen oder -kolleginnen aus dem Ausland kennt oder Mitglieder der eigenen Familie keine *native speaker* des Deutschen sind. Im Zusammenhang mit dem eigenen Haushalt können unter Umständen auch fremdsprachliche Kenntnisse für die „Schularbeitbeaufsichtigung der eigenen Kinder“²⁸⁰ hilfreich sein.

5.3.2.2 ... im schulischen/universitären Bereich

Dieser Bereich des Privatlebens spielt bereits stark in den schulischen Sektor, da sich hier die private Motivation und die curricularen Erfordernisse zum Fremdsprachen-Lernen gewissermaßen kreuzen. Oftmals wird den Eltern jedoch nicht genug deutlich gemacht, daß „auch Fremdsprachen jenseits von Englisch und Französisch in den Fächerkanon der nachwachsenden Generation“²⁸¹ miteinzubeziehen sind. Diese Schwerpunktsetzung zieht sich bis in die universitäre Ebene hinein, denn auch in der Lehrerausbildung läßt sich eine Art „akademische Monokultur, die zu viele Englisch- und Französischlehrer produziert“²⁸², erkennen, wie Finkenstaedt und Schröder festhalten.

Wirft man einen Blick auf die Teilnahme am Unterricht in sämtlichen Schulsprachen inklusive der sogenannten Tertiärsprachen, so fallen im Jahr 1989 auf die Sprache Englisch fast 60 % der Schüler und Schülerinnen, Französisch lernen rund 16 %, gefolgt von Latein mit fast 9 %; auf die Sprachen, die ab Rang 3 kommen, fallen jeweils verschwindend geringe Prozentzahlen weit unter der Einprozent-Marke (der Durchschnitt dieser

²⁸⁰ Raasch, A. (1989), ‚Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung‘, in: Bausch; Christ; Hüllen; Krumm (1989), S. 91.

²⁸¹ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 31.

²⁸² Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 31.

„Restsprachen“ liegt bei lediglich 0,2 %).²⁸³ Zu diesen in der Schule erlernbaren Sprachen zählen im Jahre 1989 Griechisch, Russisch, Spanisch, Italienisch, Dänisch, Niederländisch, Polnisch, Türkisch und Hebräisch.

Für diejenigen Schüler und Schülerinnen, die ein späteres Studium in Erwägung ziehen, mag die konkrete Auswahl der Sprachen ebenfalls eher hintergründig sein, da für die Hochschulzugangsberechtigung in der Regel lediglich Kenntnisse in zwei Fremdsprachen vorhanden sein müssen.²⁸⁴

Der Fremdsprachenbedarf besonders im beruflichen Bereich wird zeigen, daß bereits in der Schule eine gezielte Auswahl der Fremdsprachen sowie die Erlangung von Kenntnissen in mehreren Fremdsprachen den späteren beruflichen und privaten Werdegang positiv beeinflussen können und daß die derzeitige nahezu ausschließliche Schwerpunktsetzung auf das Englische und Französische keine adäquate Erfüllung des aktuellen Bedarfs darstellt.

5.3.2.3 ... im beruflichen Bereich

In der zunehmend international verflochtenen Berufswelt zählen Fremdsprachenkenntnisse, der sichere Umgang mit Vertretern und Vertreterinnen fremder Kulturen und das sichere Bewegen in fremden Ländern zu den wichtigsten Qualitäten. „Kulturelles Wissen“, das „Wissen über andere Mentalitäten“ zu erlangen wird als oberstes Lernziel für die „*global player*“ formuliert, die aus dem Lernprozeß hervorgehen sollen und mit ihren Kenntnissen ihre Firmen auf dem Weltmarkt vertreten sollen.²⁸⁵

Besonders im Bereich des Handels sind Fremdsprachen-Kenntnisse unerlässlich; hier zeigt sich ein weiterer Aspekt des Machtfaktors von Sprache, der an anderer Stelle in dieser Arbeit ebenfalls angerissen wird, denn wer etwas von einer anderen Partei möchte, sollte dessen Sprache sprechen, um eine

²⁸³ Zahlen entlehnt aus: Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 28.

²⁸⁴ Siehe Schröder, K. (1989), „Fremdsprachen im Primar- und Sekundarbereich“, in: Bausch; Christ; Hüllen; Krumm (1989), S. 81.

gewisse ‚Überlegenheit‘ zu demonstrieren. Von Hase, früherer deutscher Botschafter in London, formulierte es so: „Man kann ohne Fremdsprachenkenntnisse einkaufen, aber nicht verkaufen.“²⁸⁶

Für exportorientierte Länder wie die Bundesrepublik ist es demzufolge besonders wichtig, „sowohl in den internationalen Sprachen als auch in den Leitsprachen der Exporträume“²⁸⁷ firm zu sein. 1991 lag der Fremdsprachenbedarf deutscher Unternehmen auf den Schwerpunktsprachen Englisch (in ca. $\frac{3}{4}$ aller Fälle wird diese Sprache dort „häufig“ benötigt), Französisch (ungefähr 30 %) und Niederländisch (ca. 10 %); Spanisch, Italienisch und Russisch werden in jeweils 4 % der Fälle als häufig benötigte Sprachen genannt.²⁸⁸ Als einzige Sprache wird das Englische in allen Fällen in irgendeiner Intensität benötigt (nur 22 % der Betriebe geben darüber hinaus an, sie benötigten es „selten“); Französisch wird in 60 % der Fälle zwar selten verwendet, aber nur 9 % der Firmen gebrauchen es nie, wohingegen sich diese zwei Häufigkeitsangaben beim Spanischen z.B. die Waage halten.²⁸⁹ Der Fremdsprachenbedarf bezogen auf die Sprachen Italienisch und Russisch zeigt einen seltenen Gebrauch in jeweils 11 % der Fälle und überhaupt keinen Bedarf in je 85 % der Firmen.²⁹⁰

Die zitierte Tabelle enthält über die genannten Sprachen hinaus keine Angaben, jedoch nennen Finkenstaedt und Schröder an anderer Stelle Ergebnisse aus ersten explorativen Untersuchungen zum Fremdsprachenbedarf der Wirtschaft in zunächst drei Großräumen in Deutschland, welche besagen, daß die oben aufgeführten Sprachen (zuzüglich Portugiesisch) in unterschiedlichen quantitativen Verteilungen in den Firmen benötigt werden

²⁸⁵ Kramer, W. (1991), ‚Neue Anforderungen an das Profil und die Kompetenzen von Ingenieuren und Managern im Zuge der Europäisierung/Internationalisierung der Unternehmen und des Arbeitsmarkts‘, Vortragsms., S. 31f., zitiert in: Schwerdtfeger (1993b), S. 168.

²⁸⁶ Zitiert in: Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 27.

²⁸⁷ Schröder (1989), S. 78.

²⁸⁸ Zahlen aus: Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 46.

²⁸⁹ Zahlen aus: Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 46.

²⁹⁰ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 46.

und daß dabei – ganz generell gesehen – rund 80 % aller Betriebe mindestens zwei Fremdsprachen benötigen, fast die Hälfte sogar mindestens drei.²⁹¹

Dabei bieten viele Firmen innerbetrieblichen Fremdsprachenunterricht während der Arbeitszeit an oder finanzieren Fremdsprachenunterricht außerhalb des eigenen Hauses.²⁹² Hierbei ist es notwendig anzumerken, daß diese Schulungen nicht nur leitenden Angestellten vorbehalten sind, sondern ebenso Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in anderen Positionen (wie z.B. Sekretärinnen, Montagearbeitern, Telefonistinnen, etc.).²⁹³ Dies zeigt auch, daß Fremdsprachen-Kenntnisse für die unterschiedlichsten Arbeitsfelder wichtig sind und daß daher sowohl in der ‚vorberuflichen‘ Ausbildung als auch während des Arbeitslebens jede/jeder darauf hinarbeiten sollte, dem Bedarf zu entsprechen. Welche Sprachen am besten gelernt werden sollten, ergibt sich teilweise erst recht ‚spät‘ in der Biographie aus den aktuellen Bedürfnissen der Firma heraus, für die man tätig ist. Auch kann es sein, daß durch den Berufszweig per se schon eine bestimmte Fremdsprache vorgegeben ist. So galt das Französische beispielsweise lange Zeit als Hauptsprache im Post- und Eisenbahnwesen; in verschiedenen anderen Zweigen etablierten sich hingegen im Laufe der Zeit andere Sprachen – wie z.B. das Englische im Flugverkehr oder das Deutsche bis zum Ende des 2. Weltkrieges als vorrangige Sprache der Wissenschaft.²⁹⁴

Neben mikro- und makroökonomischen Gesichtspunkten spielen jedoch auch globalere, politische Aspekte eine Rolle. Der Verlauf der Geschichte zeigt, daß sich – eng verknüpft mit den jeweiligen politischen Gegebenheiten – auch immer wieder unterschiedliche Haupthandelsprachen in der Welt manifestiert haben. Im 17. Jhdt. beispielsweise herrschte das Französische vor, das aufgrund der ‚handels- und kulturpolitischen Vormachtstellung Frankreichs [...] zur

²⁹¹ Angaben entnommen aus: Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 29. – Siehe auch konkrete Zahlen aus den drei untersuchten Großräumen Ostwestfalen/Bielefeld, Düsseldorf/Köln und Schwaben/München a.a.O. auf S. 45.

²⁹² Vgl. Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 27.

²⁹³ Vgl. Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 33.

²⁹⁴ Vgl. Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 24.

wichtigsten Verkehrssprache wurde²⁹⁵. In der Politik blieb die französische Sprache zwar weltweit bis 1918 dominant, wurde nach dem Versailler Vertrag dann aber durch das Englische abgelöst.

Diese beschriebenen Realitäten hatten auch jeweils direkte Implikationen auf den Fremdsprachenunterricht in den einzelnen Ländern, da von den Vertretern und Vertreterinnen der ‚untergeordneten‘ Sprachen „seit alters her erwartet [wurde], daß sie mehrere lebende Fremdsprachen lernten, während der Sprachunterricht in England, Frankreich und Deutschland wenig intensiv und differenziert war“²⁹⁶.

5.3.2.4 ... im politischen Bereich

Thomas Finkenstaedt und Konrad Schröder halten im Vorwort ihres Buches Sprachen im Europa von morgen Folgendes fest:

„Die Probleme dieser Welt von morgen werden sicherlich nicht durch Fremdsprachenkenntnisse gelöst, aber ohne weiter verbreitete Fremdsprachenkenntnisse werden sie nicht zu lösen sein. Fremdsprachenkenntnisse sind für den Einzelnen in einer ‚multi-lingualen‘ Gesellschaft ebenso nötig wie für die Wirtschaft mit ihrer immer mehr grenzüberschreitenden Produktion und einem weltweiten Absatz.“²⁹⁷

Auch in dieser Aussage offenbart sich, wie nah Politik und Wirtschaft miteinander verbunden sind. Gerade auch für Deutschland ist es wichtig, Fremdsprachen zu lernen, so konstatieren Finkenstaedt und Schröder weiter. Sie führen hier zum einen einen wirtschaftlichen Aspekt an („weil wir ein Exportland sind und Export ohne Fremdsprachenkenntnisse auf Dauer wenig Erfolg hat: Die beste Sprache ist die Sprache des Kunden.“); zum anderen nennen sie auch einen rein politischen Grund („weil das Deutsche sicher nicht die Herrschaftssprache Europas sein kann“).²⁹⁸

²⁹⁵ Vogel, K. (1989), ‚Fremdsprachen an Hochschulen‘, in: Bausch; Christ; Hüllen; Krumm (1989), S. 85.

²⁹⁶ Die Auswirkungen bis zum heutigen Tage zeigten sich bereits im oben angeführten Spiegel der Fremdsprachen-Kenntnisse in Europa. – Vgl. auch die Ausführungen in Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 24.

²⁹⁷ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 6.

²⁹⁸ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 10.

Die geographische Lage der Bundesrepublik als Achse zwischen West- und Osteuropa und inmitten so vieler Sprachräume verlangt von unserem Land auch eine sprachliche Offenheit nach verschiedenen Seiten. Aufgrund dieser Vielfältigkeit – nicht nur in Europa, sondern selbstverständlich auch global betrachtet – bleibt sowieso die „Einsprachigkeit der Welt [...] eine Utopie“²⁹⁹. Natürlich könnte man zum Beispiel in Europa versuchen, dieses Problem durch die Benutzung einer ‚Kunstsprache‘ zu lösen, doch ergäben sich hieraus weitaus größere Probleme, denn die

„Vielfalt der europäischen Kulturen wird als besonderer Wert empfunden; der starke Regionalismus und die z.T. erstarkenden Dialekte zeigen das Bedürfnis nach Identifikationsmöglichkeit und überschaubarer Heimat. Man wird diese Vielfalt kaum der Idee einer wie auch immer gearteten europäischen Einheitskultur planend opfern wollen oder können.“³⁰⁰

Damit sich alle Parteien gleichermaßen ‚ernst genommen‘ fühlen können, ging man zumindest im Rahmen der EG dazu über, alle Sprachen gleichermaßen gleichberechtigt zu verwenden; so waren es 1992 9 Amtssprachen, was selbstverständlich bei daraus resultierenden 72 Übersetzungsrichtungen für diese Anzahl von Sprachen einen hohen administrativen Aufwand bedeutet. Der Spiegel nennt 1988 die Zahl von ca. 3.000 Beschäftigten, die als „beamtete oder frei arbeitende Dolmetscher, Übersetzer und Sekretärinnen vom Euro-Babylon“ leben und berichtet ferner darüber, daß ca. 1/3 des Etats der EG-Kommission „für die Überwindung der Sprachgrenzen aufgewendet“ würde.³⁰¹

Die heutige Wirklichkeit in Europa läßt sich einerseits durch eine starke Konkurrenz, andererseits durch eine ebenso große Verflechtung charakterisieren.³⁰² Nicht immer wurden jedoch die Sprachen innerhalb unseres Kontinents in demokratischer Art und Weise und auf einer politisch friedlichen Grundlage verwendet: im 19. Jahrhundert wurde Französisch zum Beispiel offiziell als ‚Feindsprache‘ deklariert, und es wurde sogar 1813/1814 der vollständige Verzicht auf den Kontakt mit französischer Sprache und Kultur

²⁹⁹ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 17.

³⁰⁰ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 23.

³⁰¹ Der Spiegel, Nr. 26, 1988, S. 130.

³⁰² Siehe dazu auch Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 23.

gefordert.³⁰³ So wie in diesem Fall Sprachen ‚gebannt‘ wurden, so konnten sie im anderen Fall auch offiziell protegiert werden: nach dem 1. Weltkrieg wurde in Deutschland wiederum die Einführung des Englischen als verbindlicher 1. Fremdsprache gefordert.³⁰⁴ Per Reichserlaß wurde später auch von den Nationalsozialisten bestimmt, daß ab Ostern des Jahres 1937 das Englische an den nicht-humanistischen Gymnasien und Realschulen als erste Fremdsprache unterrichtet wird; gleichzeitig wird der curriculare Umfang des Französischen gekürzt.³⁰⁵ Im weiteren historischen Verlauf ist als nächster ‚Meilenstein‘ in Deutschland das Ende des 2. Weltkrieges zu nennen, wo die „zentralistische Bildungspolitik“ beendet wird und in den vier Besatzungszonen die Sprache der jeweiligen Siegermacht als zu lernende allererste Fremdsprache festgesetzt wird.³⁰⁶ Seitdem – und durch die 50er und 60er Jahre hindurch – wurde die Lage des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland durch verschiedene politische Situationen bestimmt, so z.B. durch den deutsch-französischen Vertrag oder auch die Orientierung in Richtung Amerika über viele Jahre hinweg, die sich auch besonders in der Fremdsprachen-Didaktik niederschlug. Die Ströme von Gastarbeitern führten zu weiteren sprachlichen Problemen, bei denen es besonders um Begrifflichkeiten rund um ‚Minoritäten‘ ging.³⁰⁷ Von einer Homogenität, die teilweise auch erzwungen wurde, geht die Entwicklung nun in Richtung Aufrechterhaltung und Pflege einer Heterogenität.

5.3.2.5 ... im touristischen Bereich

Einer der Hauptfaktoren zum Fremdsprachenlernen neben beruflichen und politischen Gründen ist der Tourismus: „Die Verflechtungen der Wirtschaft und der außerordentlich umfangreiche internationale Tourismus bringen heute wohl jeden Bundesbürger mit fremden Nationen und fremden Sprachen in Berührung.“³⁰⁸ Ähnlich wie sich auch im beruflichen Sektor der

³⁰³ Siehe Schröder (1989), S. 78.

³⁰⁴ Vgl. den geschichtlichen Abriß in Schröder (1989), S. 79.

³⁰⁵ Siehe Schröder (1989), S. 80.

³⁰⁶ Schröder (1989), S. 80.

³⁰⁷ Vgl. Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 24.

³⁰⁸ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 26.

Fremdsprachenbedarf auf die unterschiedlichsten Positionen innerhalb eines Betriebes bezieht, so umfaßt auch der Tourismus „alle Schichten“³⁰⁹.

Mitte der 80er Jahre waren die Hauptschwerpunkte des (west)deutschen Tourismus in fremdsprachige Länder Italien (19 %) und Spanien (16 %). Knapp unter der 10 %-Marke lagen Jugoslawien und Frankreich, unter der 5 %-Marke rangierten die Schweiz, Griechenland, die Türkei, die Niederlande, Dänemark, Großbritannien, Ungarn und Schweden.³¹⁰

Zahlreiche Angebote in Weiterbildungsinstituten dokumentieren das steigende Interesse an der ‘sprachlichen und kulturellen Vorbereitung’ auf das Urlaubsland. Die Touristen, um die es sich hierbei handelt, sind meistens solche, die eher dem Massen- als dem Individualtourismus folgen.³¹¹ Schwerdtfeger kritisiert, daß wissenschaftlich die Bedeutung des Fremdsprachenlernens für den Tourismus nicht genügend beleuchtet wird, daß bisher selten nach anthropologischen Begründungen für das Fremdsprachenlernen gesucht wurde³¹². Wenn sich die landeskundlichen Texte im Fremdsprachenunterricht an den bisherigen anthropologischen Schreibtraditionen orientieren, erweist man dem Tourismus ihrer Meinung nach einen „Bärendienst“³¹³.

³⁰⁹ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 33.

³¹⁰ Daten entnommen aus Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 42.

³¹¹ Schwerdtfeger (1993b), S. 171. - Günter und Günter ziehen die Bilanz: „Nach zwei Generationen Reisen der breiten Massen ist die Bilanz verheerend: Es gibt kein adäquates Verhalten gegenüber anderen Kulturen.“ (Günter, R.; Günter, J. (1990), ‘Unser Konzept des multikulturellen Reisens - ausgedrückt in Reisebüchern: Volkstümlich - multiperspektivisch - multikulturell’, in: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft, Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld, Weinheim/Basel, S. 317.)

³¹² Vgl. Schwerdtfeger (1993b), S. 171.

³¹³ Schwerdtfeger (1993b), S. 171.

5.3.3 Fremdsprachenunterricht in Deutschland

5.3.3.1 Erfordernisse und Erfolge sehen

Ohne jetzt bereits der noch anstehenden Kritik am vorherrschenden Landeskunde- und Kulturkonzept im deutschen Fremdsprachenunterricht sowie der darauffolgenden Vorstellung eines geeigneten Ansatzes für den Fremdsprachenunterricht vorgreifen zu wollen, seien an dieser Stelle einige knappe Einschätzungen der Situation des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland gemacht. Schröder und Finkenstaedt kommen insgesamt auf ein Urteil, das gesamt gesehen „kaum mehr ‚befriedigend‘ lauten“ kann:

„Eine qualitative Beurteilung des Fremdsprachenunterrichts ist mit vielen Problemen behaftet und nur schwer emotionsfrei möglich. Verglichen mit dem Ausland, so wird meist argumentiert, sei unser Fremdsprachenunterricht sehr gut (über die fehlende Diversifizierung und die mangelnde Berücksichtigung der Berufs- und Lebensrelevanz des Unterrichts wird natürlich wenig gesagt.)“³¹⁴

Vor allem kritisieren sie weiterhin die Effektivität (vor allem des Englisch-)Unterrichts, dessen Ergebnisse – gemessen an seiner Dauer – vielfach ungenügend seien.³¹⁵ Die Praxis zeigt anhand eines konkreten Beispiels, daß die wenigsten Schulabgänger und –abgängerinnen zum Beispiel in der Lage sind, Telefongespräche mit adäquatem Vokabular zu tätigen. Die Gymnasien mögen vielleicht als Zielsetzung die Vorbereitung auf ein Studium – und damit die Beschäftigung mit längeren Texten – verfolgen, jedoch stellt dieser weitere Werdegang lediglich einen von diversen möglichen Wegen der Gestaltung der Biographie eines jungen Menschen dar. Dies impliziert u.a., daß die Inhalte gemessen an den tatsächlichen Erfordernissen der unterschiedlichen Bedarfsbereiche wie sie oben genannt wurden nicht zum gewünschten Erfolg führen und die Ziele des Fremdsprachenunterrichts aus diesem Grunde überdacht werden müssen.

³¹⁴ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 33.

³¹⁵ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 35.

5.3.3.2 Ziele und Zeichen setzen

Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen, so wie er sich aus Politik und Wirtschaft, aber auch aus den an der Freizeit orientierten Gründen zum Fremdsprachen-Lernen ergibt, fordert für die Zukunft einerseits eine ‚Lockerung‘ der momentanen Vormachtstellung des Englischen und Französischen, von der u.a. gesagt wird, sie sei „kein ‚natürlicher‘ Vorgang, sondern Folge systematischer Politik auf der einen bzw. des Fehlens einer solchen auf der anderen Seite“³¹⁶. Durch die Erlangung von (zumindest passiven) Kenntnissen in mehreren Sprachen könnte man der neuen Tendenz gerecht werden, die sich am Leitspruch „*Give we ilkan thar langage, Me thin we do tham non outrage*“³¹⁷ orientiert. Die Vorteile liegen darin, das grenzüberschreitende Aufeinanderzugehen von verschiedenen Regionen zu erleichtern, wobei jeder Nachbar in Europa (auch sprachlich) als gleich wichtig für eine bestimmte Region erachtet werden kann und muß. So würde auch die wertende Trennung in ‚große‘ (i.e. vermeintlich ‚wichtige‘) Fremdsprachen und ‚kleine‘ (i.e. ‚nicht notwendig erlernbare‘) Fremdsprachen wegfallen. Eine geeignete Sprachenpolitik als „Instrument des zwischenstaatlichen und zwischengesellschaftlichen Kontakts zur Vermeidung, zum Ausgleich und zur Regelung von Konflikten“ könnte dazu führen, in diesem Sinne von Sprachimperialismus und –kolonialismus wegzukommen und sowohl „die eigenen Interessen zu wahren und den Interessen der Partner soweit wie möglich entgegenzukommen“.³¹⁸

Das Ziel für den Fremdsprachenunterricht, welches sich hieraus ergibt, ist die Förderung solch rezeptiver Fertigkeiten. Anstelle einer ausschließlichen Schwerpunktsetzung auf den produktiven Fähigkeiten des Sprechens und Schreibens sollte zusätzlich eine Fokussierung der passiven Fähigkeiten – i.e. Hören und Lesen – erfolgen.³¹⁹ Dadurch, daß rezeptive Fähigkeiten im Prinzip sehr leicht erlernbar sind, reicht auch eine fremdsprachliche Ausbildung, die im

³¹⁶ Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 24.

³¹⁷ Cursor Mundi (um 1300) zitiert in: Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 48. – Übersetzung: „Lassen wir jedem seine Sprache, Mich deucht wir tun dann keinem Unrecht.“

³¹⁸ Christ, H. (1989), ‚Sprachenpolitische Perspektiven‘, in: Bausch; Christ; Hüllen; Krumm (1989), S. 101.

Vergleich zum Training der produktiven Fertigkeiten eher kurz ausfallen kann. Dabei kann man sich besonders beim Erlernen rezeptiver Fähigkeiten leicht bereits vorhandene Kenntnisse in verwandten Sprachen zunutze machen; Beispiele hierfür sind die romanischen Sprachen, bei denen dieser ‚Wissenstransfer‘ zum großen Teil relativ gut funktioniert, sowie das Russische, aus dem heraus sich leicht rezeptive Kenntnisse des Polnischen oder Serbokroatischen erlernen lassen. Doch auch wer eine humanistische Ausbildung genossen hat, muß auf die Nutzung seines jahrelang mühsam erworbenen Wissens nicht verzichten, denn auch die Altphilologien lassen sich für das Lernen moderner, lebender Fremdsprachen nutzen (Altgriechisch könnte so z.B. zu rezeptivem Neugriechisch ausgebaut werden).

Die Schulfächer müßten in der Folge jedoch wesentlich besser aufeinander abgestimmt werden, was sich allerdings nicht nur auf die Fremdsprachen an sich beziehen sollte, sondern schon beim grundlegenden Sprachunterricht beginnen sollte. Die Schule müßte mehr Wert auf eine Vermittlung von Grundhandwerkszeugen‘ und Strategien legen, die ihre Schüler und Schülerinnen in die Lage versetzt, derartige Transferleistungen zu vollbringen. Dies würde gleichwohl auch bedeuten, daß die jungen Menschen eher befähigt würden, selbständig zu lernen, um somit der Forderung nach lebenslangem Lernen nachkommen zu können.

Finkenstaedt und Schröder stellen eine ganze Liste mit Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht zusammen, von denen einige Punkte auch für den hier vorgestellten Kontext relevant sind.³²⁰ Eines der derzeitigen Ziele des Fremdsprachenunterrichts – die Kulturvermittlung – soll in den folgenden Teilen dieses Kapitels genauer analysiert werden; hiernach wird ein alternatives Konzept vorgestellt werden, welches auch die Grundlage der Arbeit am Birklehof bildete.

³¹⁹ Siehe hierzu auch Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 37.

³²⁰ Siehe Finkenstaedt; Schröder (1992), S. 48-55.

5.3.4 Kulturvermittlung als Ziel des Fremdsprachenunterrichts

Der aktuelle Fremdsprachenunterricht steht mit dem Ziel der Vorbereitung auf ein sogenanntes 'Zielland' seit der Zeit des Zweiten Weltkriegs in der Tradition des amerikanischen Pragmatismus.³²¹ Seit den 70er Jahren war er erklärtermaßen auf die Vermittlung der sogenannten 'Kommunikativen Kompetenz'³²² ausgerichtet. Ein Jahrzehnt später bildet sich ein neuer Schwerpunkt der Fremdsprachen- und Literaturdidaktik heraus, was aus der empfundenen Unzulänglichkeit des Konzepts der Kommunikativen Kompetenz resultierte:

„Die extralingualen Faktoren, die Einbettung der Sprache in >>Kultur<< und in normative gesellschaftliche Kontexte, wurde nun ins Visier genommen. Im DaF-Unterricht geht es vor allem darum, die >>fremde Kultur<< und die Ausgangsposition der Adressaten zu verstehen zu suchen und in den Unterricht miteinzubeziehen.“³²³

Das 'Fremdverstehen' wurde, unter anderem, einer der Schlüsselbegriffe³²⁴ der fremdsprachenbezogenen Didaktik. Die Lernenden sollten sich ihrer eigenen Kultur bewußt werden und die Besonderheiten der fremden Kultur begreifen lernen, wobei man sich der Dichotomie 'fremd' vs. 'eigen' bediente, um das Ziel der Kulturkompetenz zu erreichen.

Die Hervorhebung der extralingualen Faktoren als Ziel des Fremdsprachenunterrichtes hat vor allem auch im Zusammenhang mit dem Thema 'Zusammenleben in Europa' an Bedeutung gewonnen:

„Menschen in Europa benötigen jedoch eine interkulturelle Gesprächskompetenz, durch die sie die Fremdsprache adäquat, d.h. auf sozial angemessene Weise frei benutzen können. Erst dann ist gewährleistet, daß fremdsprachliche Kommunikation auch 'draußen', außerhalb der Schule gelingt.“³²⁵

³²¹ Zu näheren Informationen über die Schule des Pragmatismus siehe Schwerdtfeger (1993b), S. 164ff.

³²² Vgl. Schwerdtfeger (1993b), S. 164 und Hu (1996), S. 11-13.

³²³ Hu (1996), S. 11f. - Siehe dort auch Verweise auf Publikationen, die sich innerhalb des Deutsch als Fremdsprache-Bereiches mit diesem Thema beschäftigen.

³²⁴ Vgl. Hu (1996), Kap. 1.3.

³²⁵ Rampillon, U. (1991), 'Interkulturelle Gesprächskompetenz - eine Antwort auf europäische Herausforderungen'. Kongressabstract, in: Kontroversen in der Fremdsprachenforschung, 14.

5.3.5 Kritik an der Kulturvermittlung in der Landeskunde

Durch die Benutzung von Texten in anthropologischer Schreibtradition und ihrer Darstellungsweise wird eine objektivistische Sicht von Kultur weitergegeben. Die unterrichtliche Praxis vermittelt Kultur 'portionsweise', in „kognitiv verarbeitbaren Teilstückchen“ und vermittelt so den Anschein, diese sei objektiv erfassbar, extrahierbar und somit auch vermittelbar:

„>Kulturen< werden segmentiert, analysiert wie eine Pflanze unter dem Mikroskop. Die Resultate werden wiederum in Diagrammen kategorisiert und diese schließlich, eingebunden in jeweilige institutionelle Lernziele, vermittelt.“³²⁶

So vermitteln dann auch die Materialien im Landeskundeunterricht den Eindruck, „daß zwei Kulturen wie monolithische Blöcke aufeinanderzugehen“³²⁷.

„Dieser objektivistische Zugang setzt stillschweigend voraus, daß es irgendwo da draußen das richtige Wissen über die Welt gibt. Und daß es, daraus folgend, einen richtigen Weg geben muß, dieses wahre Wissen über die Welt auch unterrichtbar zu machen.“³²⁸

Aus dem Blickwinkel der pragmatischen Richtung scheint diese Praxis zwar ein geeignetes Mittel zur Erreichung des Unterrichtsziels zu sein, da sie eine 'Vermittelbarkeit von Kultur' vorgibt, geht aber in der Realität an den eigentlichen Bedürfnissen vorbei. Eingegangen wird hierbei erstens nicht auf potentielle persönliche Wahrnehmungsdifferenzen zwischen verschiedenen Individuen; zweitens wird vergessen, daß es sich immer um Begegnungen zwischen lebendigen, verändernden und veränderlichen Menschen geht, die „mit Geschichtchen, Klatsch, Mythen, Slogans und Legenden leben“³²⁹.

„Die Konzentrierung auf künstlich vereinfachte und einfache Probleme hat unsere Aufmerksamkeit abgelenkt von den tiefen Zusammenhängen von Bedeutung und Kontext und den tiefen Fragen über das Regelgeleitetein sozialen Verhaltens.“³³⁰

Kongress für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung DGFF vom 7.-9.10.1991 an der Gesamthochschule Essen, S. 10.

³²⁶ Schwerdtfeger (1992), S. 358.

³²⁷ Schwerdtfeger (1992), S. 362.

³²⁸ Schwerdtfeger (1993b), S. 170.

³²⁹ Schwerdtfeger (1993b), S. 170.

³³⁰ Keesing (1987), S. 369, zitiert (in eigener Übersetzung der Autorin) in: Schwerdtfeger (1991), S. 239.

Festzuhalten ist, daß die Trennung von „Mensch, Körper, Sprache und Kultur“ im Objektivismus unzureichend und mittlerweile „historisch überkommen“ ist, und daß die damit verbundenen, implizierten Dichotomien von ‘fremd’ und ‘eigen’, ‘Sprache’ und ‘Kultur’ etc. nicht mehr aufrechtzuerhalten sind.³³¹

5.3.6 Anforderungen an ein geeignetes Konzept von Landeskunde

Die Konsequenz, die sich daraus ergibt, ist, daß die in diesem Kapitel bisher dargestellten Überlegungen - und die teilweise mit ihnen geäußerte Kritik - nach Konzepten verlangt, welche die Grundlage für ein sinnvolles und fruchtbares Interkulturelles Lernen legen können.³³² Sie müssen dabei die nachstehenden Erkenntnisse berücksichtigen und angemessen umsetzen:

- Die Tatsache, daß wir im alltäglichen Leben permanent mit Fremdheit konfrontiert werden, kann und sollte für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden.
- Jede Kommunikation mit anderen Menschen konfrontiert uns mit dem Fremden, daher muß das Erziehungsziel lauten, daß man generell die Fähigkeit für eine gelungene Kommunikation erlernen muß.³³³
- „Sollten wir nicht im Fremdsprachenunterricht zeigen, wie diese >>tiefen Zusammenhänge von Bedeutung und Kontext und diese tiefen Fragen über Regelgeleitetheit<< von individuellem Verhalten, Kleingruppen- und Großgruppenverhalten zusammenhängen?“³³⁴
- Geeignet wären Ansätze, die der Tatsache Rechnung tragen, daß

„[d]ie Grenzen zwischen mir und dem Fremden [...] sich in dem Maße auf[lösen], in dem die Bedingungen verlöschen, die ihn, den Fremden erst erschaffen haben.“³³⁵

- Die Inhalte der Erziehung müßten sich in diesem Zusammenhang der Auflösung des Kolonialismus anpassen.

³³¹ Schwerdtfeger (1993b), S. 174.

³³² Anzumerken ist an dieser Stelle, daß sich selbst die Bereiche Ethnologie und Pädagogik bereits mit den Unzulänglichkeiten des derzeitigen Interkulturellen Paradigmas auseinandersetzen und dort Tendenzen zu Reformen spürbar werden. - Siehe hierzu Hu (1996), Einleitung zu Kap. 1.3.

³³³ Dieser Punkt ist bereits ein fundamentales Element des Verständnisses von ‘interkulturell’, das dieser Arbeit zugrundeliegt. Die genaue Eingrenzung des Begriffes wird sich vollständig erst am Ende des Kapitels vornehmen lassen.

³³⁴ Schwerdtfeger (1991), S. 240.

³³⁵ Schwerdtfeger (1991), S. 238.

- Anstelle der jetzigen Inhalte der Landeskunde sollte das in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden, „was den einzelnen Menschen schließlich wirklich persönlich berührt“³³⁶.
- Die Anthropologie kann die interkulturelle Arbeit sinnvoll unterstützen, denn sie wäre in der Lage, einen

„verstehbaren Diskurs zwischen Menschen zu ermöglichen, die sehr unterschiedlich von einander sind in ihren Interessen, ihren Erwartungen, ihrem Reichtum, ihrer Macht, die aber dennoch in einer Welt leben, in der sie auf die verzwickteste Weise in endlosen Verbindungen miteinander stehen, in der es zunehmend schwierig wird, einander aus dem Weg zu gehen.“³³⁷

- Fragen über die konkreten Inhalte von Kultur, über kulturelle Gemeinsamkeiten sowie über das Erlernen von Kultur in der eigenen Gemeinschaft sind bisher noch nicht in Betracht gezogen worden, sind aber für die landeskundliche Diskussion essentiell und müssen somit auch Thema des Landeskundeunterrichts sein.
- Der hiermit verbundene Paradigmenwechsel innerhalb der Humanwissenschaften - i.e. weg vom Objektivismus - muß in den Konzepten zum Ausdruck kommen.³³⁸ Denn es ist offensichtlich, daß die Naturwissenschaften nicht die Methode für alle Belange des Lebens sein können:

„Physiker könnten eines Tages alle physikalischen Fragen beantwortet haben, aber nicht alle Fragen sind physikalische Fragen.“³³⁹

5.3.7 Plädoyer für ein dynamisches Konzept von Landeskunde: Der Ansatz der 'Kulturellen Symbole' bei Inge Christine Schwerdtfeger

Als generelle Voraussetzungen beim Ansatz von Schwerdtfeger können folgende Elemente zusammengefaßt werden, die bereits in den vorangegangenen Abschnitten zu Sprache und Kultur anklagen:

„The teaching of language awareness means teaching students about themselves. It means at the same time teaching them about the local and regional conditions within which they find themselves and others. Language awareness means, finally, to point out to the students that they have a constant creative impact on just that regional and local environment. [...] Thus language awareness is always at the same time the teaching of culture.“³⁴⁰

³³⁶ Schwerdtfeger (1991), S. 239.

³³⁷ Geertz (1989), S. 147, zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 238 (Übersetzung der Autorin).

³³⁸ Schwerdtfeger (1991), S. 239.

³³⁹ Ryle, G. (1969), Der Begriff des Geistes, Stuttgart, S. 98, zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 240.

³⁴⁰ Schwerdtfeger (1993), S. 37.

Mit ihrem Konzept von Landeskunde schafft sie „einen neuen Blick auf die Prozesse und Prämissen, die bei der Erstellung von Landeskundematerialien bedeutungsvoll sind“³⁴¹. Ihr Ziel ist dabei „to reinstall hedonism, the pleasure principle, into the teaching of languages and culture“³⁴². Zentrum ihres Ansatzes sind ‘kulturelle Symbole’, die zusammen mit „Emotionen, Kognitionen und Sprache eine unauflösliche Einheit bilden“³⁴³. Schwerdtfeger stellt mit ihrem Ansatz die in der heutigen Landeskundepraxis vollzogene statische Trennung von ‘Eigenem’ und ‘Fremdem’, ‘Sprache’ und ‘Kultur’ oder ‘Emotion’ und ‘Kognition’ in Frage und dynamisiert die darin enthaltene Statik. Ihre phänomenologische Reflexion mit Blick „auf die Prozeßhaftigkeit von Wahrnehmungen, auf Interaktion und Vielschichtigkeit“³⁴⁴ führt zwangsläufig zur Aufhebung dieser statischen Polaritäten, denn Objektivismus bedeutet Starre, Kontrolle und Machterhaltung³⁴⁵; die Wirklichkeit zeichnet sich jedoch durch Bewegung, Lebendigkeit, Veränderlichkeit aus.

5.3.7.1 Zum Kulturbegriff³⁴⁶

Daß diese objektivistische Trennung von ‘Sprache’ und ‘Kultur’ nicht haltbar ist, wird folgender Abschnitt zeigen. ‘Kultur’ als Begriff zu umreißen, stellt sich sehr schwierig dar und wird schon seit Jahrhunderten versucht:

„Obgleich ‘Kultur’ ja zentraler Bestandteil aller Diskurse über Interkulturelle Kommunikation ist und somit unzählige Male benutzt wird, sind nur wenige Konzepte so unklar wie das von ‘Kultur’.“³⁴⁷

³⁴¹ Hu (1996), S. 44.

³⁴² Schwerdtfeger (1993), S. 35.

³⁴³ Schwerdtfeger (1991), S. 243.

³⁴⁴ Hu (1996), S. 47.

³⁴⁵ Vgl. Schwerdtfeger (1993b), S. 170.

³⁴⁶ Diesem Kapitel sollte die Anmerkung vorausgeschickt werden, daß im Rahmen dieser Arbeit natürlich keine adäquate ausschöpfende Antwort auf die Frage ‘Was ist Kultur?’ gegeben werden kann. Allein die Tatsache von mehr als 800 existierenden Definitionen mag das Ausmaß dieses Themas verdeutlichen. Vielmehr werden an dieser Stelle Hintergründe und Beschreibungen erwähnt, die in konkreten Zusammenhang mit der hier vorgestellten Forschungsarbeit gestellt werden können.

³⁴⁷ Blommaert, J. (1994), ‘Ideologien in Interkultureller Kommunikation’, in: Sprache und Literatur, Nr. 74, 25. Jahrgang, S. 26.

Die folgende Auflistung von Betrachtungsweisen von Kultur kann natürlich keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, sie kann nur eine Annäherung an das sein, was im alltäglichen sowie im wissenschaftlichen Kontext darunter verstanden werden kann.

5.3.7.1.1 Der Kulturbegriff im Alltag

Die gängigste Sicht von 'Kultur' stellt diese im „engen Sinne als Gegensatz zum Trivialen[,] aber auch zum politisch-gesellschaftlichen Bereich“³⁴⁸ dar. Folgende Beispiele repräsentieren den alltagssprachlichen Gebrauch:

◆ 'Kultur' im gepflegten Sinne

In der Basisbedeutung des Wortes, so wie wir es im Alltag verwenden, steht 'Kultur' für 'Kultiviertheit', 'Gepflegtheit'. So stellen sich wahrscheinlich viele Menschen in der Regel einen Menschen mit 'Kultur' eher gekämmt, gebügelt und gepudert vor als das Gegenteil davon. Um diesem Bild zu entsprechen, muß der Mensch - praktisch gesehen - nur (mindestens) einen Griff in den 'Kulturbeutel' tätigen...

◆ 'Kultur' im gebildeten Sinne

'Kultiviertheit' kann aber auch meinen, daß ein Mensch 'gute Manieren' besitzt, 'gebildet' ist.

◆ 'Kultur' im zivilisierten Sinne

In Anlehnung an die soeben dargestellte Bedeutung des Wortes, kann 'Kultur' auch im Sinne von 'nicht barbarisch', 'zivilisiert' verstanden werden. Dies kann man „wohl als Restbestand der Diskussion um >>Kultur<< im Gegensatz zu >>Zivilisation<< interpretieren“³⁴⁹.

◆ 'Kultur' im kollektivierten Sinne

Setzt man mit 'Kultur' eine Ansammlung von Handlungsmustern und Anschauungen zu einem bestimmten Alltagsbereich gleich, gelangt man zu Begriffen wie 'Eßkultur', 'Wohnkultur' oder 'Fahrkultur'.³⁵⁰

◆ 'Kultur' im schöngeistigen Sinne

Sogenannte 'Kulturangebote' in der Zeitung, in Stadtführern u.ä. beinhalten zumeist in der Hauptsache Veranstaltungen der Musik- oder Theaterszene. Hier liegt ein 'schöngeistiges' Verständnis von Kultur zugrunde.

³⁴⁸ Hu (1996), S. 19.

³⁴⁹ Hu (1996), S. 19. - Dort finden sich auch vertiefende Anmerkungen zu der erwähnten Diskussion.

³⁵⁰ Hu (1996), S. 20.

◆ 'Kultur' im politischen Sinne

Der Teilbereich, der im Alltag dem Wissenschaftskontext am nächsten kommt, ist der, in dem Kultur auch im Plural verwendet werden kann. Ist die Rede von 'Kulturen', so impliziert man zwei voneinander abgegrenzte und in ihrer Art verschiedene 'Mengen' - mathematisch gesprochen, die keine 'Schnittmenge' besitzen. Als Beispiel kann man die Unterteilung der Menschheit in nationale 'Kulturen' heranziehen, bei der Titulierungen wie 'die asiatische Kultur' oder 'die spanische Kultur' vorgenommen werden.³⁵¹ Sprichwörter wie 'Andere Länder, andere Sitten' unterstreichen sprachlich die Abgrenzung und Verschiedenartigkeit. Herder bewertet: „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt!“³⁵² Die nationalistische Sichtweise von Kultur entspringt dem Zeitalter der Aufklärung, in dem die Individualität der eigenen Nationalkultur heroisiert wurde.

Dieses Selbstbild verlangt nach gegenseitiger Toleranz und Akzeptanz³⁵³, wenn ein friedliches Neben- oder Miteinander von 'Kulturen' gewährleistet werden soll. Die Kulturanthropologie³⁵⁴ leistete hierzu einen großen Beitrag, der für den fremdsprachenunterrichtlichen Kontext - besonders im Hinblick auf Interkulturelles Lernen - von besonderer Bedeutung ist.

5.3.7.1.2 Der Kulturbegriff in der Wissenschaft

Die Wissenschaft, die sich mit dem „Menschen als Kulturwesen“³⁵⁵ befaßt, heißt 'Kulturanthropologie'; dieser Begriff wurde von E.B. Tylor³⁵⁶ eingeführt und setzte sich vor allem in den Vereinigten Staaten durch, wo er weitgehend mit 'Ethnologie' gleichgesetzt wird. Die Kulturanthropologie hatte

³⁵¹ Vgl. Blommaert (1994), S. 26.

³⁵² Herder, J.G. (1967), 'Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit', 1891, in: Herders sämtliche Werke, Bd. 5, Berlin, S. 509, zitiert in: Hu (1996), S. 21.

³⁵³ Die hier schon angedeutete sehr umfassende Auffassung von 'Kultur' wird in der folgenden Definition besonders deutlich: „Kultur [ist] zu begreifen als die *Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt*. Damit ist klar, daß es keine Gleichsetzung zwischen Kultur und Nation gibt (es gibt nicht >>die deutsche<< oder >>die türkische<<); innerhalb jeder Nation gibt es viele solcher Lebenswelten oder Kulturen, und umgekehrt kann es Lebenswelten und Kulturen geben, die in vielen unterschiedlichen Nationen ganz gleichartig auftreten.“ Nieke, W. (1993), 'Wie ist interkulturelle Erziehung möglich?', in: Kalb; Petry; Sitte (1993), S.127.

³⁵⁴ Kulturanthropologie ist „(1) Ein Hauptzweig der Anthropologie, der sich mit dem holistischen und vergleichenden Studium der Kultur befaßt [...]. (2) Ein Teilgebiet der Anthropologie, synonym mit Ethnographie und Ethnologie. (3) Eine besondere Betrachtungsweise innerhalb der Anthropologie, die sich mit dem Studium des menschlichen Geistes und seiner Arbeitsweise beschäftigt. Als solche ist sie synonym mit der kognitiven Anthropologie (Ethnoscience)“ (Vivelo (1981), S. 329. - Weitergehende Ausführungen finden sich auf den Seiten 13, 16, 18, 21 und 44.)

³⁵⁵ Hirschberg, W. (ed.) (1988), Neues Wörterbuch der Völkerkunde, Berlin, S. 270.

³⁵⁶ Vgl. hierzu Tylor, E.B., Primitive Culture, 2 Bde., London, 1871, erwähnt in: Hirschberg (1988), S. 270.

zwar ursprünglich ihren Schwerpunkt auf den sogenannten ‘primitiven Kulturen’, jedoch wird sie mittlerweile häufig als die „Wissenschaft von der Kultur überhaupt“³⁵⁷ angesehen.

Es ist keine Ausnahme, daß sich Begrifflichkeiten in verschiedenen Sprachräumen und Wissenschaftsdisziplinen³⁵⁸ unterschiedlich entwickelt haben. Natürlich erfährt ein Begriff, der in so unterschiedlichen Fachrichtungen Fuß gefaßt hat, im Laufe der Zeit auch gewisse Veränderungen und inkongruente Bedeutungszuweisungen. So hat das Wort ‘Kultur’ eine „spezifisch deutsche Ausprägung erfahren“ und das deutsche ‘Kultur’ und das englische ‘*culture*’ sind somit nicht identisch.³⁵⁹

‘Kultur’ ist zu einem zentralen Begriff vieler wissenschaftlicher Fachrichtungen geworden und hat sich in der Ausprägung ‘interkulturell’ sogar als Paradigma für die Pädagogik, die Fremdsprachendidaktik und die (Interkulturelle) Germanistik durchgesetzt. Oftmals ist jedoch der Vorwurf zu hören, daß in der aktuellen interkulturellen didaktischen Diskussion eher mit alltagssprachlichen denn mit wirklich wissenschaftlichen Definitionen gearbeitet würde.³⁶⁰

Die Wissenschaft stellt in diversen Disziplinen unzählige Definitionen bereit. Zur Beantwortung der Frage, was ‘Kultur’ ist - bzw. zum Versuch der Beantwortung dieser Frage - lohnt es sich, an den Anfang der Definitionsversuche zurückzugehen:

³⁵⁷ Tylor, E.B., Primitive Culture, 2 Bde., London, 1871, erwähnt in: Hirschberg (1988), S. 270.

³⁵⁸ Siehe Literaturhinweise zum Kulturbegriff verschiedener Wissenschaftsrichtungen in Hu (1996), S. 18f. - Zur Definition von ‘Kultur’ und ihren leitenden Fragestellungen in den verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, wie Anthropologie, Psychologie und Soziologie vgl. auch Patton (1990), S. 153f.

³⁵⁹ Vgl. Hu (1996), S. 18 und ihre Hinweise auf Elias, N. (1980), Über den Prozeß der Zivilisation, Bd. 1, Frankfurt a.M., und Bausinger, H. (1980), ‘Zur Problematik des Kulturbegriffs’, in: Wierlacher, A. (ed.) (1980), Fremdsprache Deutsch, 1, München, S. 58-70.

³⁶⁰ Vgl. Hess, H.-W. (1992), Die Kunst des Drachentötens. Zur Situation von Deutsch als Fremdsprache in der Volksrepublik China, München, S. 36, zitiert in: Hu (1996), S. 20.

„Kultur [ist der] Zentralbegriff der Völkerkunde. Ursprünglich im Sinne menschlicher Fähigkeiten verwendet, wurde das Wort in der zweiten Hälfte des 18. Jh. auch mit Ethnien (Ethnos = Kultur) gleichgesetzt.³⁶¹ 1843 und 1854 findet das Wort [Kultur] bei G. Klemm als ethnologischer Terminus Verwendung; E.B. Tylor übernahm und definierte ihn in seiner (1871) erweiterten ethnographischen Bedeutung als ein komplexes Ganzes von Glaube, Kunst, Gesetz, Moral, Brauch und jeder anderen menschlichen Fähigkeit und Haltung. Diese Begriffsbestimmung wurde zur wesentlichen Grundlage aller weiteren Definitionsversuche.“³⁶²

Diese erweiterte ethnographische Bedeutung von ‘Kultur’ als *set* von Verhaltensstandards wird auch im folgenden Zitat deutlich, denn:

*„[t]he idea of culture is central to ethnography. The critical assumption guiding ethnographic inquiry is that every human group that is together for a period of time will evolve a culture. Culture is that collection of behaviour patterns and beliefs that constitute standards for deciding what is, standards for deciding what can be, standards for deciding how one feels about it, standards for deciding what to do about it, and standards for deciding how to go about doing it.“*³⁶³

Die Frage ‘Was ist Kultur?’ scheint nicht so einfach beantwortbar zu sein, was die Vielzahl der dann tatsächlich folgenden Bedeutungseingrenzungen unterstreicht. Zur Verdeutlichung der Komplexität und Vielfalt des Begriffs ‘Kultur’ mögen allein die schon 1952 von A.L. Kroeber und C. Kluckhohn vorgelegten mehr als 300 Definitionen dienen, die das Neue Wörterbuch der Völkerkunde erwähnt.³⁶⁴ Diese enorme Bandbreite resultiert aus der „Formenmannigfaltigkeit menschl[icher] Daseinsgestaltung [,die] so außerordentlich groß [ist], daß sie kaum zu überblicken ist, abgesehen von ihrem stetigen Wandel“ heißt es dort weiter. Dieser dynamische Charakter wird auch von W. Rudolph hervorgehoben, der im Jahre 1983 Kultur beschreibt als die „Gesamtheit der Ergebnisse von Innovationen, d.h. den Ergebnissen von Handlungen, durch die der Mensch dem von Natur aus Bestehenden etwas Neues, bis dahin nicht Vorhandenes hinzufügt“³⁶⁵.

Im Handbuch der Kulturanthropologie kann man aktuell folgende Definition lesen:

³⁶¹ Heute findet man weitere Synonyme in der ethnologischen Literatur, wie z.B. ‘Gesellschaft’ oder ‘Zivilisation’. Nachzulesen in: Panoff, M.; Perrin, M. (1982), Taschenwörterbuch der Ethnologie. Begriffe und Definitionen zur Einführung, Berlin, S. 175.

³⁶² Hirschberg (1988), S. 269.

³⁶³ Goodenough, W. (o.J.), Culture, language and society, zit. in: Patton (1990), S. 67f.

³⁶⁴ Vgl. Hirschberg (1988), S. 269f.

³⁶⁵ Hirschberg (1988), S. 269.

„(1) Die einem Volk gemeinsamen Geflechte erlernter Glaubensvorstellungen und Verhaltensweisen, die in ihrer Gesamtheit dessen Lebensstil ausmachen; die Gesamtheit der Werkzeuge und Geräte, Handlungen, Denkinhalte und Institutionen jeder gegebenen menschlichen Population. (2) Manche Anthropologen halten es für gut, diesen Begriff nur auf das Ideen- oder gedankliche System einzuschränken, d.h. das gemeinsame System von Ideen, Wissen und Glaubensvorstellungen, mit Hilfe dessen ein Volk seine Wahrnehmungen und Erfahrungen ordnet und Entscheidungen trifft, und an dem es seine Handlungen orientiert.“³⁶⁶

Als kulturformende Elemente werden im allgemeinen „Mensch, Umwelt und Geschichte“³⁶⁷ genannt.

Unter ‘Kultivierung’ wird dabei im bildlichen Sinne „*improvement or refinement by education and training*“ verstanden; absolut betrachtet das „*training and refinement of mind, tastes and manners*“.³⁶⁸ Webster’s New World Dictionary Of The American Language erweitert diese Definition noch um die Entwicklung von „*interests*“ und „*emotions*“.³⁶⁹

Wichtig ist in diesem Zusammenhang der Hinweis auf die Allgegenwärtigkeit der Kultur, da bei „allen gruppenspezifischen Unterschieden in der Daseinsform“ „nirgends auf der Erde eine Menschengruppe ohne K[kultur], ohne eine >>tradierte Lebensweise<< angetroffen wurde“.³⁷⁰ „Die Vorstellung eines Menschen >>im Naturzustand<< ist eine philosophische Hypothese“, schreibt das Taschenwörterbuch der Ethnologie.³⁷¹ Wie die obige Darstellung der Spannweite des Begriffs ‘Kultur’ auch zweifelsfrei erkennen ließ, kann es keine ‘Kulturlosigkeit’ geben, da Kultur sämtliche Aspekte des menschlichen Seins umfaßt: Denken, Fühlen, Handeln etc.

³⁶⁶ Vivaldo (1981), S. 329. - Der Begriff ‘Volk’ wird heutzutage zur Eingrenzung einer zueinander zugehörigen Gruppe als problematisch angesehen.

³⁶⁷ Hirschberg (1988), S. 272.

³⁶⁸ Onions, C.T. (ed.) (1992), The Shorter Oxford English Dictionary On Historical Principles, Vol. I, Oxford, (reprint of 3rd edition 1973; 1st edition 1933), S. 471.

³⁶⁹ Guralnik, D.B. (ed.) (1982), Webster’s New World Dictionary Of The American Language, Second College Edition, New York, S. 345.

³⁷⁰ Hirschberg (1988), S. 269.

³⁷¹ Panoff; Perrin (1982), S. 175.

‘Kultur’ ist im Laufe der Zeit ein enorm umfassender - und damit auch vager - Begriff geworden, dem gleichzeitig eine bedeutende Rolle zugekommen ist.

5.3.7.1.3 Zum Begriff der ‘Kultur’ im Konzept der kulturellen Symbole

Zwischen den Symbolen und der Kultur kann eine Brücke geschlagen werden: Eine der Definitionen des Wortes ‘Kultur’ von Kroeber und Kluckhohn unterstreicht den symbolhaften Inhalt und bildet somit einen Anknüpfungspunkt an den Ansatz von Schwerdtfeger:

„Culture is a product; is historical, includes ideas, patterns and values; is selective, is learned, is based upon symbols; and is an abstraction from behavior and the product of behavior.“³⁷²

Die Beschäftigung mit kulturellen Symbolen und ihren Deutungen und Bedeutungen ist eine fundamentale Notwendigkeit für das landeskundliche, interkulturell orientierte Lernen, da der Mensch durch sie zu seiner spezifischen Weltsicht gelangt, die letztendlich das darstellt, was seine ‘Kultur’ ausmacht. Die Kultur eines Menschen kann als Resultat von „Symbolvernetzungen“³⁷³ verstanden werden.

Im Folgenden sollen diese Überlegungen schrittweise nachvollzogen werden.

5.3.7.2 Zum Symbolbegriff

Die Bedeutung des Begriffs ‘Symbol’ ist sehr vielschichtig, so daß das Formulieren einer allgemeingültigen Interpretation für die vielen verschiedenen Bezugsbereiche fast unmöglich scheint. Eine weitestgehend ‚neutrale‘ Beschreibung findet sich bei Fromm, der das Symbol als Platzhalter sieht, der

³⁷² Kroeber, A.L.; Kluckhohn, C. (1963), Culture: a critical review of concepts and definitions, New York, S. 11.

³⁷³ Schwerdtfeger (1991), S. 242.

„stellvertretend für etwas anderes steht“³⁷⁴. Um sich dem Symbol sowohl aus alltagsweltlicher wie auch aus wissenschaftlicher Richtung zu nähern, kann man zunächst verschiedene Ebenen der Symbolisierung herausarbeiten.

5.3.7.2.1 Ebenen der Symbolisierung

Bei der Bedeutungszuweisung kann man von verschiedenen Symbolisierungsebenen ausgehen. So können - anhand des Beispiels ‘Rose’ - folgende Ebenen herausgearbeitet werden³⁷⁵:

◆ Die Ebene der Transzendenz

Auf dieser Ebene ist die Rose eine „göttliche zeichenhafte Offenbarung“³⁷⁶. Hierunter wäre in erster Linie z.B. auch das humanistische Symbolverständnis zu fassen, das durch die Poesie vielfältigen Ausdruck fand.

◆ Die Ebene des Unbewußten

Einem Menschen kann ferner eine Rose im Traum erscheinen und vom Psychoanalytiker „als Symbol für z.B. unbewußte Triebe oder Verdrängungen“³⁷⁷ gedeutet werden. Auf dieser Ebene wird die verborgene und düstere Seite der Symbole hervorgehoben, die sich sowohl auf das individuelle wie auch auf das gesellschaftliche Unbewußte beziehen können. Die Psychoanalyse arbeitet sehr intensiv mit den unbewußten Symbolen, bei denen es sich um „innere Bilder, die nur indirekt und figurativ mit ihren Bedeutungsobjekten verbunden sind, und die die persönliche Erfahrung des Einzelnen transzendieren“³⁷⁸, handelt.

◆ Die Ebene der Weltwahrnehmung³⁷⁹

Hier wird eine Rose, die ein Spaziergänger beispielsweise in einem Beet entdeckt, „in der Vorstellung oder Phantasie als ein spezifisches Objekt wahrgenommen und als etwas Schönes, mit eigenen Erfahrungen Vergleichbares oder Besitzenswertes gedeutet“ und wird mit dem Prozeß der Sinnzuweisung zu einem „bedeutungsvollem, symbolischen Objekt“³⁸⁰. Mit der

³⁷⁴ Fromm, E. (1980), Märchen, Mythen, Träume, Berlin/Darmstadt/Wien, S. 18.

³⁷⁵ Die nachfolgenden Klassifizierungen sind entlehnt an die Arbeit von Hu (1996), Kap. II.2. - Siehe zu den einzelnen Ebenen auch dort die Hinweise auf weiterführende Literatur in: Hu (1996), S. 58ff.

³⁷⁶ Hu (1996), S. 58.

³⁷⁷ Hu (1996), S. 58.

³⁷⁸ Furth, H.G. (1990), Wissen als Leidenschaft. Eine Untersuchung über Freud und Piaget, Frankfurt a.M., S. 56, zitiert in: Hu (1996), S. 60.

³⁷⁹ Diese Ebene besitzt für das alternative Landeskundekonzept von Inge Christine Schwerdtfeger einen hohen Grad an Relevanz, da sie auf das hier zugrundeliegende Symbolverständnis zurückgreift. Sie verarbeitet in ihm Elemente von Ansätzen aus Anthropologie (in Anlehnung an Cassirer z.B.), Sozialpsychologie, Symbolischem Interaktionismus und Phänomenologie (in Anlehnung an Merleau-Ponty und Waldenfels z.B.).

³⁸⁰ Hu (1996), S. 59.

Rose verbindet dieser Mensch bestimmte Eindrücke (z.B. den Duft), die er im Laufe seiner Biographie durch den Kontakt mit diesem Objekt gesammelt hat, und verbindet ebenso Erfahrungen damit, in denen eine Rose eine bestimmte Rolle gespielt hat.³⁸¹ Diese Erinnerungen bilden zusammen den Symbolgehalt, den diese Blume fortan für ihn haben wird. Hierbei wird der nächste 'Kontakt' mit diesem Symbol den gesamten Symbolgehalt durch die dann ablaufenden Prozesse und Empfindungen ergänzen und die Bedeutung der Rose in dieser Weise für ihn verändern.

◆ Die Ebene des Ausdrucks und der Materialisierung

Die vierte Ebene bezieht sich auf die Alltagsbedeutung des Begriffes 'Symbol' und spielt eine große Rolle bei der Beantwortung der Frage, worauf sich ein bestimmtes Symbol bezieht. Wird die Rose zum Beispiel verschenkt, so kann sie 'symbolisch' - wie wir sagen - für die Zuneigung stehen, die wir für die beschenkte Person empfinden. Sie ist in diesem Fall ein „wahrnehmbares Zeichen (Gegenstand, Handlung, Vorgang), [das] stellvertretend für etwas nicht Wahrnehmbares eingesetzt [wird], um dieses anschaulich zu machen“³⁸².

5.3.7.2.2 Das Symbol in alltagsweltlicher Annäherung

Betrachtet man alleine schon diesen letzten – den alltagsweltlichen – Bereich, in dem wir von Symbolen ganz unterschiedlichster Art und Bedeutung umgeben sind, so eröffnet sich anhand nur weniger Beispiele recht schnell, wie komplex auch eine wissenschaftliche Annäherung sein wird. Im Alltag finden wir z.B. in Zahlensystemen bzw. Zahlenschriften eine Symbolisierung, die uns vielleicht ob ihrer Omnipräsenz und Profanität gar nicht als solche bewußt sein mag. Deutlicher wird es uns eventuell bei den sogenannten ‚magischen Zahlen‘, die aufgrund ihrer Nähe zum (Aber-)Glauben eher als Symbole erkannt werden könnten. Ebenfalls dürfte der symbolhafte Charakter von Farben augenfällig sein, da wir wissen, daß bestimmte Farben beispielsweise bestimmte Eigenschaften oder Seelenzustände – also etwas eher Abstraktes – verkörpern können. So existieren Redewendungen wie ‚Grün ist die Hoffnung‘, die diese Symbolträchtigkeit in unsere Alltagssprache transportieren.

Eine Brücke zwischen der verbalen und der non-verbalen Sprache schlägt die ‚Fingerzeichensprache‘, derer man sich bedient, wenn man ‚mithilfe der Finger zählt‘. André Allard stellte beispielsweise ‚Indisch-arabische Ziffern

³⁸¹ Adelheid Hu verweist hier auf Becker, B. (1992), Künstliche Intelligenz. Konzepte, Systeme, Verheißungen, Frankfurt, S. 215, in: Hu (1996), S. 59.

im mittelalterlichen Europa‘ zusammen und zeichnet mit seinem Artikel eine genaue ‚Handlungsanweisung‘ nach, auf welche Weise damals welche Zahlen symbolisiert werden sollten.³⁸³ In einigen Kulturkreisen ist das Zählen bis heute sehr stark an den Gebrauch von Händen (und sogar Füßen) gekoppelt und ist teilweise sehr unterschiedlich von Kulturkreis zu Kulturkreis.

Diese Form von Symbolen bringt uns etwas näher an den kommunikativen Bereich, der auch für den Fremdsprachenunterricht und für die Übungen im Rahmen des Projektes am Birklehof von Bedeutung ist, und zwar handelt es sich hierbei um Symbole im Zusammenhang mit Körperhaltung und Körpersprache. Gesten mit den Händen könnte man als eine analoge Darstellungsform zu geschriebenen Zeichen oder Bildern sehen, die ebenso wie diese der Interpretation und Sinnstiftung bedürfen.

5.3.7.2.3 Das Symbol in wissenschaftlicher Annäherung

Innerhalb verschiedener Fachrichtungen des für diese Arbeit gültigen Bezugsrahmens der Geisteswissenschaften existieren ebenso die unterschiedlichsten Definitionen, die auf den ersten Blick oftmals nicht miteinander vereinbar erscheinen und dem Wunsch der Interdisziplinarität zunächst entgegenzustehen scheinen³⁸⁴:

- ◆ Die **Literaturwissenschaft** sieht das Symbol „als ein bewußt oder auch intuitiv eingesetztes Stilmittel“³⁸⁵,
- ◆ in der **Theologie** wird die Welt auf der transzendentalen Ebene als „göttliches Symbol“³⁸⁶ betrachtet,
- ◆ wohingegen für die **Linguistik** ein Symbol ein „Zeichen [ist], das den Gegenstand, für den es steht, einer Übereinkunft folgend, darstellt“³⁸⁷.

³⁸² Hu (1996), S. 59.

³⁸³ Siehe hierzu ausführlicher Allard, A. (1993), ‚Indisch-arabische Ziffern im mittelalterlichen Europa‘, in: UNESCO-Kurier, 11/1993.

³⁸⁴ Vgl. Hu (1996), Kap. II.2.

³⁸⁵ Hu (1996), S. 57.

³⁸⁶ Hu (1996), S. 57.

³⁸⁷ Schwerdtfeger (1991), S. 240.

Diese Beispiele innerhalb unterschiedlicher Wissenschaftsbereiche greifen von unterschiedlichen Ebenen aus, aber allen ist dabei gemeinsam, daß sie

„[-] aus unterschiedlichen Perspektiven - menschliche Sinnstiftungsprozesse und deren Materialisierung im weitesten Sinne beschreiben, nur jeweils von anderer Warte aus und mit unterschiedlicher Akzentsetzung. Es geht um Wahrnehmung von Wirklichkeit (innerpsychisch und außerweltlich verstanden) und deren Materialisierung etwa in Sprache, Handlungen und Subjekten.“³⁸⁸

5.3.7.3 Zum Begriff des 'Symbols' im Konzept der kulturellen Symbole

Für den ethnologischen Kontext der hier vorgestellten Arbeit sind diese jedoch - einzeln betrachtet - weder zutreffend noch ausreichend. Ernst Cassirer schreibt in seinen Arbeiten einem Symbol als charakteristischer (und wichtigster!) Eigenschaft die Unfaßbarkeit bzw. Ungenauigkeit zu.³⁸⁹ Diese Zuschreibung wurde von der Ethnologie, Anthropologie und Philosophie aufgenommen und erweitert³⁹⁰ und kommt auch in den Arbeiten von Schwerdtfeger zum Tragen.

In besonderem Maße ist dort die Bedeutungszuweisung relevant, da der Mensch sich die ‚Inhalte‘ des Symbols durch seine eigene Sinnstiftung gewissermaßen selbst ‚erarbeiten‘ muß. Hierauf wird in den folgenden Unterkapiteln noch intensiver eingegangen; die Grundlage bildet jedoch folgende Überlegung: das „Deuten von Symbolen ist mit der Person des Deuters, seinen sozialen, geographischen und kulturellen Hintergründen und seinem aktuellen Bewusstseinsstand eng verbunden, ganz besonders aber abhängig von der jeweiligen Intention des Beschauers“³⁹¹.

³⁸⁸ Hu (1996), S. 57.

³⁸⁹ Siehe z.B. Cassirer, E. (1985), Symbol, Technik, Sprache. Aufsätze aus den Jahren 1927-1933, hrsg. von Orth, W., Hamburg, sowie Cassirer, E. (1979), Symbol, myth, and culture: essays and lectures of Ernst Cassirer, 1935-1945, hrsg. von Verene, D.P., New Haven.

³⁹⁰ Schwerdtfeger verweist hier auf die Arbeiten von Cohen, Ricoer, Merleau-Ponty und Waldenfels. (In: Schwerdtfeger (1991), S. 240.)

³⁹¹ Bauer, W. et al. (1987), Lexikon der Symbole, München, S. 12.

In welcher Form die Bedeutungszuweisung (und die bewußtmachende Arbeit mit kulturellen Symbolen im Fremdsprachenunterricht) zur interkulturellen Auseinandersetzung wird und somit auch kulturelle Identität stiftet, wird deutlich, wenn die Begrifflichkeiten des Symbols und der Kultur nun zusammengeführt werden.

Beispiele für kulturelle Symbole sind 'Raum', 'Zeit', 'Höflichkeit', 'Trauer' und 'Farben'³⁹². Wenn Menschen sich hierüber austauschen, wird deutlich, daß jeder eine persönliche Vorstellung davon einverleibt hat. In der diskursiven Praxis existieren dann die kulturellen Symbole „nicht >>klinisch rein<<, säuberlich getrennt, nebeneinander“³⁹³, sondern demonstrieren die existierende Verzahnung.

„Emotionen sind allererste Sinnzuweisungen, die sich aber den in der diskursiven Praxis herrschenden Moralvorstellungen, Werten und Normen verbinden und gerichtet sind auf kulturelle Symbole als lokale und regionale Entäußerungen. Aber der umgekehrte Weg ist immer zugleich auch möglich: kulturelle Symbole werden einverleibt. So bleibt zwischen ihnen eine opake eine gleichsam milchig undurchsichtige Zone des Übergangs des Eigenen in das Andere, des Fremden in das Eigene und zurück. Immer bleibt es ihnen etwas Unbestimmtes, niemals Festgelegtes.“³⁹⁴

Das folgende Kapitel wird aufzeichnen, wie ein Mensch zu seiner Sicht von den kulturellen Symbolen - und damit also zu seiner persönlichen Sicht von der Welt - gelangt und auf welchen kulturellen Vorgaben und Prägungen dies basiert. Die Veränderlichkeit in beide Richtungen wird aufgezeigt: Sowohl das persönliche Konzept eines Individuums wird verändert, wie auch er im Diskurs mit anderen kollektive Konzepte ändert und die Gemeinschaftlichkeit der Werte festlegt. Überlegungen zu dieser Gemeinschaftlichkeit leiten schließlich über in die Frage, wann man von gemeinsamer Kultur sprechen kann und was infolgedessen unter 'interkulturell' verstanden werden muß.

³⁹² Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 241.

³⁹³ Schwerdtfeger (1991), S. 243.

³⁹⁴ Schwerdtfeger (1991), S. 248f.

5.3.7.3.1 Die Bedeutungsvermittlung

Kulturelle Symbole sind in jeder Kultur vorhanden und bekannt. So ist jedes Symbol, wie z.B. die 'Pünktlichkeit' „kulturell auf eine bestimmte Weise festgelegt“³⁹⁵; diese Fixierungen werden jedoch zugleich auch immer beeinflusst durch die Werte und Prinzipien, die regional oder gar lokal vorherrschen³⁹⁶, so daß auch beispielsweise die ‚Facetten‘ eines kulturellen Symbols entstehen. Die Sozialisation, in deren Verlauf Bedeutungen vermittelt werden, läßt die Facetten eines kulturellen Symbols als tendenziell festgelegte gesellschaftliche Bedeutungen entstehen.

Ein Beispiel ist die 'Pünktlichkeit', von der den Kindern im Verlaufe ihrer Erziehung bestimmte Betrachtungen und Handlungsmuster vermittelt werden. Dem Kind wird beispielsweise geheißen, zu einer Geburtstagsfeier 'pünktlich' zu erscheinen, seine Hausaufgaben 'pünktlich' zu erledigen oder morgens 'pünktlich' aufzustehen. Doch was genau ist in der praktischen Umsetzung damit gemeint? Heißt 'pünktlich' zu einer Feier zu kommen, exakt um 15 Uhr dort an der Tür des Gastgebers zu läuten, wenn die Einladung auf 15 Uhr lautet - oder gebietet es die Höflichkeit, vielleicht 5 Minuten früher dort zu erscheinen? Vielleicht ist es ja eher Sitte, eine halbe Stunde ‚draufzuschlagen‘, um nicht zu früh zu erscheinen?

Das Konzept von 'Pünktlichkeit' ist zwar kulturell festgelegt, doch die Frage ist, wer oder was entscheidet, welche der Möglichkeiten sozial akzeptiert ist? Welche Gewohnheiten schleifen sich letztendlich bei einer bestimmten 'Kultur' ein und werden dem Individuum als Handlungsmuster zugrundegelegt?³⁹⁷

³⁹⁵ Schwerdtfeger (1991), S. 242.

³⁹⁶ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 241.

³⁹⁷ Diese Fragen werden bei der intensiven Betrachtung der persönlichen Deutung und der kollektiven Deutung von kulturellen Symbolen beantwortet werden.

Welche Gewohnheiten ein Mensch nun hinsichtlich des Konzepts von Pünktlichkeit entwickelt, hängt von einem langen Prozeß der Auseinandersetzung mit sich und anderen ab. Wenn man im Auge behält, daß Gewohnheiten durch die „Erfassung einer Bedeutung“³⁹⁸ erworben werden, so kann ausgesagt werden, daß es natürlich an erster Stelle das Individuum ist, das eine sinnstiftende Rolle übernimmt, einem Symbol eine Bedeutung zuschreibt und schließlich gemäß seiner persönlich gewonnenen Erkenntnisse handelt und Gewohnheiten entwickelt.

Oftmals wird dem Konzept der kulturellen Symbole ‘vorgeworfen’, es handle sich dort lediglich um ‘Gewohnheiten’. Gewohnheiten³⁹⁹ werden erkenntnistheoretisch jedoch abgeleitet aus objektivistischen Theorien; beim Konzept der kulturellen Symbole kann es also darum nicht gehen, da hier – in Anlehnung an die Phänomenologie – vielmehr die persönlichen Sinnstiftungen im Vordergrund stehen.

Wie der Mensch diese erlangt, muß genauer betrachtet werden. Da sich Symbole - laut Cassirers Definition - durch ‘Ungenauigkeit’ und ‘Unfaßbarkeit’ auszeichnen, ist ihre Bedeutung nicht festgelegt. So bleibt zu klären, welche Prozesse bei der Sinnstiftung, bei der Deutung eines Symbols ablaufen, deren Gesamtheit letztendlich die Weltsicht eines Menschen bildet. Wie nimmt der Mensch etwas wahr? Wodurch - und wie - gelangt er also zu Erkenntnissen über andere und auch über sich selbst?

³⁹⁸ Merleau-Ponty (1966), S. 172, zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 241.

³⁹⁹ Schwerdtfeger (1991), S. 241. - Stanage gibt folgende Definition der englischen Entsprechung ‘habits’: „*settled practices, customs, usages, and customary ways or manners or personal actions. Habits are also conditions of being accustomed to some actions through having that special familiarity with them which comes from having constantly to do with them.*“ (Stanage (1987), S. 124.)

5.3.7.3.2 Die Bedeutungszuweisung⁴⁰⁰

Das Alltagswissen eines Menschen geht aus unzähligen Bedeutungszuweisungen hervor. Diese werden unternommen, um in unserer Umwelt Sinn zu stiften. Schwedtfeger spricht von einer „Verflechtung von Emotionen mit Wahrnehmung, Kognition und diskursiver Praxis, basierend auf einer Verflechtung von Welt und Individuum, in der jedoch das Individuum für sich zunächst immer das Zentrum [sinnstiftender Handlungen] bildet“⁴⁰¹. Der Regelbildungsprozeß wird dabei gesehen als „gestalterisches Umgehen des Menschen mit seiner Umwelt“⁴⁰², wobei mit ‘Regeln’ natürlich nicht die behavioristische Bedeutung des Wortes gemeint ist, sondern die „Erfassung von Bedeutungen“⁴⁰³.

5.3.7.3.2.1 „Ein jeder ist seiner Weltsicht Schmied“ - Über die Individualität bei der Sinnstiftung

Welche Bedeutung ein Symbol letztendlich für den einzelnen Menschen hat, ergibt sich aus der persönlichen Bedeutungszuweisung, die er vornimmt. Die Grundlage hierfür ist seine individuelle Einverleibung:

„Durch seine Lebenserfahrungen, die Befindlichkeiten werden vom Menschen durchgehend sehr persönliche Deutungen eines kulturellen Symbols erworben. Es ist ein Teil der heuristischen Intelligenz eines Menschen, seiner Fähigkeiten also, Neues in sozialen Situationen zu entdecken und entsprechend der jeweiligen neuen Situation, in der er sich befindet, eine nationale, regionale oder sehr persönliche Bedeutung z.B. des Symbols Höflichkeit und seiner vielfältigen Facetten zu aktivieren.“⁴⁰⁴

Schwedtfeger konstatiert (hier konkret bezogen auf den Fremdsprachenbereich):

⁴⁰⁰ Die individuellen Prozesse der Bedeutungszuweisung wurden bereits erwähnt; an dieser Stelle werden nur kurz die wichtigsten Punkte aufgegriffen und in Zusammenhang mit den kulturellen Symbolen gebracht, da Schwedtfegers Ansatz auf der dort dargestellten phänomenologischen Sichtweise basiert.

⁴⁰¹ Schwedtfeger (1991), S. 247.

⁴⁰² Schwedtfeger (1991), S. 244.

⁴⁰³ Schwedtfeger (1991), S. 245.

⁴⁰⁴ Schwedtfeger (1991), S. 241. - Schwedtfeger verweist hier auch auf Harré, R. (ed.) (1983), The Social Construction of Emotions, London.

„Wir tun im Landeskundeunterricht so, als ob der Mensch seine soziale Umwelt mit Hilfe von Meßdaten eines Physikers wahrnimmt. Tatsache ist, daß der Mensch seine soziale und physikalische Umwelt mit Netzen von Sinnbedeutungen und Sinnbezügen überzieht.“⁴⁰⁵

Der Mensch fungiert mit seiner Leiblichkeit bei der Sinnstiftung sowohl als „innerer und äußerer Beobachter“⁴⁰⁶; zwischen diesen beiden sind die Übergänge permanent fließend. Als sogenannter ‘innerer’ Beobachter ist sich das Individuum seiner selbst, „als Subjekt im Zentrum von Beobachtungen und Sinnzuweisungen“⁴⁰⁷ bewußt, wobei hingegen - selbst im Hinblick auf die eigene Person - Dinge im Unklaren bleiben; als sogenannter ‘äußerer’ Beobachter weist das Individuum dem Tun von Anderen Sinn und Bedeutung zu.

5.3.7.3.2 „Nichts bleibt, wie es ist“ - Über die Veränderlichkeit bei der Sinnstiftung

Die Umgebung von Sinn, die sich ergibt, ist veränderlich und wird durch den sinnstiftenden Mensch verändert, welcher selbst auch wiederum Änderungen unterworfen ist.⁴⁰⁸

„Genauso wie wir uns im Verhältnis zu unserer Leiblichkeit stets verändern, so verändern wir das Netz von Sinn, mit dem wir, mit uns als Zentrum, die Welt überziehen.“⁴⁰⁹

Menschen, die sich zufällig an einem Ort befinden, werden mit diesem Ort (und den zahlreichen Wahrnehmungen von Gegenständen und sozialen Prozessen dort) nie eine vollständig identische Sinngebung erreichen.⁴¹⁰ Nach ihrem Aufenthalt an diesem Ort werden ihre Konzepte auch nicht die exakte Ausgestaltung besitzen wie vorher.

⁴⁰⁵ Schwerdtfeger (1991), S. 240.

⁴⁰⁶ Schwerdtfeger (1991), S. 246.

⁴⁰⁷ Schwerdtfeger (1991), S. 246.

⁴⁰⁸ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 240.

⁴⁰⁹ Siehe in diesem Zusammenhang den Hinweis auf Merleau-Ponty (1966), S. 115-184 und Waldenfels (1980), S. 55-75, beide zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 240.

⁴¹⁰ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 240.

Ein Beispiel soll dies konkretisieren: Ich gehe mittags in ein Blumengeschäft, um einen Strauß gelber Rosen (meine derzeitigen Lieblingsblumen) zu kaufen, damit ich meine Kaffeetafel schmücken kann, denn ich erwarte heute nachmittag Gäste. Ich kann davon ausgehen, daß es niemand sonst in diesem Geschäft geben wird, der z.B. 100%ig dieselben Assoziationen mit den Gerüchen dort verbinden wird wie ich. Mich mag beispielsweise der Duft einer speziellen Blume an einen bestimmten schönen Sommertag erinnern, den ich letztes Jahr im Park verbracht habe, wo es ähnlich roch. Bei einem anderen Kunden ruft hingegen vielleicht derselbe Geruch Gefühle der Trauer hervor, da er an die schmerzliche Trennung von seiner Frau erinnert wird, um deren Lieblingsblumen es sich hierbei handelt. Dieser Mensch mag ferner das Verhalten der Verkäuferin zu einer Kundin an der Kasse 'normal' empfinden, ich bewerte es dahingegen als 'unverschämt'.

5.3.7.3.2.3 „Ich denke, also fühl' ich“ - Über die Emotionalität bei der Sinnstiftung

Die Sicht der Welt konfiguriert sich jedoch nicht - wie hierbei deutlich wird - lediglich auf kognitiver Ebene. An einem sinn- und bedeutungsstiftenden Regelbildungsprozeß sind nicht nur rein kognitive Prozesse beteiligt, sondern ebenso die momentanen Gefühle und Empfindungen.

Die Erforschung von Emotionen galt lange Zeit als „anrühig, als forschungsmethodisch nicht sauber lösbar und überhaupt als zwielichtig“⁴¹¹. Die Forschungsergebnisse, die mittlerweile vorliegen, sind jedoch äußerst bedeutsam für jeglichen Lernkontext, da man zum einen herausgefunden hat, daß „Emotionen das Selbstkonzept eines Menschen verlässlich aktivieren“ und daß zu erinnerndes Material besser erinnert werden kann, wenn Emotionen damit verknüpft sind.⁴¹²

⁴¹¹ Schwerdtfeger (1991), S. 245. - Siehe dort auch die Hinweise auf die Erforschung der Emotionen im Forschungsrahmen 'Künstliche Intelligenz'.

⁴¹² Schwerdtfeger (1991), S. 244. - Schwerdtfeger verweist hier auf Miall, D.S. (1989), 'Beyond the Schema Given - Affective Comprehension of Literary Narratives', in: Cognition and Emotion, 3, 1989, Heft 1, S. 55-78.

Die Emotionen spielen bei der Einordnung und Beurteilung von Situationen eine große Rolle und „können verstanden werden als sinnstiftende Regelbildungsvorgänge“⁴¹³. Symbole können somit als ‘Produkte von Emotionen’ bezeichnet werden.⁴¹⁴ Sinnzuweisungen sind abhängig von der momentanen Befindlichkeit in der jeweiligen Situation und damit nicht statisch, sondern flexibel, da die involvierten Elemente auch Veränderungen unterworfen sind.

Zur Zusammenfassung dieser Überlegungen diene folgendes Beispiel über die ‘Pünktlichkeit’:

Die Ausgangssituation ist: Ich habe für heute nachmittag ein paar Freunde zu Kaffee und Kuchen eingeladen. Die Einladung wurde für 16.⁰⁰ Uhr ausgesprochen. Die Gäste kommen um 16.³⁰ Uhr. Meine einverlebten Vorstellungen von Pünktlichkeit sagen mir nun, ob ich es als ‘normal’ empfinde, daß meine Kaffeegäste (bei einer Einladung zu 16.⁰⁰ Uhr) um 16.³⁰ Uhr kommen oder ob ich es als nicht akzeptabel betrachte und mich in der Konsequenz über sie ärgere. Doch meine Bewertung der Situation hängt auch von meiner Tagesform ab, von meiner Befindlichkeit: Vielleicht ist es für mich ‘normalerweise normal’, aber gerade heute ärgere ich mich darüber, weil ich etwas gebacken habe, das warm aus dem Ofen gegessen werden sollte und nach einer halben Stunde natürlich schon erkaltet ist. Eine andere mögliche Deutungsgrundlage ergibt sich aus der Tatsache, daß es mich in der Regel nicht stört, wenn es ‚mal etwas später wird‘, aber gerade bei diesen Gästen stört es mich sehr, da sie immer zu spät kommen. Welche Bedeutung ich nun tatsächlich zuweise, ist abhängig von meinem emotionalen Zustand dieses ganz speziellen Augenblicks der Sinnzuweisung.⁴¹⁵

⁴¹³ Schwerdtfeger (1991), S. 247.

⁴¹⁴ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 244.

⁴¹⁵ Diese zentrale Stellung der Emotionen wird durch Rom Harré und seine Gruppe hervorgehoben. Vgl. hierzu Harré (1986).

5.3.7.4 Gemeinschaftlichkeit

Die Erläuterungen zur Sinnstiftung haben klar gemacht, daß es keine absolute Übereinstimmung in der Weltsicht geben kann. Durch ihre Konzepte von den kulturellen Symbolen markieren

„Menschen ihre unmittelbare und intime soziale Identität..., jene Begrenzung ihres sozialen Lebens, die am stärksten und am bedeutungstragendsten jeweils ihr Gefühl von Ähnlichkeiten mit und Unterscheidungen vom anderen Menschen charakterisieren.“⁴¹⁶

5.3.7.4.1 Die Bildung gemeinschaftlicher Werte durch den Diskurs

Die Erkenntnisse, die jeder einzelne Mensch dazu beisteuert, entspringen wiederum der Auseinandersetzung mit Mitgliedern seiner sozialen Gruppe beispielsweise und werden im Laufe seines Lebens durch eigene Erfahrungen mit dem Symbol (die Einverleibung) geprägt.⁴¹⁷

Grundlage ist hierfür der Diskurs⁴¹⁸ mit anderen Menschen. Durch den Diskurs wird unter Individuen die Gemeinschaftlichkeit von Symbolen abgeklärt, Geschichten bilden gemeinschaftliche Werte.⁴¹⁹ Über die ‘diskursive Praxis’ sagt Foucault:

„Man kann sie nicht mit dem expressiven Tun verwechseln, durch das ein Individuum eine Idee, ein Verlangen, ein Bild formuliert, noch mit der rationalen Aktivität, die in einem System von Schlußfolgerungen verwandt wird; noch mit der Kompetenz eines sprechenden Subjekts, wenn es grammatische Sätze bildet. Sie ist eine Gesamtheit von anonymen, historischen, stets im Raum und in der Zeit determinierten Regeln, die in einer gegebenen Epoche und für eine gegebene soziale, ökonomische, geographische oder sprachliche Umgebung die Wirkungsbedingungen der Aussagefunktion definiert haben.“⁴²⁰

⁴¹⁶ Cohen, A.P. (1976), ‘Of Symbols and Boundaries, or, does Eartie’s Greatcoat Hold the Key’, in: ders. (ed.) (1976), Symbolizing Boundaries - Identity and Diversity in British Cultures, Manchester, S. 1, zitiert (in Übersetzung der Autorin) in: Schwerdtfeger (1991), S. 249.

⁴¹⁷ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 242.

⁴¹⁸ Die Grundlage bildet hier der Foucault’sche Diskursbegriff. - Vgl. Foucault, M. (1986), Archäologie des Wissens, Frankfurt, 2. Auflage, S. 170f., zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 242.

⁴¹⁹ Vgl. Schwerdtfeger (1993b), S. 168.

⁴²⁰ Foucault (1986), S. 171, zitiert in: Schwerdtfeger (1991), S. 242.

5.3.7.4.2 'Kultur' als Maßstab?

5.3.7.4.2.1 Kategorisierung

Was in der Praxis den Sichtweisen von 'Kultur' gemeinsam ist, ist die Kategorisierung⁴²¹, mit der die Menschen einer bestimmten 'Kultur' zugeordnet werden; sie werden mit einem „Label der Gruppenzugehörigkeit (national, ethnisch, rassistisch usw.) belegt“⁴²². Der Focus der Betrachtung liegt darüber hinaus meist auf Verschiedenheiten und Grenzen⁴²³ und den daraus offensichtlich entstehenden Konflikten. Wörter wie 'Kulturschock' sind dieser Sichtweise entsprungen.

In problematischen Interaktionen wird beispielsweise 'Kultur' als Ursache angenommen, und aufgrund der existierenden 'Labels' wird dann ein Erklärungsansatz für die Schwierigkeiten aufgestellt; dort, wo Übereinstimmungen und Ähnlichkeiten vorliegen, wird eine 'unkulturelle' Betrachtung angestellt.⁴²⁴

5.3.7.4.2.2 Identität

Unabhängig davon, in welche Kategorien Menschen durch bestimmte Definitionen von 'Kultur' eingeteilt werden, sie werden sich nach bestimmten Kriterien zu bestimmten Gruppen eher zugehörig fühlen als zu anderen⁴²⁵, weil sie mehr Elemente ihrer 'Wertemenge', mehr „Erlebnisse, Erinnerungen,

⁴²¹ Sozialpsychologisch gesehen ist eine Kategorie in einem sehr einfachen Sinne zunächst ein 'set von Gegenständen', die eine oder mehrere Eigenschaften gemeinsam haben, wobei die zugeordneten Eigenschaften den Gegenständen nicht notwendigerweise inhärent sein müssen. Sehr allgemein gefaßt bedeutet das: „any reason for which a psychic system groups some objects together is a common characteristics of those objects.“ (Hewstone, M.; Stroebe, W.; Codol, J.-P.; Stephenson, G.M. (eds.) (1989), Introduction to social psychology, Oxford, S. 92.)

⁴²² Blommaert (1994), S. 27.

⁴²³ Hervorzuheben ist, daß dieser Zuordnungsprozeß nicht symmetrisch geschieht, denn „outgroups are usually seen as more homogenous than ingroups (...). 'They' are all the same, but 'we' are distinguishable from another, it seems.“ (Hewstone; Stroebe; Codol; Stephenson (1989), S. 399.)

⁴²⁴ Vgl. Blommaert, J.; Verschueren, J. (o.J.), 'The pragmatics of minority politics in Belgium', in: Language in Society, 20, S. 522.

⁴²⁵ Vgl. analog hierzu die Ausführungen zur ethnischen Zugehörigkeit in Aboud (1988), S. 6f.

Lebensbedingungen, Organisation des Lebensraumes⁴²⁶ mit den Mitgliedern der einen als mit der anderen Gruppe teilen.

„Segmenting the world into a manageable number of categories does not just help us to simplify and make sense of it; it also serves one other very important function - to define who we are. Not only do we classify others as members of this or that group, but we locate ourselves in relation to those same groups.“⁴²⁷

Eine psychologische Konsequenz, die daraus erwächst, ist der ‘Blick’, mit dem ein Mensch andere Menschen wahrnimmt. Hier spielen seine Vorannahmen eine große Rolle.

5.3.7.4.2.3 Die Entwicklung von Vorurteilen und Stereotypen

Aboud sagt über diesen Zusammenhang (bezüglich ethnischer Zugehörigkeit) aus:

„One might believe that any form of ethnic awareness is bad because it leads to prejudice. Research, however, suggests that this is not so. Although initially ethnic awareness and prejudice both increase with age in young children, prejudice often declines at some later point in time while ethnic awareness remains high. That is, one can be aware of ethnicity but evaluate it and react to it either positively or negatively.“⁴²⁸

Im Zusammenhang mit Gruppenzugehörigkeit müssen auch die Vorurteile genannt werden. Im Deutschen wie im Englischen finden sich die unterschiedlichen Begriffe ‘Vorurteil’ und ‘Stereotyp’ bzw. ‘prejudice’ und ‘stereotypes’. Zusammenfassend kann man sagen: *„Stereotypes are rigid, overgeneralized beliefs about the attributes of ethnic group members whereas prejudice is a negative attitude.“⁴²⁹⁺⁴³⁰*

⁴²⁶ Blommaert (1994), S. 28.

⁴²⁷ Hewstone; Stroebe; Codol; Stephenson (1989), S. 400.

⁴²⁸ Aboud (1988), S. 7.

⁴²⁹ Aboud (1988), S. 5.

⁴³⁰ Oft findet jedoch auch keine Differenzierung der beiden Begriffe statt und man findet folgende Definition: *„Stereotyping acts as a kind of mental short cut, so that the perception of a person as belonging to a particular category (e.g. men) carries with it the inference that that person is likely to be dominant, task oriented, aggressive, rational and so on [...]. Precisely because stereotypes are short cuts, they sometimes lead us to make quite incorrect inferences. For example, in our perceptions or memories of confusing or complex situations we will often fall back on stereotypes to fill in the gaps in our minds.“* (Hewstone; Stroebe; Codol; Stephenson (1989), S.399.)

Laut aktueller Forschungsergebnisse sind Vorurteile bei Kindern keine simple Imitation erwachsener Muster. So hat bei Kindern im Alter von 4 bis 7 Jahren in den letzten 40 Jahren die Vorurteilsbehaftetheit nicht zugenommen - im Gegensatz zu den Erwachsenen - und „has remained high despite the dramatical social changes in race relations. It has remained high despite the lower levels of prejudice in their parents“.⁴³¹ Diesem Unterschied muß in der Erziehung selbstverständlich auch konzeptuell Rechnung getragen werden.

Im Alltagsbewußtsein lassen sich nach Frances Aboud die Einstellungen zu Vorurteilen und die Theorien über Vorurteile in zwei Lager scheiden; in diejenigen Vertreter, die Vorurteile für angeboren halten und diejenigen, für die Vorurteile ein Produkt der Erziehung sind. Auf wissenschaftlicher Ebene sind daraus zwei Typen von methodischen Erklärungsansätzen geworden:

„One is that our attitudes and thoughts about ethnic groups simply reflect the structure of society. Groups possessing different power and status will be viewed and valued differently [...] If they are in competition, then ingroup and outgroup will be viewed and valued differently [...] The second explanation is that prejudices reflect an internal state, a cluster of motivation, cognitions or emotions, that predisposes the person to dislike different others.[...] This will be referred to as an inner state theory of prejudices.“⁴³²

Im ersten Ansatz werden Vorurteile nur als Reflex von sozialen Hierarchien in der Gesellschaft verstanden, d.h. die Aufklärung und Vermittlung von Bewußtheit über diese Strukturen müßte Vorurteilen vorbeugen, was nach Aboud nicht der Fall ist.

Der zweite Ansatz tendiert aus ihrer Perspektive wiederum dazu, das Individuum auf einen stabilen innerpsychischen Zustand festzulegen und somit die Dynamik und Variabilität entwicklungspsychologischer Prozesse zu reduzieren.

⁴³¹ Aboud (1988), S. 2. - Im nächsten Kapitel wird das Thema ‘Vorurteile’ ausführlicher besprochen. Hier nur einige grundlegende Informationen zur Unterstreichung der Eignung der Schule als Ort interkulturellen Lernens.

⁴³² Aboud (1988), S. 19.

Kindern und Jugendlichen muß dennoch ein geeigneter Weg ihrer eigenen 'ethnic awareness', d.h. dem Bewußtsein über Unterschiede zwischen Angehörigen verschiedener ethnischer Gruppen, vermittelt werden, wobei Aboud betont, daß das Bewußtsein über ethnische Unterschiede in der Gesellschaft nicht automatisch zu Abgrenzung und Separatismus führt, wie dies von Kritikern oft angenommen wird:

„Knowing that one is not member of other ethnic groups and is ethnically different from them simply clarifies that one understands the concepts of ethnic group membership (this does not preclude the possibility of being a member of two groups). This component is controversial because it is assumed to be the source of prejudices. However, the reality of ethnic differences exists; denying differences can create more problems than accepting differences.“⁴³³

5.3.7.4.3 Die Darstellung gemeinschaftlicher Werte durch die Sprache

Die Gemeinschaftlichkeit von Werten wird durch die Sprache ausgedrückt. Sprache und Kultur stellen - im mathematischen Vergleich - keine verschiedenen Mengen, dar, sondern eine Schnittmenge, in der die einzelnen Elemente einander bedingen. Sprache schafft Kultur und Kultur kann sich genauso durch Sprache ausdrücken; die beiden sind nicht trennbar.⁴³⁴ Das nachstehende Beispiel hierzu (zum kulturellen Symbol 'Pünktlichkeit') zeigt dies:

In Chile beispielsweise gibt es für Verabredungen zwei sprachliche Ausdrucksmöglichkeiten, um die (mehr oder weniger genaue) Zeit des Treffens festzulegen. Verabredet man sich zur *hora alemana* (spanisch für 'deutsche Stunde/Zeit'), so bedeutet dies, daß man auch um 19.⁰⁰ Uhr zu einem vereinbarten Treffen erscheint, wenn man sich für 19.⁰⁰ Uhr verabredet hat. Bei

⁴³³ Aboud (1988), S. 7f. - Hingewiesen sei an dieser Stelle darauf, daß Vorurteile nicht nur negativ, sondern auch positiv strukturiert sein können, wie das folgende Zitat belegt: „Heutige Debatten über Multikulturalität neigen dazu, Menschengruppen mit Stereotypen zu belegen. Stereotypen nämlich können nicht nur in der Form des Feindbildes, sondern auch in der des Freundbildes auftreten. [...] Auch das Freundbild läßt das Individuum, die unvertretbare Einzelperson, im Kollektiv untergehen.“ (Huber, W., 'Viele Kulturen - eine Gesellschaft. Multikulturalität in europäischer Perspektive', in: Kalb; Petry; Sitte (1993), S. 89).

⁴³⁴ Vgl. Hüllen, W. (1994), 'Das unendliche Geschäft der Interkulturellen Kommunikation', in: Glienow; Hellwig (1994).

einer Verabredung gemäß der *hora chilena* (spanisch für ‘chilenische Stunde/Zeit’) kann man durchaus mehrere Viertel- oder halbe Stunden warten.

5.4 Baustein ‘interkulturell’: „Wer kommuniziert eigentlich mit wem in interkultureller Kommunikation?“

In den Konzepten aus dem Interkulturellen Paradigma, wird üblicherweise die Trennung von ‘Sprache’ und ‘Kultur’ noch vollzogen. Diese werden nachstehend vorgestellt (Abschnitt 5.4.1); danach werden Mißstände in der interkulturellen Praxis aufgezeigt (Abschnitt 5.4.2). Am Schluß steht eine Arbeitsdefinition des Wortes ‘interkulturell’, die sich aus den vorherigen Ausführungen entwickelt hat (Abschnitt 5.4.3) und die in den Bereich der (interkulturellen) Fremdsprachenvermittlung (Abschnitte 5.4.4 und 5.5) überleitet.

5.4.1 Das Interkulturelle Paradigma

Der Begriff ‘interkulturell’ sollte auch für die gängigen Konzepte des Interkulturellen Paradigma untersucht werden, da er oftmals unreflektiert und unproblematisiert verwendet wird; die Idee des ‘Interkulturellen’ wird mittlerweile auch schon immer stärker kritisiert.⁴³⁵

„Der Begriff des >Interkulturellen< wird als Attribut im Zusammenhang mit äußerst unterschiedlichen Aktivitäten, Zielsetzungen und wissenschaftlichen Fachrichtungen gebraucht und trägt dementsprechend jeweils verschiedene Bedeutungen.“⁴³⁶

⁴³⁵ Vgl. Hu (1996), Kapitel 1.3.3.

⁴³⁶ Hu (1996), S. 26. - Die folgende Darstellung von Konzepten des Interkulturellen Paradigmas orientiert sich an der Einteilung der Arbeit von Hu.

5.4.1.1 Interkulturelle Kommunikation

Die politischen Entwicklungen nach dem Zweiten Weltkrieg legten nahe, den Blick auf die Verständigung zwischen 'Völkern' zu lenken.⁴³⁷ Die Wissenschaft widmet sich erst seit den 80er Jahren der Interkulturellen Kommunikation und ist damit kein Forschungsgebiet, mit dem sich die Forschung schon jahrzehnte- oder gar jahrhundertlang beschäftigt, wie es z.B. für Forschungsbereiche der Fall ist, die mit ihr in direktem Zusammenhang stehen und konstituierende Elemente sind.⁴³⁸

„The intercultural reality across linguistic, religious, racial, ethnic, and national boundaries has foregrounded intercultural communication as a topic that bears significant academic and practical merits.“⁴³⁹

Blommaert fordert, daß sich die Forschenden in diesem Wissenschaftsbereich nicht nur

„über interkulturelle Kommunikation *per se* Gedanken machen sollten, sondern ebenfalls über die Art und Weise, in der sie von allen möglichen Leuten (einschließlich uns selbst) wahrgenommen, interpretiert, konstruiert und strukturiert wird. Kurz gesagt: über die Ideologien, die Interkulturelle Kommunikation umgeben.“⁴⁴⁰

Es kann festgehalten werden, daß 'Ideologien'⁴⁴¹ jeglicher Richtung immer eine Funktion innehaben, zu einem speziellen Zweck eingesetzt werden und daß dieser meist im Zusammenhang mit Macht steht. Hierbei handelt es sich meist um „unbewußte und implizite Handlungsstrategien“, um „als >normal< oder >abweichend< eingestufte Optionen“.⁴⁴² Blommaert fordert eine ideologiekritische Annäherung an die Interkulturelle Kommunikation mit dem Hauptziel der Analyse der impliziten sozialen Strukturen und Machtprozesse.⁴⁴³

⁴³⁷ Blommaert nennt hier zum einen den Kontrollverlust der westlichen Welt über den Weltmarkt durch den Durchbruch des Nahen Ostens und Japans seit den 60er Jahren, sowie zum anderen den Nationalismus, mit dem ein Aufzwingenwollen der eigenen Gewohnheiten gegenüber anderen einhergeht. (Blommaert (1994), S. 24.)

⁴³⁸ Vgl. Blommaert (1994), S. 23.

⁴³⁹ Kim (1988), S. 11.

⁴⁴⁰ Blommaert (1994), S. 20.

⁴⁴¹ 'Ideologie' bezeichnet hier „Komplexe von Vorstellungen und Haltungen der Menschen (einschließlich ihrer Erscheinungsformen) in Bezug auf die Gesellschaftsstruktur“. (Blommaert (1994), S. 20).

⁴⁴² Blommaert (1994), S. 21.

⁴⁴³ Blommaert (1994), S. 21.

Unter 'Interkultureller Kommunikation' werden gemeinhin ganz unterschiedliche Bereiche subsumiert. Die gängigsten werden nachfolgend unter Angabe ihrer Ursprünge in ihren Grundgedanken skizziert und kritisch hinterfragt.

5.4.1.1.1 ... im Dienste der Humanität

Aus dem Humanismus sind verschiedene Ideale hervorgegangen, die auch heute noch in verschiedenen Sichtweisen von Interkulturalität eine Rolle spielen:

- ◆ Von Goethe ist das Ideal des sogenannten '**Weltbürgertums**' bekannt, bei dem in erster Linie nicht die Gemeinschaftlichkeit von Werten angestrebt wurde, sondern die gegenseitige Wahrnehmung, das gegenseitige Begreifen und die gegenseitige Duldung.⁴⁴⁴ Hier könnte man von 'internationaler Kommunikation' im reinen Sinne des Wortes 'international' sprechen, da der entstandene **Nationalismus** überwunden werden sollte.

Diese humanistische Denktradition läßt sich auch in einigen heutigen Sichtweisen vom Interkulturellen wiedererkennen. Ein Blick auf die Wortbedeutung aus Sicht von Micheline Rey-von Allmen verdeutlicht dies: Mit der Vorsilbe 'inter' wird „Interaktion, Austausch, Entgrenzung, Gegenseitigkeit, objektive Solidarität“ verbunden; dem Wort 'Kultur' wird die „Anerkennung der Werte, der Lebensweisen und ihrer Symbolisierungen, auf die sich die Menschen, als Individuen wie als Gesellschaften, gründen in ihrer Beziehung zu anderen und in ihrer Wahrnehmung der Welt, [...] Anerkennung zugleich der Wechselbeziehungen zwischen den vielfältigen Registern ein und derselben Kultur und zwischen den verschiedenen Kulturen“ zugewiesen.⁴⁴⁵

- ◆ Lessing plädiert mit Nathan der Weise besonders für eine Toleranz unter den verschiedenen **Weltreligionen**, also für eine Art interreligiöser Kommunikation.⁴⁴⁶

⁴⁴⁴ Vgl. Hu (1996), S. 27.

⁴⁴⁵ Rey-von Allmen (1984), S. 47.

⁴⁴⁶ Siehe Lessing, G.E. (1984), Nathan der Weise: ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen, Stuttgart.

- ◆ Aus der Zeit der Aufklärung existiert bis heute auch das allgemeinhinliche Ideal der **Humanität**, welches in vielen internationalen Hilfsorganisationen beispielsweise in die Praxis umgesetzt wird. Die Interkulturelle Kommunikation, so wie sie in diesen Fällen praktiziert wird, verläuft in den meisten Fällen unproblematisch, da die Frage der Gruppenzugehörigkeit bei den Beteiligten nicht als Problem empfunden wird. Hier mutet die Diskussion um 'Kultur' (in Bereichen der Katastrophenhilfe oder der Eingliederung von Flüchtlingsfamilien beispielsweise) allerdings teilweise grotesk an:

„Ist es nicht vermessen, mit einem Menschen, der kaum zu essen hat oder in Kriegsgebieten lebt, über seine kulturellen Einstellungen zu diskutieren, womöglich mit dem Ziel, ihn dann noch durch das Vorführen der >fremden< Bundesrepublik zur >Kulturmündigkeit< zu führen?“

5.4.1.1.2 ... im Dienste der Assimilierung

Zur Eingliederung zukünftiger ausländischer Arbeitnehmerfamilien werden in vielen Fällen Trainingsprogramme durchgeführt, in denen auf die 'Kultur' des Gast- bzw. Ziellandes vorbereitet werden soll. Die künftigen Mitglieder der Gesellschaft sollen lernen, sich dort angepaßt zu verhalten.

Ein Beispiel hierfür ist die in den 80er Jahren in den Vereinigten Staaten entstandene Praxis der '*intercultural communication*', welche aber weniger eine Kommunikation im humanistischen Sinne beinhaltet, als die Eingliederungsversuche der unterschiedlichen ethnischen Gruppen in das, was man unter 'der amerikanischen Gesellschaft' verstand.⁴⁴⁷

'Interkulturelle Kommunikation' meint - bezogen auf Einwanderer - 'Adaption', 'Integration', 'Assimilierung':

„Sie werden solange willkommen geheißen, wie sie sich zu einem großen Teil an unsere Gewohnheiten und Gebräuche anpassen, zuallererst an unsere Sprache“.⁴⁴⁸

Schon in diesem Bereich Interkultureller Kommunikation wird deutlich, daß ein entscheidender Faktor von 'Sprache' oder 'Kommunikation' die Machtausübung ist: Diejenigen, die die Macht über die Zuwanderer haben,

⁴⁴⁷ Vgl. Hu (1996), S. 28. - Vgl. auch die Arbeit von Jürgen Streeck 'Kulturelle Codes und ethnische Grenzen. Drei Theorien über Fehlschläge in der interethnischen Kommunikation', in: Rehbein, J. (ed.), Interkulturelle Kommunikation, Tübingen, 1985, S. 112.

maßen sich an, ihnen ihre Sprache und deren ‘richtige Anwendung’ anzuerziehen. Das Konzept von ‘Kultur’, das den Trainingsprogrammen, die hier eingesetzt werden, zugrundeliegt, ist ein unnatürlich neutrales, welches die Existenz dieser Machtkomponente völlig ignoriert.⁴⁴⁹ Blommaert unterstreicht diese „*culture collide perspective*“ auch für seinen Forschungsbereich der Interkulturellen Kommunikation, bei der einzelne Menschen „(implizit oder explizit) als ideale Angehörige ‘einer Kultur’ behandelt“ werden.⁴⁵⁰ Dieselbe Sichtweise findet man auch im ökonomischen Bereich der interkulturellen Kommunikation.

5.4.1.1.3 ... im Dienste der Weltwirtschaft

Ähnliches gilt auch für einen anderen pädagogischen Kontext der Interkulturellen Kommunikation, in dem mit Trainingsprogrammen Manager international orientierter Firmen auf Verhandlungen mit ausländischen Partnern vorbereitet werden sollen.

Jan Blommaert fordert, „daß Gespräche über interkulturelle Kommunikation innerhalb der eigenen Gesellschaft nicht auf so spezielle Formen der Interaktion wie Geschäftsbedingungen beschränkt sein sollten.“⁴⁵¹ Es handelt sich hierbei zwar um einen interessanten Teilbereich menschlicher Interaktion, die aber für die Mehrheit der Menschen keine Relevanz für ihren Alltag besitzt. Die Beispiele beziehen sich darüber hinaus zumeist auf das Leben im Ausland. Ein weiterer kritikwürdiger Punkt ist, daß sich die Beschreibungen in den allermeisten Fällen auf die Interaktionen zwischen westlichen und nicht-westlichen Kreisen beziehen und zudem noch als ‘typisch’ dargestellt werden. Es wird deutlich, daß diese Art von ‘typischer’ interkultureller Kommunikation „für das alltägliche Leben des Durchschnittsbürgers relativ unwichtig ist“⁴⁵². So scheint der Forschungsbereich an den tatsächlichen Bedürfnissen derjenigen, die mit den

⁴⁴⁸ Blommaert (1994), S. 25.

⁴⁴⁹ Blommaert (1994), S. 25.

⁴⁵⁰ Blommaert (1994), S. 26.

⁴⁵¹ Blommaert (1994), S. 19.

⁴⁵² Blommaert (1994), S. 22.

sozialen Problemen im eigenen Land konfrontiert sind, vorbeizugehen. Es ist außerdem fraglich, ob diese 'breite Masse' erstens diese Forschungsergebnisse lesen wird und zweitens, ob sie sie in einem zweiten Schritt auch noch für ihre allgemeineren Zwecke adaptieren könnte.⁴⁵³

Wie die Realität zeigt, ist Interkulturelle Kommunikation oft sehr problematisch und scheint Schulungen in 'korrektem Verhalten' notwendig zu machen. Dazu werden in den Seminaren oftmals Beispiele mißlungener Kommunikation dargeboten, anhand derer ein adäquates Verhalten eingeübt werden soll. Blommaert nennt in seinem Artikel 'Ideologien in Interkultureller Kommunikation' u.a. das Beispiel eines flämischen Geschäftsmannes, der nach langen Verhandlungen endlich mit arabischen Geschäftspartnern handelseinig wird und ihnen schließlich mit der linken Hand den angefertigten Vertrag überreicht. Daraufhin wirft ihm der Araber einen beleidigten Blick zu und verläßt den Raum mit dem Kommentar, daß kein Abschluß erzielt worden sei.⁴⁵⁴ Anhand dieses Beispiels augenscheinlich mißlungener Kommunikation stellt Blommaert nun fest, daß Kultur nur eine von mehreren Möglichkeiten sei, derartige Interaktionssituationen zu analysieren. So könnte es genauso gut der Fall gewesen sein, daß es sich einfach nur um ein „schlechtes Geschäft“ gehandelt hat, „bei dem der arabische Partner es sich leisten konnte, die Verhandlungen einfach abubrechen, ohne allzu große Nachteile in Kauf zu nehmen“. Als Beweis hierfür gibt er ein Beispiel aus seinem eigenen Erfahrungsschatz.⁴⁵⁵

Kultur bietet somit „nur einen möglichen (aber eher unwahrscheinlichen) Faktor in dem semiotischen Netz, das jedes soziale Ereignis erzeugt. Kultur funktioniert wie eine Lupe, die manche Teile über alle Maßen vergrößert und andere reduziert“.⁴⁵⁶ Dadurch wird häufig ein Bild der Zielsprache bzw. Zielkultur vermittelt, das Anlaß dazu gibt, zu glauben, 'die

⁴⁵³ Vgl. Blommaert (1994), S. 22f.

⁴⁵⁴ Siehe Blommaert (1994), S. 19.

⁴⁵⁵ Siehe Blommaert (1994), S. 20.

⁴⁵⁶ Blommaert (1994), S. 19.

⁴⁵⁶ Siehe Blommaert (1994), S. 20.

Japaner⁴⁵⁷ beispielsweise benähmen sich grundsätzlich in dieser oder jener Weise und man müsse sich ‘unbedingt’ so oder so verhalten, um darauf entsprechend zu reagieren. Dieses Absolutsetzen einer anderen Kultur vereinfacht zwar die Vermittlung von Handlungsstrategien, verleitet aber zu unangebrachten Verallgemeinerungen.

Ein wesentlicher Kritikpunkt an der Praxis der Interkulturellen Kommunikation ist ferner, daß sich kolonialistische Strukturen in den Konzepten ausmachen lassen, die eigentlich in einer interkulturellen Beziehung - wenn man diese als Kommunikation unter gleichwertigen Partnern betrachtet - nicht auftauchen dürften. Die Schulungen werden durchgeführt, um die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen so auf die vermeintliche ‘Kultur’ der Verhandlungspartner vorzubereiten, daß sie der eigenen Firma Vorteile verschaffen können. Dies impliziert eine imperialistische Sichtweise hinsichtlich der Kommunikationspartner, da diese ‘vereinnahmt’ werden sollen.

Interkulturelle Kommunikation besitzt - wie bereits hervorgehoben - einen hohen Machtfaktor und ist ein sehr politisches Gebiet.

5.4.1.2 Interkulturelles Verstehen/Interkulturelle Hermeneutik

Der Schwerpunkt des Fremdverstehens hat sich in diesem Bereich herausgebildet. Die Kategorien des ‘Eigenen’ und des ‘Fremden’ werden herausgestellt, das Hauptaugenmerk auf die Alterität gelenkt. Der Begriff ‘interkulturell’ hat jedoch - obwohl Teil der Bezeichnung für die Ansätze - nur eine Randfunktion und wird nicht genügend problematisiert.⁴⁵⁸

⁴⁵⁷ Eine gute Darstellung bietet Takayama-Wichter, T. (1990), Japanische Deutschlerner und ihre Lernersprache im gesprochenen Deutsch. Untersuchungen zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in den Bereichen Syntax und Pragmatik, Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 28, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris.

⁴⁵⁸ Vgl. Waldenfels, B. (1990), Der Stachel des Fremden, Frankfurt a.M., Kap. 4: ‘Fremderfahrung zwischen Aneignung und Enteignung’.

5.4.1.3 Interkulturelle Germanistik

Hu kritisiert diesen Umstand ebenfalls für den Bereich der sogenannten ‘Interkulturellen Germanistik’, die auf Alois Wierlacher zurückgeht und auf Methoden und Erkenntnissen aus der Interkulturellen Hermeneutik basieren soll. Doch auch hier scheint laut Hus Aussage der Begriff ‘interkulturell’ unzureichend hinterfragt zu sein.⁴⁵⁹

Die Interkulturelle Germanistik orientiert sich an der Dichotomie ‘fremd’ vs. ‘eigen’ und stellt die Spezifika der fremden Kultur denen der eigenen entgegen, um die Lernenden zum Ziel der ‘Kulturmündigkeit’ zu führen, womit sie in der bereits erwähnten objektivistischen Tradition der Landeskunde steht.

5.4.1.4 Interkulturelles Lernen/Interkulturelle Erziehung

Die ‘multikulturelle Gesellschaft’ ist hier der zentrale Referenzbereich, denn in den meisten Fällen wird die ‘Interkulturelle Pädagogik’ bzw. ‘Interkulturelle Erziehung’ mit der sogenannten ‘Ausländerpädagogik’ in Zusammenhang gebracht. Hier soll das ‘Interkulturelle Lernen’ dazu dienen, Kinder aus Migrantenfamilien auf schulischer - und auch schon auf vorschulischer Ebene im Kindergarten - in die Gesellschaft zu integrieren. Sprachprogramme zum Erlernen der Sprache des Gastlandes sind hierbei ein wichtiges Element, da es nach Auffassung der Interkulturellen Pädagogik der Integration dienlich ist. Die Toleranz zu fördern ist eines der Hauptziele.

Dieses Ideal ist bereits aus dem Humanismus bekannt und wird hier um ‘Solidarität’ und gegenseitige ‘Bereicherung’ erweitert. Die Interkulturelle Pädagogik entwickelte hierfür besonders in den 80er Jahren konkrete Modelle für den Bildungssektor.⁴⁶⁰

⁴⁵⁹ Vgl. Hu (1996), S. 29f.

Interkulturelle Erziehung sollte hierbei aber „nicht die Summe von Sprachförderung, Kulturvergleich und Identitätsstabilisierung“ sein:

„Interkulturelle Erziehung hat vielmehr ein offenes Suchschema zu sein mit der Zielperspektive des Abbaus von Ethnozentrismus und des Aufbaus von achtungsvollem, akzeptierendem Miteinander. (Was - in Parenthese gesagt - mehr ist als Toleranz. Die hält bekanntlich - in ihrer klassischen Fassung - an der Vorzugswürdigkeit des je eigenen Standpunktes durchaus fest, verzichtet nur aus pragmatischen Gründen auf Zeit auf seine Durchsetzung).“⁴⁶¹

5.4.2 „Holzwege und Herausforderungen“ der interkulturellen Praxis

Es ist fraglich, ob durch das Interkulturelle Paradigma, so wie es mit der Herausstellung des ‘Fremden’ und des ‘Eigenen’ besteht, Fremdheit wirklich abgebaut wird. Vielmehr scheint die Hervorhebung der Spezifika einer bestimmten ‘Kultur’ und der Kontrastivität von verschiedenen, voneinander abgegrenzten ‘Kulturen’ zu einer Stereotypisierung zu führen. Ferner ist anzuzweifeln, daß das dem aktuellen Paradigma innewohnende Verständnis von ‘Kultur’ eine geeignete Grundlage darstellt, eine solide interkulturelle Arbeit zu leisten.

In der interkulturellen Praxis werden häufig ‘Holzwege’ eingeschlagen. Sie sollen hier aufgezeigt werden, um sie in den Strukturen des Birklehofs aufspüren und im Projekt vermeiden zu können.

In ihrem Aufsatz ‘Interkulturalismus - Holzwege und Herausforderungen’⁴⁶² geht Rey-von Allmen hauptsächlich auf die Problematik der Verwendung und Umsetzung des Begriffs ‘Interkulturalismus’ ein, wobei sie sowohl die Perspektive der Befürworter wie auch die der Gegner der interkulturellen Hypothese beleuchtet.

⁴⁶⁰ Siehe auch das Kapitel über den Begründungszusammenhang des Forschungsprojektes am Birklehof (4.3.1).

⁴⁶¹ Hofmann (1993), S. 30f.

⁴⁶² Rey-von Allmen (1984), S. 47-55.

„So wird also der interkulturelle Gedanke in seinem alltäglichen Wirken fortwährend bedroht von einem manichäischen Kampf zwischen denen, die ihn verwerfen und denen, die ihn lobpreisen.“⁴⁶³

Auf beiden Seiten finden ihrer Ansicht nach Eingrenzungen der Komplexität des Interkulturellen statt, die in der praktischen Durchführung in die falsche Richtung laufen. Im Hinblick auf das schon oben erwähnte Phänomen der ‘Modeerscheinung Interkulturalismus’ berichtet sie in diesem Zusammenhang von den Bestrebungen mehrerer europäischer (und auch außereuropäischer) Institutionen, die ihre Arbeit zu Beginn im schulischen Bereich ansetzten und sie dann ausweiteten. Von punktuell angesetzten Aufträgen „hat sich der Gedanke des Interkulturellen auf die Frage hin geöffnet, die die Bildung und die kulturelle Entwicklung der Migranten insgesamt betreffen“⁴⁶⁴. Mittlerweile haben die Arbeitsbereiche sogar diese Kreise durchbrochen und sind noch verflochtener und weitgreifender geworden. So sagt Rey-von Allmen aus:

„Gleichwohl betrifft der Interkulturalismus nicht nur die Schule und nicht nur die Migranten, sondern die Gesellschaft als ganze und die Art und Weise aller Gesellschaften, mit Verschiedenheit umzugehen.“⁴⁶⁵

Explizit nimmt Rey-von Allmen zwar keine Definition des Wortes ‘Kultur’ vor, sie umschreibt jedoch klar Wirkungsbereich und Wirkungsweise des Interkulturalismus:

„Der Interkulturalismus verlangt (und wirkt für) eine Aufhebung institutioneller, sozialer, geographischer und zeitlicher Grenzen. Er hat geschichtlichen Charakter, d.h. er begreift sich als zugehörig zu Zukunft und Gegenwart, unter Berücksichtigung der Vergangenheit. Sein Bezugs- und Handlungsfeld liegt auf der internationalen Ebene ebenso wie auf der lokalen.“⁴⁶⁶

Es wird deutlich, daß Interkulturalismus hier als etwas sehr Umfassendes und Vielschichtiges angesehen wird. Als „Wechselbeziehung vielfältiger Komponenten“ greift das „interkulturelle Geschehen“ in verschiedene Ebenen und Dimensionen.⁴⁶⁷ Rey-von Allmen kritisiert, daß sowohl bei Gegnern wie bei Befürwortern des interkulturellen Gedankens

⁴⁶³ Rey-von Allmen (1984), S. 51.

⁴⁶⁴ Rey-von Allmen (1984), S. 48.

⁴⁶⁵ Rey-von Allmen (1984), S. 47.

⁴⁶⁶ Rey-von Allmen (1984), S. 47.

⁴⁶⁷ Rey-von Allmen (1984), S. 48.

oftmals dieser Vielschichtigkeit nicht genügend Rechnung getragen wird. An die Stelle einer 'ganzheitlichen' Betrachtungs- und Vorgehensweise tritt ihrer Meinung nach eine „Reduktion auf eine oder einige wenige Komponenten“, die eine Verzerrung zur Folge hat, obgleich jedes beachtete Element an sich „durchaus interkulturelle Bedeutung haben kann“.⁴⁶⁸

Rey-von Allmen führt verschiedene solcher 'Reduktionen' beider Parteien auf, die die effektive interkulturelle Arbeit be- oder gar verhindern. Nachfolgend werden zuerst unter Absatz (1) einige Argumente, Tendenzen und Auswirkungen aus der Praxis aufgelistet, die sich auf Seiten der Opposition finden lassen, danach folgen unter (2) negative Beispiele aus dem Wirkungsfeld der Verfechter des interkulturellen Gedankens.⁴⁶⁹

(1) Es existieren zahlreiche Argumente, die von Seiten der Opposition gegen die interkulturelle Hypothese vorgebracht werden:

- Oftmals wird die „interkulturelle Bedeutsamkeit“ mit der Begründung in Abrede gestellt, daß die Einwanderer sich innerhalb des westlichen Kulturkreises bewegt hätten und somit keine kulturellen Unterschiede vorhanden sind.
- Diese offizielle Negation seitens der aufnehmenden Gesellschaft, dieses „Beiseiteschieben“ der Kultur der Migranten, kann bei letztgenannten einen Rückzug ins eigene kulturelle 'Schneckenhaus' bewirken. Die eigenen Werte werden bewahrt, die eigene Sprache gepflegt. Aus diesem Umstand heraus entstand auch der gerechtfertigte Anspruch auf Zweisprachigkeit, wobei hierbei natürlich die Gefahr der Isolation gegeben ist.
- Zuweilen wird es auch als „unrealistisch“ angesehen, die Herkunftskulturen aufrechtzuerhalten; Befürworter dieser These setzen auf Anpassung an die lokale Kultur. Sie behindern zwar nicht die von den Einwanderern eventuell initiierten Versuche der Aufrechterhaltung (wie z.B. bei muttersprachlichem Unterricht), fördern sie aber auch nicht und überlassen sie der Eigeninitiative der Migranten. Der Effekt ist ein „Hin- und Hergerissensein zwischen zwei Kulturen“, bei dem der Dialog zwischen den beiden Parteien fehlt.

⁴⁶⁸ Rey-von Allmen (1984), S. 48.

⁴⁶⁹ Die Punkte der folgenden Auflistung unter (1) und (2) sind entnommen aus: Rey-von Allmen (1984), S. 48-51. - Die in diesem Artikel wiedergegebenen Beispiele beziehen sich in der Regel auf den europäischen Raum, meist auf soziale und gesellschaftliche Gegebenheiten in der Schweiz. Die dort angeführten Punkte werden umfassend wiedergegeben, da sich viele in der Lebensgemeinschaft der Schule Birklehof wiederfinden, wie sich später zeigen wird. Um die Aussagen von vorneherein näher an den Kontext des Landerziehungsheims zu bringen, wurde die Wiedergabe sprachlich relativ allgemeingültig gehalten.

- Unter denjenigen, die dem interkulturellen Gedanken negativ gegenüberstehen, befürchten einige einen Verlust ihrer Privilegien und betreiben auf Grund dessen einen „Protektionismus“, um ihre gewohnten Strukturen zu erhalten und somit die eigene Identität nicht zu verlieren. Die Angst, die fremde Kultur könnte einen höheren Stellenwert erhalten als die eigene, geht meist mit einher und ‚verbietet‘ den „Dialog mit Gesellschaften, die sich auf andere Wertskalen stützen als die eigene“.
 - Des öfteren wird auch die Meinung laut, Kultur werde überbewertet und „interkulturelle Argumentation [sei nur ein] Alibi“. Betrachtet wird lediglich die wirtschaftliche und politische Ebene - sowohl als Problemherd wie als Lösungsfeld. Nicht realisiert wird bei dieser Sichtweise, daß es „Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Dimensionen gibt“ und daß der Faktor ‚Macht‘ bei allen Aktionen eine bedeutsame Rolle spielt.
- (2) Reduktionen auf ein oder nur wenige Elemente finden sich sogar bei denjenigen, die die interkulturelle Hypothese eigentlich verfechten, ihre Praxis aber nicht konsequenterweise umfassend ausrichten und einzelne Ebenen ungleichgewichtig heraustreten lassen:

„Wenn eine interkulturelle Sichtweise dazu führt, daß eine Dimension der Wirklichkeit, die bis dahin im Schatten gestanden hat, auf einmal in ihrer Wichtigkeit zutage tritt, dann kann diese eine Dimension in der Wahrnehmung der Protagonisten leicht an die Stelle des Ganzen treten.“⁴⁷⁰

- Es ist beispielsweise die Tendenz zu beobachten, den Begriff ‚interkulturell‘ auf alles zu projizieren, was per se mit Ausländern bzw. der sogenannten „Dritten Welt“ in Verbindung gebracht wird. Der Begriff wird in diesem Fall als Synonym für alles Fremde und Exotische verwendet.
- Ebenso läßt sich teilweise eine einschränkende Bedeutungszuweisung feststellen, wenn ‚interkulturell‘ gleichgesetzt wird mit der „kognitiven Kenntnis des anderen“. Die „kontrastive Analyse“ ersetzt hier die notwendige Interaktion und den geforderten Dialog.
- Bewußt oder unbewußt kann eine Konzentration auf ein einzelnes Element (z.B. auf Probleme ethnischer oder sprachlicher Minderheiten, auf internationale Beziehungen oder regionale Konflikte) erfolgen. Einerseits kann sie hervorgerufen werden durch eine gewollte Hervorhebung; oder die persönlichen Vorerfahrungen eines Individuums prägen unbewußt seine Fokussierung auf ein bestimmtes Element. Beides geschieht, wenn „unter Interkulturalismus vor allem die Achtung vor den Unterschieden zwischen Gesellschaften oder die Achtung vor Unterschieden zwischen Gemeinschaften, Gruppen oder Individuen innerhalb einer Gesellschaft verstanden wird“.
- Ein weiterer wichtiger Faktor ist die Sprache, da ihre Funktion häufig ins Hintertreffen gerät, sobald die „kulturellen Faktoren bei der sozialen Eingliederung [...] klar sind“. Eingliederung und Persönlichkeitsentfaltung im neuen Kulturkreis hängen nämlich nicht nur von der Beherrschung der

⁴⁷⁰ Rey-von Allmen (1984), S. 50.

dort gesprochenen Sprache ab, sondern werden in hohem Maße ebenso von den Interaktionen mit den Einheimischen geprägt, sowie dadurch, welche Rolle diese im Entwicklungsprozeß spielen. Folgende 'Hauptfehler' können in der Praxis vorgefunden werden:

„Man erlaubt sich Nachlässigkeit bei der Unterrichtung der Sprache des Aufnahmelandes für die neu Eingewanderten zugunsten ihrer sozialen Eingliederung, man erlaubt sich Desinteresse am Unterricht der Herkunftssprache zugunsten eines interkulturellen Unterrichts für die Einheimischen. Oder man macht bloß noch interkulturellen Unterricht - eine neue Art, sich das vom Halse zu halten, was Verwicklung und Unordnung mit sich bringt.“⁴⁷¹

- In der neuen Umgebung herrscht gegenüber dem Herkunftsland überdies eine „Rivalität zwischen Lebenswelten, kulturellen Bezugssystemen und Ausdrucksmöglichkeiten“, was darin endet, daß eines dieser Systeme gegenüber dem anderen vernachlässigt wird.
- Selbst wenn an einer Schule der interkulturelle Gedanke an verschiedenen - durchaus sinnvollen und wünschenswerten - Aktionen (z.B. an Festen, Sprachunterricht, Hilfsprojekten o.ä.) konkretisiert und somit sichtbar und greifbar wird, so läßt sich dennoch eine Reduktion erkennen, die das „partikuläre Beispiel [...] für ein Modell des Ganzen“ nimmt, so, als „gerinne“ das Interkulturelle gewissermaßen.
- Interkulturelle Arbeit wird häufig auch sehr diktatorisch und ungleichgewichtig ausgeführt, z.B. dort, wo Maßnahmen anderen 'aufgedrängt' werden oder wo „Zuständigkeiten und Kompetenzen [...] einseitig festgelegt“ werden. Der schon oben des öfteren geforderte Dialog geschieht auch hier nicht.⁴⁷²

All diese Reduktionen lassen zusammenfassend einen defizitären Sinn für die Realität erkennen - ob einerseits bei denjenigen, die dem Interkulturellen seinen komplexen Charakter absprechen, ihn auf das reduzieren, was ihnen deutlich und einleuchtend erscheint und dabei all das außer acht lassen, was nicht in ihre partikuläre Sichtweise paßt - oder ob andererseits bei denjenigen, die ihre spezielle Sichtweise vom Interkulturellen auf das projizieren, was sie dafür halten. Defizite lassen sich auch beim „Sinn für die Beziehungen zwischen Wirklichkeit und Entwurf“⁴⁷³ feststellen: entweder wird dem interkulturellen Vorgehen zu viel Gewicht auf dem Hier und Jetzt und damit zu wenig Blick auf die Zukunft vorgeworfen; oder der Vorwurf liegt darin, daß der Zukunft zu viel Beachtung geschenkt wird und die Energie mehr für die

⁴⁷¹ Rey-von Allmen (1984), S. 50.

⁴⁷² Die Punkte aus dieser Liste sind entnommen aus: Rey-von Allmen (1984), S. 48-51.

⁴⁷³ Rey-von Allmen (1984), S. 51.

Planung anstatt für sinnvolle und notwendige Aktionen in der Gegenwart ver(sch)wendet wird.

Bei all den soeben aufgezeichneten Mißständen stellt sich unweigerlich die Frage, ob es Sinn macht, an der Idee des Interkulturalismus festzuhalten und weiter an ihm zu arbeiten oder überhaupt den Begriff 'interkulturell' weiterzuverwenden, wo er doch so schwierig zu sein scheint,

„weil er in der alltäglichen Praxis nichts besagt oder aber in so vielen verschiedenen Definitionen schillert, wie es interessierte Akteure gibt, oder schließlich, weil das Wort in einem solchen Maße provozierend wirkt, daß sein bloßer Gebrauch schon der Sache schaden könnte?“⁴⁷⁴

Die Schwierigkeit, die Komplexität des Interkulturellen angemessen zu umfassen, soll laut Rey-von Allmen jedoch nicht davon abhalten, den interkulturellen Gedanken aufrechtzuerhalten und in der Praxis weiterzuverfolgen. Trotz der erwähnten Defizite und Probleme sind ihrer Meinung nach durch zahlreiche Institutionen und deren Aktionen unter dem Zeichen des Interkulturalismus als „Mobilisierung der Interaktionsnetze“ zumindest vielfältige Möglichkeiten zum Dialog geschaffen worden, auch wenn gesellschaftliche Tabus dadurch noch nicht aus der Welt geschafft worden sind.⁴⁷⁵ Rey-von Allmen sieht den Interkulturalismus nicht - wie viele Gegner dies tun - als Doktrin, also als etwas Normatives und Starres an, sondern als etwas Lebendiges, Dynamisches, Strategisches. Er stellt in der praktischen Konsequenz gemäß diesem Charakter natürlich Herausforderungen dar, denen es zu begegnen gilt. Aus Unwissenheit um die Existenz anderer Interpretationsmöglichkeiten der Realität als der eigenen enden die Kontakte zwischen unterschiedlichen Kulturkreisen oft in einer 'Sackgasse', wie unzählige Beispiele aus dem Alltag verdeutlichen.⁴⁷⁶ Doch es müssen hartnäckig - „mit festem Blick auf das Ziel“ - weitere Schritte getan werden auf der Suche nach dem 'rechten Weg': Beobachten, Analysieren, Ausprobieren, Interpretieren usw. Natürlich können für das Einschlagen des richtigen Weges keine 'Patentrezepte' vorgestellt werden, aber die interkulturelle Pädagogik

⁴⁷⁴ Rey-von Allmen (1984), S. 51.

⁴⁷⁵ Vgl. Rey-von Allmen (1984), S. 52.

⁴⁷⁶ Siehe hierzu diverse Beobachtungen in: Rey-von Allmen (1984), S. 54f.

kann Beobachtungen, Erfahrungen und Kenntnisse dazu nutzen, „um das intellektuelle Werkzeug zu schaffen, mit dem die alltägliche Wirklichkeit in geeigneter Weise zu erfassen wäre“⁴⁷⁷. In Analogie zu anderen Wissenschaftsbereichen, die ihrerseits jedoch nur Ausschnitte des komplexen Ganzen untersuchen, nennt Micheline Rey-von Allmen sie „kulturelle Raster“:

„Die interkulturelle Perspektive kann sich trotzdem auf [deren] Erkenntnisse stürzen und die vorliegenden Analysen weitertreiben, um so die interaktive Natur der kulturellen Raster in den Prozessen des Lernens, der Akkulturation und der sozialen Kommunikation zu Tage zu bringen“.⁴⁷⁸

Zur erfolgreichen Arbeit in diesem Sinne müssen folgende Bedingungen erfüllt werden:

- A) Auch wenn der Alltag einer jeden Person sich - kulturell bedingt - anders gestaltet, braucht jeder Mensch als Orientierungshilfe einen festen Ankerplatz in diesem Geflecht von unterschiedlichen Alltagen, von dem aus er agiert.
- B) Zunehmende Erfahrungen mit dem Interkulturellen und die daraus gewonnenen Erkenntnisse bilden eine gute Basis für die Schaffung interkulturellen ‘Handwerkszeugs’, welches den Zugang „zu dieser Realität (der Verhaltensweisen, der Ereignisse, des gegenseitigen Austauschs)“⁴⁷⁹ gewährleistet, für die Navigation im oben genannten Beziehungsfeld vonnöten ist und Interpretationsschemata bereitstellt, mit deren Hilfe man das, was man in dieser Realität vorfindet, benennen und beurteilen kann. Die Wirklichkeit und die Vorstellung von ihr sind dabei sozial und kulturell definiert.⁴⁸⁰
- C) Als dritte Voraussetzung wird der „ernsthafte Wille zur Öffnung, zum Dialog, zur Anerkennung der Verschiedenheit des Verhaltens und der kulturellen Werte, zur Überwindung der sozialen Ungleichheiten“⁴⁸¹ benannt.⁴⁸²

⁴⁷⁷ Rey-von Allmen (1984), S. 55.

⁴⁷⁸ Rey-von Allmen (1984), S. 55.

⁴⁷⁹ Rey-von Allmen (1984), S. 53.

⁴⁸⁰ Vgl. Rey-von Allmen (1984), S. 53f. - Hier finden sich auch Informationen über neue wissenschaftliche Ansätze, die für die interkulturelle Arbeit eine hohe Relevanz aufweisen, da sie Erkenntnisse über die erwähnte Vielfalt und das Geflecht der Beziehungen liefern, welche die „Lebensdichte“ ausmachen. Die musischen Bereiche machen überdies diese Dichte greifbar und anschaulich und bringen „den darin liegenden Reichtum zur Geltung“ (a.a.O.).

⁴⁸¹ Rey-von Allmen (1984), S. 54.

⁴⁸² Für diese Offenheit und für den Dialog plädiert ebenso Hüllen, W. (1994), ‘Das unendliche Geschäft der Interkulturellen Kommunikation’, in: Glienow; Hellwig (1994).

Rey-von Allmen faßt noch einmal die Möglichkeiten der Schule zusammen:

„In einer multikulturellen Gesellschaft [...] kann die Schule in einer fruchtbaren Weise lernen (im doppelten Sinne: auf seiten der Schulverwaltung und der Lehrerbildung ebenso wie auf seiten der Erziehung, des Unterrichts und des Lebens in der Klasse), die kulturellen Raster wahrzunehmen, zu sehen, wie sie sich gegenseitig ergänzen und was sie füreinander bedeuten, die Rollen der verschiedenen Partner und die Folgen ihres jeweiligen Verhaltens in Betracht zu nehmen.“⁴⁸³

5.4.3 „Was ist 'interkulturell'?“ - Identitätskrise eines populären Begriffs

Man findet selten explizite Erklärungen des Begriffes 'interkulturell' in der Fachliteratur. Eine der wenigen Ausnahmen bildet Webster's New World Dictionary Of The American Language; dort findet sich die Worterklärung „*between or among people of different cultures*“⁴⁸⁴.

Zumeist muß man sich damit begnügen, seine Schlüsse diesbezüglich aus den unzähligen Definitionen zum Wort 'Kultur' zu ziehen. Doch wann besitzen zwei Menschen voneinander unterschiedliche ‚Kulturen‘, so daß sie ‚zu recht‘ Partner in Interkultureller Kommunikation wären?

Die Schwierigkeit der Beantwortung dieser Frage verdeutlicht die Liste mit sogenannten ‚interkulturellen Kontakten‘ der Schule Birklehof:

Ausgehend vom vorab bemühten migrantenspezifischen und ausländerpädagogischen Umfeld wird man feststellen, daß der Birklehof mit der zumeist mit Interkulturalismus assoziierten Migrationsproblematik nur indirekt konfrontiert ist, da zu seiner Schülerschaft keine der an Staatsschulen ‚typischen‘ Migrantenkinder zählen. Die Birklehofer Schüler und Schülerinnen kommen mit ihnen lediglich durch die Betreuung von Asylsuchenden im Rahmen des Sozialdienstes in Berührung. Täglicher, aber nicht so intensiver Kontakt besteht auch zu den Erwachsenen, die, beispielsweise aus Polen oder Rußland kommend, am Birklehof in der Hauswirtschaft oder im

⁴⁸³ Rey-von Allmen (1984), S. 55.

⁴⁸⁴ Guralnik (1982), S. 734.

Handwerksbereich arbeiten. Umgang mit Ausländern und Ausländerinnen haben die Kinder und Jugendlichen ferner u.a. durch Gast- bzw. Austauschschüler und -schülerinnen, die jedes Schuljahr zum Birklehof kommen, um dort für einige Zeit zu leben. Unter den regulären Internen befinden sich darüber hinaus auch einige junge Menschen nicht-deutscher Nationalität. Für mehrere Tage sind auch jedes Jahr Deutsch-als-Fremdsprache-Lerngruppen aus Schulen anderer Länder zu Gast (z.B. aus Frankreich oder Rußland).

Diese Aufzählung und die potentielle Weiterführung der Liste 'interkultureller Kontakte' führt direkt in die Diskussion darüber, was genau dazu gezählt werden soll. Einige Definitionsansätze aus der interkulturellen politischen und auch fremdsprachendidaktischen Fachliteratur gaben ersten Aufschluß über verschiedene existierende Sichtweisen, wobei zwei Aspekte - der Faktor 'Macht' in Zusammenhang mit der Sprache und die Frage nach dem Inhalt des Begriffes 'Kultur' - bereits angesprochen wurden.

5.4.4 Der Beitrag des Konzepts der kulturellen Symbole für das interkulturelle Lernen

Die Integration kultureller Symbole in den Fremdsprachenunterricht kann einen großen Beitrag zum Erlernen einer gelungenen interkulturellen Kommunikation leisten, ohne auf Übergeneralisierungen zurückgreifen zu müssen. Dieses Konzept integriert auch Machtelemente, wie gezeigt wurde, und ist damit geeignet, alle Ebenen von 'Kultur', 'Sprache' und 'Kommunikation' auszuleuchten.

Die persönliche Relevanz der kulturellen Symbole für das Leben jedes bzw. jeder Einzelnen erleichtert zum einen das Erlernen der Fremdsprache, da ein emotionaler Bezug zu Sprache und Kultur des Zielgebietes hergestellt werden.⁴⁸⁵ Zum anderen bildet sie eine gute Basis für eine fruchtbare und ernsthafte Auseinandersetzung mit anderen Menschen und deren Konzepten.

Da die kulturellen Symbole, wie gezeigt wurde, emotional verankert sind, brauchen die Lernenden keinen 'Identitätsverlust' zu befürchten und werden andere Konzepte, Lebensentwürfe, Kulturen nicht als 'Bedrohung', sondern eher als 'Bereicherung' empfinden.

Da jeder Mensch - gemäß dem dieser Arbeit zugrundeliegenden Verständnis - eine einzigartige Weltsicht, d.h. 'seine Kultur' besitzt, ist in der Folge 'interkulturelle Kommunikation' daher 'jegliche Kommunikation' unter Menschen. Diese Betrachtungsweise vertritt auch Young Yun Kim:

„Culture is viewed in most of the present theories as not limited to the life patterns of conventionally recognizable cultural groups such as national, ethnic or racial groups. Instead it is viewed as potentially open to all levels of groups whose life patterns discenibly influence individual communication behaviour. All communication, thus is viewed as 'intercultural' to an extent, and the degree of >interculturalness< of a given communication encounter is considered to depend on the degree of heterogeneity between the experiential backgrounds of the individuals involved.“⁴⁸⁶

Die extremste Konsequenz eines solchen Verständnisses wäre die Auslösung des Interkulturellen Paradigmas, was bereits von einigen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen gefordert wird.⁴⁸⁷ Meiner Meinung nach existiert die Notwendigkeit interkulturellen Lernens, allerdings auf einer anderen Ebene. Zwar besitzt jeder Mensch eine einzigartige Sicht von der Welt, er teilt aber Elemente mit anderen. 'Interkulturelles Lernen' wäre somit eher ein 'Trainieren von Kommunikationsprozessen'. Der Handlungsbedarf besteht auf jeden Fall, wie die obigen Kapitel aufgezeigt haben.

Mit einem Konzept, das die bisher genannten Elemente beinhaltet, wäre auch ein Schritt in Richtung einer 'wirklichen' multikulturellen Gesellschaft getan, in der es keine Mehr- oder Minderheiten im bisherigen Sinne gibt, sondern nur verschiedene 'Schnittmengen' von Menschen, die jeweils mit einer Gruppe diese Werte 'teilen', mit einer anderen andere Werte. Die Individuen

⁴⁸⁵ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 249.

⁴⁸⁶ Kim (1988), S. 12.

⁴⁸⁷ Vgl. Hamburger, F. (1990), 'Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation', in: Dittrich; Radtke (1990), S. 322f.

leben dabei „gleichberechtigt zusammen in gegenseitiger Achtung und Toleranz für die kulturell unterschiedlich geprägten Einstellungen und Verhaltensweisen der jeweils anderen.“⁴⁸⁸

Der Fremdsprachenunterricht kann in diesem Sinne durch ein geeignetes Konzept einen guten Beitrag leisten.

5.5 Baustein 'Fremdsprachenvermittlung'

5.5.1 Kulturelle Symbole im Fremdsprachenunterricht

5.5.1.1 Einsatzmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht

- ? Kann es Unterricht geben, der auf kulturellen Symbolen aufgebaut ist?
- ? Wenn ja, wo finde ich diese Symbole und wie kann ich sie für den Unterricht aufbereiten?

Schwerdtfeger macht zwar keine Vorschläge für die grobkonzeptuelle Planung des Unterrichts, gibt aber konkrete Anregungen für die Arbeit an einzelnen kulturellen Symbolen. Wir sind umgeben von einer fast unerschöpflichen Vielzahl von kulturellen Symbolen:

„Es gilt also primär, die Wahrnehmungsbereitschaft von Lehrenden für die kulturellen Symbole zu wecken und Strategien zu erlernen, diese erkannten kulturellen Symbole in Übungen für den Fremdsprachenunterricht zu verwandeln.“⁴⁸⁹

⁴⁸⁸ Winkler, B. (1991), 'Kulturpolitik für eine multikulturelle Gesellschaft', in: Ulbrich (1991), S. 294.

⁴⁸⁹ Schwerdtfeger (1991), S. 250. - Dort siehe auch exemplarisch Leitfragen für die Arbeit mit dem Symbol 'Licht'. In diesem Abschnitt wird auf die ausführliche Vorstellung konkreter Übungsvorschläge mit kulturellen Symbolen verzichtet, da der Hauptanteil des praktischen Teils dieser Arbeit später darauf aufgebaut sein wird und dort viele Beispiele genannt werden.

5.5.1.2 Einsatzvoraussetzungen sprachlicher Art

Einsetzbar sind kulturelle Symbole auf jedem Niveau des Unterrichts. Es kann auch auf niedrigem fremdsprachlichen Niveau schon mit kulturellen Symbolen gearbeitet werden, wobei dann zum Beispiel auf Diskussionen in der Muttersprache zurückgegriffen werden müßte. Ferner können auch schon sehr geringe Vokabelkenntnisse eingesetzt werden, indem man beispielsweise Wortfelder, Assoziationsketten, Vokabeldiagramme o.ä. erstellen läßt.

5.5.1.3 Einsatzmaterialien für die Arbeit mit kulturellen Symbolen

Bezüglich des Quellenmaterials und des Medieneinsatzes läßt sich hervorheben, daß man den Unterricht mit sehr vielen Materialien gestalten kann, daß aber auch gänzlich ohne Materialien - also 'nur' mit dem kulturellen Wissen der Lernenden - gearbeitet werden kann. Als Quellen für die Arbeit können Zeitschriften, Hörspieltassetten, Liedertexte, Kinderbücher, Erzählungen, Witze, Filme, Photos, Urlaubsprospekte, Sprichwörter u.v.m. dienen.⁴⁹⁰ Die Materialien – oder auch lediglich adäquat formulierte Fragestellungen ohne ‚Aufhänger‘ durch Medien – können auch als Ergänzung zu den im normalen Unterrichtsverlauf verwendeten Lehrmaterialien benutzt werden.⁴⁹¹

5.5.1.4 Einsatzorte

Der Einsatz der Übungen kann jedoch nicht nur gezielt als thematische Ergänzung zum 'normalen' Programm erfolgen, sondern bietet auch Gestaltungsmöglichkeiten für eine vollständige thematische Unterrichtseinheit. Denkbar sind ebenso komplett ausgearbeitete Unterrichtsreihen, die auf kulturellen Symbolen aufgebaut sind.⁴⁹²

⁴⁹⁰ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 250.

⁴⁹¹ Im Praxisteil (Kap. 7) wird die ‚umgestaltete‘ Lektüre herkömmlicher Lehrwerk- oder Lektüretexte vorgestellt.

⁴⁹² Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 250.

5.5.2 Der **Ansatz** **Interkultureller** **Fremdsprachenvermittlung von Kramersch**

Zwischen dem Ansatz von Schwerdtfeger und dem in den folgenden Abschnitten vorgestellten Ansatz von Claire Kramersch lassen sich zahlreiche inhaltliche Verknüpfungspunkte finden.

Claire Kramersch geht in ihrer Untersuchung von den pragmatisch orientierten Konzepten in der Fremdsprachenvermittlung der 70er Jahre aus, die auf der Auffassung eines universalen menschlichen Sprachvermögens basieren. Dieses ermöglicht es, den jeweiligen Sprachcode einer anderen Person zu verstehen und in den eigenen zu übersetzen.

Für den Aspekt der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht hat dieses Konzept allerdings Schwierigkeiten gebracht, denn:

„Consider, in fact the differences among people due to such factors as age, race, gender, social class, generation, family history, regional origin, nationality, education, life experiences, linguistic idiosyncracities, conversational styles, human intentionalities.“⁴⁹³

Kramersch' Auffassung eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichtes ist an einer nicht-dichotomischen, dialektischen Konfliktphilosophie⁴⁹⁴ orientiert, die auf Dialog und Differenz setzt:

„The classroom as ‘coral gardens’ [...] draws its impetus from the tension between a multitude of psychological, social, political, moral, and linguistic oppositions in conflict with one another for the constructing of meaning.“⁴⁹⁵

⁴⁹³ Kramersch, C. (1993), Context and culture in language teaching, Oxford, S. 1.

⁴⁹⁴ Kramersch lehnt ihre Analysen an die dialogische Philosophie des russischen Kultursemiotikers Bakhtin an.

⁴⁹⁵ Kramersch (1993), S. 11.

5.5.2.1 Traditionelle Dichotomien in den Konzepten der Fremdsprachenvermittlung

5.5.2.1.1 Sprachvermögen vs. Sprachinhalt

Diese Opposition basiert nach Kramersch auf der Auffassung, daß Sprache nur als ‘Werkzeug’ ohne jeden reflektierenden intellektuellen Wert gesehen wird:

„it becomes intellectually respectable only when learners are able to use it to express and discuss abstract ideas.“⁴⁹⁶

Diese Sichtweise, die auf der institutionalisierten akademischen Trennung von Theorie und Praxis⁴⁹⁷ beruht, verweist diese beiden Bereiche zum einen an unterschiedliche Orte innerhalb der Universitäten und bewertet - am Pragmatismus geschult - die Sprachpraxis höher als die Reflexion von Bedeutungen, also Sprachinhalten. Kramersch setzt dagegen:

„We can get out of this dichotomy by seeing, learning by doing and learning by thinking as two sides of the same coin.“⁴⁹⁸

5.5.2.1.2 Grammatik vs. Kommunikation

Seit den 70er Jahren hat sich in der Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine Sichtweise etabliert, die dem mechanischen Lernen von grammatikalischen Strukturen die unreflektierte Übernahme von gängigen Konversationsmustern der zu erlernenden Fremdsprache gegenüberstellte, was als Konsequenz eine ‘*anything goes*’-Haltung im Unterricht bewirkte. Kramersch setzt ihre Auffassung von Fremdsprachenunterricht als interaktive Gestaltung des soziokulturellen Kontextes von Sprache dagegen.

⁴⁹⁶ Kramersch (1993), S. 3.

⁴⁹⁷ Fremdsprachenlehrende haben als ‘Vertreter’ bzw. ‘Vertreterinnen’ einer relativ jungen akademischen Disziplin einen geringeren akademischen Ruf als Literaturwissenschaftler(innen) oder Soziolog(innen).

⁴⁹⁸ Kramersch (1993), S. 4.

5.5.2.1.3 Lehrer-Gespräch vs. Schüler-Gespräch

Zu den Grundprinzipien der Fremdsprachendidaktik gehörte es lange Zeit, den Fokus im Unterrichtsgespräch auf die Lernenden zu richten, d.h. Sprechanlässe zu schaffen und Sprechbarrieren zu überwinden. Der Leitsatz für den Unterricht lautete, Schüler und Schülerinnen sollten möglichst viel reden, Lehrer und Lehrerinnen möglichst wenig, was nach Kramersch die Vernachlässigung des Redeinhalts zur Folge hatte. Diese auf Quantität der Rede gerichteten Anforderungen haben sich in den letzten Jahren allerdings wiederum dahingehend verändert, stärker qualitatives Fremdsprachenwissen zu vermitteln. Fremdsprachenlehrende sehen sich, so Kramersch, vor die paradoxe Aufgabe gestellt, einen Wissenskorpus zu vermitteln und gleichzeitig ihre Rolle als Vermittelnde unsichtbar zu halten, d.h. der bzw. die Lernende soll in dem Bewußtsein lernen, sein/ihr Fremdsprachenwissen eigenständig erarbeitet zu haben. Kramersch plädiert auch hier dafür, die soziale Interaktion im Unterricht als Forschungsfeld in den Mittelpunkt zu rücken:

„Rather than worry about how much speaking, how much listening students should do, we might want to explore the various ways in which learners learn to learn, both as a cognitive and as a social process with variable individual styles of learning.“⁴⁹⁹

5.5.2.1.4 Sprache vs. Kultur

Die Trennung von Sprachvermittlung und Kulturvermittlung⁵⁰⁰ transportiert nach Kramersch das linguistische Erbe des Fremdsprachenunterrichts, so daß *„culture is often seen as mere information conveyed by the language, not as a feature of language itself.“⁵⁰¹* Kramersch votiert dagegen im Anschluß an Halliday, Kultur in der Grammatik, die wir benutzen, im Vokabular, das wir wählen, und in den Metaphern, deren bildlichen Gehalt wir applizieren, verankert zu sehen. So stellt sich aus dieser Perspektive die Frage, wieviele der sozialen und kulturellen Bedeutungsmuster,

⁴⁹⁹ Kramersch (1993), S. 6.

⁵⁰⁰ Vgl. die Kritik am objektivistischen Verständnis im Landeskundeunterricht bei Schwerdtfeger.

⁵⁰¹ Kramersch (1993), S. 8.

die Fremdsprachenlernende als automatisierte Bausteine der Kommunikation mitbringen, im Unterricht überhaupt explizit erarbeitet werden können.

5.5.2.2 Der Kontext in der Sprache und sozialen Interaktion

5.5.2.2.1 Kontext in der Linguistik

‘Kontext’ wird von Kramersch zunächst aus der Perspektive der linguistischen Sprachpragmatik als syntagmatische und paradigmatische Struktur der Sprache verstanden, die die Kohärenz einer Äußerung gewährleistet:

„The choice of one linguistic form over another ist determined by co-text - that is, those linguistic elements that precede or follow and that ensure the text’s cohesion.“⁵⁰²

5.5.2.2.2 Kontext als intertextueller, sozio-interaktiver Begriff

Kramersch erweitert nun in Anlehnung an die Arbeiten des Anthropologen Malinowski diesen Kontextbegriff zu einem ganzheitlichen Konzept interkultureller Verständigung, das auch die soziale Bedeutung von Mimik, Gesten und körperlichem Habitus berücksichtigt. Kontext meint also nicht nur den ‘reinen’ Sprechakt,

„but facial expression, gestures, bodily activities, the whole group of people present during an exchange of utterances, and the part of the environment in which these people are engaged.“⁵⁰³

Kramersch definiert den kontextuellen Rahmen jeder sprachlichen Interaktion im Fremdsprachenunterricht anhand einer Matrix von acht Strukturelementen, die den jeweiligen Sprechakt im Klassenraum bestimmen.

⁵⁰² Kramersch (1993), S. 35.

⁵⁰³ Kramersch (1993), S. 37.

Diese sind⁵⁰⁴

- 1) das **‘setting’ der Interaktion**, womit im physischen Sinne die Beschaffenheit des Raumes (Wer nimmt wieviel Platz ein? Wer befindet sich wo?), die Zeit (Wer redet wie lange?) und der Ort (Wer redet mit wem? Wo?), an dem die jeweilige Äußerung stattfindet, gemeint ist;
- 2) die **Teilnehmenden der Interaktion**, wobei diese in ihren wechselnden Rollen zu berücksichtigen sind;
- 3) die **Ziele einer Interaktion**, wobei zwischen kurzfristigen (linguistische, kognitive und affektive) und längerfristigen (Motivation und Einstellung) zu unterscheiden ist;
- 4) die **Sprechaktsequenz**, die sich auf das, was gesagt wird und das, was mit der Äußerung gemeint ist, gleichermaßen bezieht;
- 5) die **nonverbalen Aspekte der Interaktion**, auf die sich die Intonation und die Art und Weise der Äußerung (z.B. ironisch, sachlich, spielerisch) beziehen;
- 6) die **Mittel der Interaktion**, womit einerseits das jeweilige Medium (mündlich/schriftlich) und andererseits der Code (muttersprachlich/fremdsprachlich/gemischt) der Äußerung gemeint ist;
- 7) die **interpretativen und interaktiven Normen** der Interaktion;
- 8) das **Genre der Interaktion**, womit der jeweilige Typ der sprachlichen Handlung (grammatikalische Übung, Rollenspiel, schriftliche Zusammenfassung, Diskussion) gemeint ist.

Der Kontext wird hierbei nun nicht als ‚natürlich gegeben‘ vorausgesetzt; Kontexte konstituieren sich vielmehr erst durch die soziokulturellen Muster der jeweiligen konkreten sprachlichen Interaktion:

„Context ist the matrix created by language as discourse and as a form of social practice. Context should therefore be viewed not as a natural given, but as a social construct, the product of linguistic choices.“⁵⁰⁵

Kontext wird hier zum einen als etwas kulturell Veränderbares gesehen: In diesem Schaffensprozeß spielen die Fremdsprachenlernenden eine aktive Rolle bezüglich der Gestaltung der Bedingungen, unter denen sie lernen:

„Participants in the foreign language classroom create their own cultural context by shaping the conditions of enunciation/communication and the conditions of receptions/interpretation of classroom discourse.“⁵⁰⁶

⁵⁰⁴ Vgl. Kramersch (1993), Kap. 2.

⁵⁰⁵ Kramersch (1993), S. 46.

⁵⁰⁶ Kramersch (1993), S.48.

Hinzu kommt nach Kramersch (weiterhin in Anlehnung an Halliday), daß jede Äußerung im Fremdsprachenunterricht in einem intertextuellen Verweisungszusammenhang steht, denn:

„every lesson is built on the assumption of earlier lessons in which topics have been explored, concepts agreed upon and defined... At a deeper level, the entire school learning experience is linked by a pervading ‘intertextuality’ that embodies the theory and practice of education as institutionalized in our culture.“⁵⁰⁷

Somit ist die Vermittlung einer Fremdsprache immer an eine relational gedachte, lebendige, interaktive Struktur gebunden, die sich den Prozeß der Kulturvermittlung im Fremdsprachenunterricht als permanent zu reflektierenden sozialen Bedeutungskontext vorstellt und Kultur nicht als etwas ‘Faktisches’ sieht, das sich aneignen läßt.⁵⁰⁸

„Teaching a language is teaching how to shape the context of the ‘lesson’ as an individual learning event and as a social encounter with regard to its setting, its participant roles, the purpose of its activities, its topics of conversation, its tone, modalities, norms of interactions, and the genre of its task.“⁵⁰⁹

5.5.2.3 „Wir lehren die gesprochene Sprache“ - Ansätze zu einer neuen Fremdsprachenpädagogik

Kramersch bemerkt zunächst, daß in den letzten fünfzehn Jahren vielfältige kreative und phantasievolle Techniken entwickelt wurden, die kommunikative Kompetenz von Fremdsprachenlernenden im Unterricht zu fördern, was aus ihrer Sicht die didaktische Praxis in diesem Bereich revolutioniert hat, wurde doch die allgemeine Einsicht wiederbelebt, daß *„in order to understand other people you first have to be able to converse with them.“⁵¹⁰* Die Schwierigkeit, die sie bei der praktischen Umsetzung dieser einleuchtenden Aussage sieht, liegt in eben dieser Plausibilität, da

„the difficulty in talking about language teaching is not that people do not know what it is about, but that most people believe they already know what it is all about.“⁵¹¹

⁵⁰⁷ Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1993), Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective, zitiert in: Kramersch (1993), S. 45.

⁵⁰⁸ Vgl. Kap. 5.3.

⁵⁰⁹ Kramersch (1993), S. 67.

⁵¹⁰ Kramersch (1993), S. 70.

⁵¹¹ Kramersch (1993), S. 70.

Vor diesem Hintergrund versucht Claire Kramsch nun das Zusammenspiel von Sprache und kontextueller Interaktion bei der Produktion kultureller Bedeutungen anhand der kritischen Analyse von verschiedenen Fallgeschichten⁵¹² in unterschiedlichen Fremdsprachenklassen zu rekonstruieren. Im Blick hat sie dabei, daß fremdsprachliche Kommunikation nicht nur Sprechen und Hören bedeutet, sondern die vielfältigen kontextuellen und interkulturellen Ebenen dieser Kommunikation mit einbeziehen muß.

5.5.3 Das Lernen und Erwerben fremder Sprachen

5.5.3.1 Die Rolle für die Zweitsprachenerwerbsforschung Sprachlehrforschung

Seit den fünfziger und sechziger Jahren läßt sich eine verstärkte Aktivität in der Erforschung sowohl des unterrichtlichen als auch des außerunterrichtlichen Lernens von Fremdsprachen verzeichnen.⁵¹³ Vor allem die Zweitsprachenforschung beschäftigte sich dabei mit den Sprachproblemen der steigenden Zahl von Migranten in den westlichen Industrienationen. Angeregt durch die kontrastive Analyse und später durch den fehleranalytischen Ansatz versuchte man - ausgehend von sprachlichen Äußerungen von Zweitsprachenlernenden - welche die Zweitsprache ohne unterrichtliche Förderung erworben hatten bzw. erwerben, auf allgemeine interne sprachliche Verarbeitungs- und Produktionsmechanismen zu schließen.

⁵¹² In diesen Fallgeschichten geht es darum, das kreative kommunikative Potential der Fremdsprachenlernenden zu fördern, in dem 'natürliche Gesprächssituationen' simuliert werden.

⁵¹³ Vgl. Königs, F.G. (1995), 'Die Dichotomie Lernen/Erwerben', in: Bausch, K.R.; Christ, H., Krumm, H.-J. (eds.) (1995), Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. überarbeitete und erweiterte Aufl., Tübingen/Basel, S. 428-431.

5.5.3.2 Der Ansatz von Krashen

Als Erster formulierte Krashen einen methodologischen Unterschied von Erwerb und Lernen einer Fremdsprache⁵¹⁴. Demnach versteht man unter ‘Erwerb’ den außerunterrichtlichen, natürlichen, ungesteuerten Vorgang der Aneignung einer Fremdsprache, unter ‘Lernen’ den unterrichtlichen, gesteuerten Vorgang.

Krashen und andere Zweitsprachenforscher⁵¹⁵ gingen noch weiter, indem sie den ungesteuerten Erwerb einer Fremdsprache als effektiver ansahen als die traditionellen Unterrichtsmethoden. Sie forderten in der Konsequenz, den fremdsprachlichen Unterricht mehr dem natürlichen Fremdspracherwerb anzupassen - gemäß den Ergebnissen der Zweitsprachenforschung. Beobachtungen, die bei der Untersuchung sprachlicher Prozesse im Erwerb einer Zweitsprache gemacht worden waren, wurden auf die Unterrichtssituation übertragen. Das galt z.B. für Krashens *Input*-Theorie, nach der ein idealer Erwerb zu erreichen sei, wenn die Lernenden mit neuem Sprachmaterial immer in einer Verknüpfung mit bereits bekanntem Material konfrontiert würden. Auch war festgestellt worden, daß es beim Erwerb einer Zweitsprache natürliche Erwerbsfolgen gibt, nach denen alle Lernenden sich die Fremdsprache sukzessiv aneigneten. Der Unterricht sollte nach Krashen und Felix auch diesen Sequenzen folgen.

5.5.3.3 Kritik an der Zweitspracherwerbtheorie

Die bei Königs dargestellte Debatte zwischen der Zweitspracherwerbsforschung und der Sprachlehrforschung war durch Differenzen im methodologischen Bereich begründet.⁵¹⁶ Die Kritik aus den

⁵¹⁴ Vgl. Krashen, S.D. (1982), *Principles and Practice in Foreign Language Acquisition*, Oxford; sowie ders. (1983), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London/NewYork, und ders.; Terrell, T.D. (1983), *The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom*, Oxford/San Francisco.

⁵¹⁵ U.a. Felix, S.W. (1982), *Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs*, Tübingen.

⁵¹⁶ Königs (1995), S. 429 und ders. (1992), ‘>Lernen< oder >Erwerben< Revisited. Zur Relevanz der Zweitspracherwerbsforschung für die Sprachlehrforschung’, in: *Die Neueren Sprachen*, Bd. 91, 2, 1992, S. 168ff.

Reihen der Sprachlehrforschung⁵¹⁷ richtete sich vor allem gegen die Übertragung der Ergebnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung auf die Unterrichtssituation:

„Kann man auf der Grundlage von Ergebnissen aus außerunterrichtlichen Erwerbsstudien den Fremdsprachenunterricht in seiner Gesamtheit als ineffektiv verurteilen [...] oder für eine grundlegende methodisch-didaktische Umwälzung plädieren?“⁵¹⁸

Das Lernen im Rahmen des Unterrichts folgt dieser Kritik zufolge ganz anderen Gesetzmäßigkeiten als der Zweitsprachenerwerb. Als Beispiel hierfür führt Königs die Unterschiedlichkeiten im Korrekturverhalten in den beiden unterschiedlichen Kontexten an. Er zitiert zum einen die Forschungsarbeit von Desgranges⁵¹⁹, die sprachliche Äußerungen junger Gastarbeiterkinder untersuchte, welche die deutsche Sprache ohne gesteuerten Fremdsprachenunterricht erwarben; zum anderen zitiert Königs beispielhaft Aufzeichnungen aus schulischem Spanisch- und Italienischunterricht mit anschließenden Lehrerinterviews⁵²⁰. Als Ergebnis dieser beiden Untersuchungen hält Königs fest, daß den beiden unterschiedlichen Lernformen auch unterschiedliche Verarbeitungsmechanismen zugrundeliegen, die sich auch in der Erwartungshaltung der Beteiligten widerspiegeln.

Als symptomatisch dafür führt Königs das unterschiedliche Korrekturverhalten an und stellt fest, daß in der freien Erwerbssituation die Fremdkorrektur seltener ist. Dies hatte bereits Krashen herausgestellt und als besonders erwerbsfördernd und somit für den Unterricht als nachahmenswert bezeichnet. Die Selbstkorrektur ist dagegen sehr häufig: die Kinder sind bemüht, gegenüber Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen - Erwachsenen wie Gleichaltrigen - ihre Sprachkompetenz zu signalisieren. Daß überhaupt korrigiert wird, stellt eine wichtige Vorbeugung gegen die sogenannte 'Fossilisierung' dar, und nicht, wie Krashen meint, ein Hemmnis auf dem Weg zur perfekten Sprachbeherrschung.

⁵¹⁷ Einen Überblick dazu gibt Königs (1992), S. 166-179.

⁵¹⁸ Königs (1992), S. 167.

⁵¹⁹ Desgranges, I. (1990), Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen Deutschen und ausländischen Kindern, Frankfurt.

Auf dem Weg zu diesem Ziel ist die Korrektur ein wichtiger Faktor. In der unterrichtlichen Situation ist die Fremdkorrektur vorherrschend. Bei der zitierten Befragung gaben die Schüler und Schülerinnen an, die Korrektur aller Fehler durch die jeweilige Lehrperson zu erwarten. Selbstkorrektur fand weniger statt; und auch waren Selbstkorrekturen, die durch Lehrende initiiert worden waren, weniger erfolgreich. Die im außerunterrichtlichen Kontext belegte Toleranz gegenüber sprachlichen Abweichungen werde im Unterricht durch die durch alle Interaktanten angestrebte Fokussierung auf den eher bewußten Lernvorgang ersetzt⁵²¹.

In besonderem Maße nennenswert sind Ergebnisse aus der Diskursanalyse von Muttersprachlern und -sprachlerinnen untereinander sowie zwischen ihnen und Zweitsprachensprechenden; als Empfehlung geht hier hervor, daß die „Diskursregularitäten auf der metasprachlichen Ebene in den Unterricht“⁵²² integriert werden sollten. Besondere Beachtung verlangt hierbei auch der nonverbale Bestandteil von Kommunikation, welcher nicht nur im Behaltensprozeß eine wichtige Rolle spielt, sondern auch als eigenständiger Faktor fremdsprachlicher Kommunikation Thema des Unterrichts selbst sein sollte.⁵²³

Ein weiterer kritikwürdiger Punkt der Zweitsprachenerwerbsforschung ist die bereits oben genannte *Input*-Hypothese, da bisher keine gesicherten Erkenntnisse darüber vorliegen,

⁵²⁰ Kleppin, K.; Königs, F.G. (1991), Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern, Bochum.

⁵²¹ Königs (1992), S. 175.

⁵²² Königs (1992), S. 169. - Siehe dort auch weitere Angaben zu den erwähnten Untersuchungen.

⁵²³ Vgl. die in Königs (1992), S. 169 genannten Arbeiten von Baur, R.S.; Grzybek, P. (1984), 'Argumente für die Integration von Gestik in den Fremdsprachenunterricht', in: Kühlwein (1984); Klippel, F.; Schwerdtfeger, I.C. (1987), 'Spiel und non-verbales Verhalten', in: Melenk; Firges; Nold; Strauch; Zeh (1987); Kleppin, K. (1989), 'Selbst wenn der Ton mal ausfällt, versteht man immer noch viel oder Die Bedeutung der Erforschung nonverbalen Verhaltens im Fremdsprachenunterricht', in: Kleinschmidt (1989).

„ob eine lernerseitige Sprachproduktion *direkt* und *ausschließlich* auf den Input zurückzuführen ist oder vielmehr ihr Zustandekommen *auch* unterrichtsinhärenten Merkmalen wie der Person des Lehrers, dem Lernklima, dem Kontakt mit anderen Fremdsprachen, der gezielten und durch den Unterricht motivierten Beschäftigung mit einer Struktur, ihrer Darstellung im Lehrbuch und den dort vorfindbaren Übungsanlässen, dem Zufall oder noch anderen Gründen verdankt.“⁵²⁴

5.5.3.4 Übertragung der Erkenntnisse auf das Forschungsprojekt an der Schule Birklehof

Für den fremdsprachlichen Teilbereich des Forschungsprojektes am Birklehof war - in Anlehnung an die genannten Kontexte des Lernens beziehungsweise des Erwerbens fremder Sprachen - eine Berücksichtigung beider Formen angestrebt, wobei hier besonders auf die doppelte Funktion von Forschung und Anwendung hingewiesen sei:

- ➔ Durch die vielfältigen unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Möglichkeiten eines Landerziehungsheims konnte zum einen geplant werden, interkulturell ausgerichtete Übungen im schulischen Fremdsprachenunterricht einzusetzen; darüber hinaus konnte durch Aktionen und Projekte (und die darin ‘verborgenen’ Übungsformen) auch der Erwerb außerhalb des Unterrichts in fruchtbarer Weise gelenkt werden.
- ➔ Die Ergebnisse aus beiden Bereichen konnten dann wiederum als Grundlage für die Erarbeitung weiterer Übungen dienen.

Diese wechselseitige Genese und die mannigfaltigen Verzahnungsmöglichkeiten ermöglichen ein umfassendes und ‘abgerundetes’ Verbessern fremdsprachlicher Fertigkeiten.⁵²⁵

5.5.3.5 Warum Fremdsprachenunterricht als Ansatzpunkt Interkulturellen Lernens?

Es empfahl sich beim Birklehof-Projekt, mit konkreten Strukturergänzungen und dabei mit konkreten Übungsvorschlägen beim Fremdsprachenunterricht anzusetzen, da - nach allgemeiner Auffassung - dieses

⁵²⁴ Königs (1992), S. 169f.

⁵²⁵ Knapp-Potthoff verweist auf kombinierten Zweitspracherwerb als notwendigem Forschungsobjekt und stellt seine Relevanz besonders auch im Hinblick auf das geforderte lebenslange Lernen heraus, für welches eine solche Kombination mithilfe der Vermittlung geeigneter Techniken und Strategien eine fruchtbare Vorbereitung sein kann. (Vgl. Knapp-Potthoff, A. (1995), ‘Erwerb einer ersten Fremdsprache im Sekundarschulalter’, in: Bausch; Christ; Krumm (1995), S. 445.)

einer der Bereiche ist, den man am ehesten mit ‘fremden Kulturen’ assoziiert.⁵²⁶ Das Verständnis der Schule über die Ansatzpunkte des interkulturellen Projektes lag - dies sei vorweggenommen - bei den Bereichen, die für diesen Kontext als ‘klassisch’ zu bezeichnen wären: Hierzu gehörten die Bereiche

- ◆ Schüleraustausch
- ◆ Reisen ins Ausland
- ◆ Betreuung von Asylsuchenden
- ◆ Dritte Welt-Projekt in der Republik Niger.

Diese Bereiche ließen sich alle in irgendeiner Weise mit Fremdsprachen(unterricht) in Verbindung bringen; so war dies die Möglichkeit, über die man die meisten Menschen ‘erreichen’ konnte, da alle - Lehrende wie Lernende - in irgendeiner Form in diesbezügliche Gruppen oder Aktionen involviert sind.

5.5.3.6 Ziele für den Fremdsprachenunterricht

Wichtige Ziele für den Fremdsprachenbereich am Birklehof sind, daß sowohl das gesteuerte Lernen wie auch das Erwerben von Fremdsprachen gleichermaßen integriert werden sollen. Dabei ist herauszustellen, daß – gemäß dem dargestellten Fremdsprachenbedarf – auch rezeptive Fähigkeiten verstärkt geschult werden müssen. Der Fremdsprachenunterricht - in welcher Form er auch immer letztendlich im Projekt durchgeführt werden würde - sollte, in Zusammenfassung der obigen Kapitel, hauptsächlich nachstehende Ziele verfolgen:

⁵²⁶ Vgl. Kap. 7.2.

- ➔ Fremdsprachenunterricht heißt auf jeden Fall auch ‚Unterricht über sich selbst‘, da sich die Jugendlichen durch die Aufgabenstellungen auch über ihre eigenen Wertvorstellungen und Konzepte, über kulturelle Symbole Gedanken machen.
- ➔ Der Unterricht soll sich als offen für die Lebenswelt und den Erfahrungshintergrund der Lernenden erweisen.
- ➔ Sie lernen dabei, daß ihre kulturelle Symbole und ihre Vernetzungen die individuelle Kultur eines Menschen bilden. Durch sie gelangen sie zu ihrer Identität.
- ➔ Es soll ihnen deutlich gemacht werden, daß die Schnittmengen mit anderen Menschen Zugehörigkeit zu einer Gruppe vermitteln.
- ➔ In diesem Zusammenhang werden die Schüler und Schülerinnen lernen, sich der ‚Schöpfungskraft‘ ihrer Sprache - im positiven wie negativen Sinne - bewußt zu werden, da durch sie eine Abgrenzung der ‚Wir-Gruppe‘ von anderen vollzogen wird.
- ➔ Ihnen soll in diesem Sinne die Intentionalität und auch die Macht verdeutlicht werden, die der Sprache innewohnt.
- ➔ Hierbei wird ihnen deutlich werden, daß sich diese Strukturen in allen Sprachen, die sie sprechen, wiederfinden - also sowohl in der Mutter- wie in den Zweit- und Fremdsprachen, die sie lernen.
- ➔ Sie sollen entdecken, daß sie es einerseits sind, die ‚Fremdheit‘ zuschreiben, und daß sie andererseits auch immer ‚Fremde‘ für andere sind.
- ➔ Daß das Fremde ihnen überall begegnet und auch in ihnen selbst steckt, wird eine der wichtigsten Erkenntnisse ihrer Erziehung sein.
- ➔ Darauf aufbauend sollen sie zu einem Verständnis von ‚Interkulturalität‘ gelangen, das sich von den gängigen Konzepten des Interkulturellen Paradigmas abhebt. Ihnen soll durch Übungen verdeutlicht werden, daß jeder Mensch seine persönliche, einzigartige Weltsicht besitzt und eine ‚Kultur‘ an sich darstellt, wobei er jeweils Konzepte von bestimmten kulturellen Symbolen, d.h. eine gewisse Wertemenge, mit anderen teilt. Durch diese Gemeinschaftlichkeit ergibt sich eine Gruppenzugehörigkeit.
- ➔ Die jungen Menschen sollen feststellen, daß sie, sowohl im ‚Fremdbild‘ wie auch im ‚Freundbild‘, Vorurteile und Grundannahmen über andere Gruppen besitzen. Sie sollen erkennen, daß Stereotype normal sind und nicht unbedingt negativ sein müssen, daß oftmals aber zu starke – ungerechtfertigte – Pauschalisierungen vorgenommen werden.
- ➔ Die Materialien, die im Unterricht verwendet werden, sollten auf kolonialisierende oder ästhetisierende Darstellungen und die reine ‚Beschreibung von Kulturen‘ verzichten.
- ➔ Es soll mit dem Unterricht die generelle Neugier auf andere Menschen und ihre spezifischen Lebensentwürfe geweckt werden. Wenn sich die jungen Menschen auf andere einlassen können und ihnen sensibel begegnen, kann Toleranz auf allen Ebenen erreicht werden.

- ➔ Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Rolle des Diskurses, der Kommunikation. Den Jugendlichen soll demonstriert werden, daß sich aus den oben angeführten Gründen die sogenannte 'Interkulturelle Kommunikation' nicht von 'normaler' interpersoneller Kommunikation unterscheidet. Interkulturelles Lernen ist somit ein Training von Kommunikationsprozessen.
- ➔ Der Fremdsprachenunterricht soll in Verfolgung dieser Richtung das kreative kommunikative Potential der Lernenden fördern. Ein Hauptschwerpunkt liegt auf der Narrativität, wobei sich hier der Kreis zum erstgenannten Punkt dieser Liste schließt, da sich die Fremdsprachenlernenden in den Geschichten, die sie erfinden und erzählen, immer auch selbst einbringen.

Diese Punkte stellen nicht die gängigen Unterrichtsziele des curricularen Fremdsprachenunterrichts dar, in dem der Hauptschwerpunkt auf der Vermittlung von Kommunikativer und Kultureller Kompetenz, (d.h. Grammatik, Redemittel, Landeskunde, Lektüre etc.) liegen. Vielmehr werden die Schüler und Schülerinnen in ihrer gesamten Persönlichkeit gebildet. Hieraus geht hervor, daß die zu vermittelnden Inhalte selbstverständlich nicht Gegenstand eines einzelnen Unterrichtsfaches sein können oder sollten. Gesucht wird demnach ein interdisziplinäres, ein übergeordnetes Konzept. Ein solches Modell entspräche auch dem Selbstverständnis der Schule Birklehof:

„Wir verstehen die Breite unseres Bildungsangebotes nicht einfach als eine Summe, sondern versuchen den Blick für übergeordnete Zusammenhänge im gesamten Programm zu öffnen.“⁵²⁷

Dabei sollten auch alternative Unterrichtsformen zum Einsatz kommen, wie z.B. Projektunterricht oder Freiarbeit, wobei jedoch die individuelle Förderung jedes bzw. jeder Einzelnen ein dabei nicht zu vernachlässigendes Ziel darstellt.

Für die Schule Birklehof sollte nun - in Anlehnung an die oben formulierten Ziele des Fremdsprachenunterrichts - eine übergeordnete, modellhafte Konzeption entwickelt werden, die die vorgestellten Ansätze zum fremdsprachlichen Unterricht (insbesondere zur Landeskunde), zur Interkulturellen Kommunikation und zur interkulturellen Arbeit allgemein in konkrete Unterrichtsvorschläge umsetzt.

⁵²⁷ Schule Birklehof (ed.) (1992), Kap. 4.

Diese wurden aber dann auch in anderen Bereichen eingesetzt, da im Gesamtprojekt neben dem Fremdsprachenunterricht auch andere Schwerpunkte festgelegt worden waren. Die teilweise Fokussierung auf den Fremdsprachenunterricht wurde somit bewußt dabei wieder ‘aufgebrochen’, um zu verdeutlichen, daß die dort eingebrachten Erziehungsziele nicht nur für die im allgemeinen als ‘typisch’ deklarierten interkulturellen Bereiche Relevanz besitzen. Die einzelnen Bereiche, die zu Beginn des Projektes evaluiert wurden, zeichneten sich am Ende durch eine große Verzahnung aus. Dies geschah allerdings nicht mit der Absicht, einen ‘*melting pot*’ daraus zu machen, sondern ein Bewußtsein dafür zu schaffen, daß es um generelle Erziehungsziele wie Offenheit anderen gegenüber, das Einfühlen in die Bedürfnisse anderer, etc. geht. Das Ziel war, Interkulturelles Lernen in diesem Sinne in der Schule zu verankern, und zwar - ähnlich, wie es die UNESCO-Kommission formuliert - „in der Form des sozialen Lernens“ und als „fachbezogener und pädagogischer Inhalt in unterschiedlichen Fächern“⁵²⁸.

Die vorgestellten Projekte und Übungen wurden zwar in unterschiedlichen Kontexten des Schullebens erprobt; es werden aber auch durch die eingesetzten Übungen die Möglichkeiten aufgezeigt, die für interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen zur Verfügung stehen.

⁵²⁸ Bräuer (1991), S. 6.

6 Die Forschungsmethode: zwei Jahre Feldforschung im Internat Schule Birklehof

Bei jedem Forschungsvorhaben steht vor Aufnahme der Arbeit die Frage nach der Auswahl der geeigneten Forschungsmethode(n) an erster Stelle. Doch nicht nur die „*academic discussions on the techniques of observation, making field notes, analyzing the data and writing the report*“ sind von Belang, sondern ebenso das ‘Drumherum’ von „*[e]ntry and departure, distrust and confidence, elation and despondency, commitment and betrayal, friendship and desertion are as fundamental here*“.⁵²⁹

6.1 Die Methodenwahl: qualitativ oder quantitativ?

6.1.1 Die Beziehung zwischen Forschungsziel und Methode

Mit ihrem Projektantrag hatte die Schule Birklehof bereits vorab eine methodische Entscheidung getroffen, denn das Projekt war als Feldforschungsarbeit⁵³⁰ geplant. Damit war schon eine Vorentscheidung über die Vorgehensweise des späteren Forschers bzw. der Forscherin gefallen:

*„Fieldwork is the central activity of qualitative inquiry. Going into the field means having direct and personal contact with people under study in their own environments. Qualitative approaches emphasize the importance of getting close to the people and situations being studied in order to personally understand the realities and minutiae of daily life [...].“*⁵³¹

⁵²⁹ Punch, M. (1986), The Politics and Ethics of Fieldwork, Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Vol. 3, Beverly Hills, S. 13.

⁵³⁰ Unter ‘Feldforschung’ versteht man in der Kulturanthropologie die „direkte Erforschung einer Gesellschaft“, wobei die Forschungstätigkeit normalerweise in der „natürlichen Umgebung“ durchgeführt wird. (Vivelo (1981), S. 45.)

⁵³¹ Patton (1990), S. 46.

Wenn man die Forschungsziele genauer betrachtet, wird deutlich, welche Bedingungen eine für das vorgestellte Projekt adäquate Methode erfüllen muß. Eine qualitative Methodik schien daher angemessen, da sie „*identifies the presence or absence of something, in contrast to >quantitative observation<, which involves measuring the degree to which some feature is present.*“⁵³²

Mit Hilfe einer Definition des Wortes ‘Forschung’ (vielmehr des englischen Äquivalents ‘*research*’) läßt sich vorab gut erklären, wie sich die Tätigkeit am Birklehof gestalten würde:

„*>Research< is at least a search (from the Latin, *circare*, to go around). Reflect carefully now on what a search is. A search is a seeking-out, an exploration, or the thorough examination of something. It is a personal action, act, and process which is situated within circumstances and takes place over time. A search is the ascertaining of the presence or absence of certain phenomena, or certain properties, characteristics, marks, or attributes. A search is a looking-through phenomena in order to bring to light, to discover, to un-conceal whatever might be present [...]. A person reaches out in an effort to locate, to test, and to reveal.*“⁵³³

Mit ‘Suche’ war im Fall des Projektes am Birklehof die Erforschung der Wahrnehmung anderer Menschen und ihrer Beziehungen sowie der individuellen Konzepte von kulturellen Symbolen gemeint. Die Ergebnisse von Beobachtungen und Befragungen sollten als Grundlage für die Erarbeitung von interkulturell orientiertem Fremdsprachenunterricht dienen, deren Arbeitsergebnisse wiederum flossen in die Erarbeitung neuer Aufgaben ein.

6.1.2 Die Beziehung zwischen Individualität und Repräsentativität

Adler und Adler stellen heraus, daß die Feldforschung eine subjektivistische Methode ist, die subjektive Mittel anwendet, um subjektive Phänomene zu studieren.⁵³⁴⁺⁵³⁵

⁵³² Kirk, J.; Miller, M.L. (1986), Reliability and Validity in Qualitative Research, Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Vol. 1, Beverly Hills, S. 9.

⁵³³ Stanage, S.M. (1987), Adult Education and Phenomenological Research. New Directions for Theory, Practice, and Research, Malabar, S. 279f.

⁵³⁴ Adler, P.A.; Adler, P. (1987), Membership Roles in Field Research, Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Vol. 6, Newbury Park, S. 85.

Die hohe Relevanz jedes/jeder Einzelnen für das komplexe Ganze legte im konkreten Fall des Birklehoofs die Auswahl von qualitativen anstelle von quantitativen Methoden nahe. Qualitative Methoden boten sich wegen der Herausstellung der Individualität an. Da hier der Mensch als kreativ-schöpferisch, symbolbildend, sinnstiftend angesehen wird und als ein Wesen betrachtet wird, welches sich durch seine intentionale Beziehung in einem gegenseitigen Bedingen von Person und Welt auszeichnet, werden Methoden notwendig, die diese Individualität explorativ erfassen. Positivistisch ausgerichtete Methoden, die von einer objektiven Wirklichkeit ausgehen, stehen im Widerspruch zu diesen Grundannahmen. Bei diesen quantitativen Methoden wird oftmals der individuelle Fall nicht in seiner Ganzheitlichkeit berücksichtigt: *„The individual subject is valued only for his contribution to the overall statistical tendency of the data.“*⁵³⁶

Dies soll nicht heißen, daß eine Einzelfallstudie als Grundlage der gesamten Forschung dienen soll, da in diesem Fall z.B. keine Gemeinschaftlichkeit von Werten und auch keine Tendenzen in den Einstellungen der Jugendlichen ablesbar wären. Phänomenologen gehen von der Annahme aus,

*„that there is an essence or essences to shared experience. These essences are the core meanings mutually understood through a phenomenon commonly experienced. The experiences of different people are bracketed, analyzed, and compared to identify the essences of the phenomenon [...]“*⁵³⁷

Jedoch zielen die qualitativen gegenüber den quantitativen Forschungsmethoden nicht auf Repräsentativität, die einzelnen Informationen, die die Forschungsarbeit am Birklehof hervorbringen würde, sollten daher auch nicht verallgemeinernd dargestellt werden. Statt dessen müßten die Methoden so ausgewählt werden, daß sie der durch die Individualität bedingten

⁵³⁵ Seit den 80er Jahren haben die Sozialwissenschaften sich wieder verstärkt mit der Subjektivität befaßt, und die Forschung in den Sektoren von Bildung, Kommunikation, Wirtschaft, Anthropologie und Soziologie wenden sich qualitativen statt quantitativen Methoden zu. (Vgl. hierzu Adler; Adler (1987), S. 85.)

⁵³⁶ Grotjahn, R. (1987), 'On the Methodological Basis of Introspective Methods', in: Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) (1987), *Introspection in Second Language Research*, Cleveland/Philadelphia, S. 64. - Siehe auch ders. (1991), 'The Research Programme Subjective Theories: A New Approach in Second Language Research', Manuskript.

⁵³⁷ Patton (1990), S. 70.

Heterogenität, der inhärenten Spannung und der Widersprüchlichkeit Rechnung tragen, da die Vielfalt der existierenden persönlichen Sichtweisen der Darstellungsschwerpunkt sein sollte. Patton faßt zusammen:

„[Q]ualitative methods typically produce a wealth of detailed information about a much smaller number of cases. This increases understanding of the cases and situations studied but reduces generalizability.“⁵³⁸

In diesem Sinne fiel die Wahl auf qualitative Methoden, denn *„[q]ualitative inquiry cultivates the most useful of all human capacities - the capacity to learn from others“⁵³⁹*.

6.1.3 Die Beziehung zwischen Institution und Individuum

Interessant für die besondere Forschungssituation am Birklehof im Hinblick auf die Erforschung individueller Konzepte und die Vorstellungen und etablierten Strukturen an der Schule ist der Ansatz von Denzin⁵⁴⁰, mit dem er eine Methode vorstellt, die das Verhältnis zwischen öffentlichen Institutionen und der subjektiven, persönlichen Interpretation derselben durch einzelne Personen zum Schwerpunkt nimmt. Sein Ansatz des *‘Interpretative Interactionism’* setzt diese *‘Öffentlichkeit’* mit der *‘Privatheit’* in Beziehung. Er sollte dann benutzt werden,

„when the researcher wants to examine the relationship between personal troubles (...) and the public policies and public institutions that have been created to address those personal problems.“⁵⁴¹

Als sogenannte *‘personal troubles’* gibt Denzin in seinem Buch u.a. Beispiele aus dem Bereich Alkoholismus und Gewalt gegen Ehefrauen, jedoch läßt sich der Grundgedanke seines Ansatzes sehr gut auf das Forschungsprojekt am Birklehof übertragen. Die *‘persönlichen Schwierigkeiten’* dort, die z.B. im Umgang miteinander aufkommen können, haben zum Teil durchaus auch Auswirkungen auf die Gemeinschaft, die dann reagiert, was sich wiederum auf das einzelne Individuum auswirken kann. Bestimmte Verhaltensweisen von

⁵³⁸ Patton (1990), S. 14.

⁵³⁹ Patton (1990), S. 7.

⁵⁴⁰ Siehe Denzin, N. K. (1989), Interpretative Interactionism, Newbury Park.

Einzelnen können beispielsweise Änderungen des Regelwerkes, Verschärfungen der Hausordnung zur Folge haben.

6.1.4 Die Beziehung zwischen forschender Person und den Beobachteten bzw. Befragten

Ein weiterer Punkt ist, daß die interaktiven Prozesse, die zwischen Forschenden und den Beobachteten bzw. Befragten ablaufen, angemessen berücksichtigt werden können. Der Prozeß der 'Datenerhebung' wird nämlich bei den qualitativen Methoden als „Vorgang einer zwischenmenschlichen und wechselseitigen Kommunikation“⁵⁴² gesehen, wobei sich die Frage stellt, ob bei qualitativen Methoden überhaupt von 'Datenerhebung' gesprochen werden kann, da dies eine objektivierbare Realität voraussetzt. In dieser Arbeit sei mit dem Begriff 'Daten' eine Information gemeint, die ich in Form einer mündlichen oder schriftlichen Äußerung festhalten konnte.

Später wurden die im Projekttagbuch⁵⁴³ (in einer Art ‚Pool‘) gesammelten Informationen dann als Ideenlieferanten oder Grundlagen für Übungen für den Fremdsprachenunterricht verwendet. Diese Informationen waren das Ergebnis aus Interaktionen im Forschungsfeld; welches in diesem Sinne als „Lernfeld“ betrachtet wird, das sich „durch intensive Interaktion zwischen Forschendem und zu Erforschendem“⁵⁴⁴ auszeichnet.

⁵⁴¹ Denzin, N. K. (1989), S. 10.

⁵⁴² Brednich, R.W. (1988a), 'Quellen und Methoden', in: ders. (ed.) (1988b), Grundriss der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie, Berlin, S. 75. - Siehe hier auch eine Übersicht über die Entwicklung der Forschungsmethoden auf den Seiten 73-93.

⁵⁴³ Kociucki, C. (1993/1994), Projekttagbuch zum Projekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen an der Schule Birklehof 1993/1994', Manuskript.

⁵⁴⁴ Brednich (1988a), S. 75. - Siehe hier auch eine Übersicht über die Entwicklung der Forschungsmethoden auf den Seiten 73-93.

6.2 Informationsquellen qualitativer Forschung

Die qualitativen Methoden ziehen drei klassische Arten von Datensammlungen⁵⁴⁵ für ihre Auswertungen heran: „(1) *in-depth, open-ended interviews*; (2) *direct observation*; and (3) *written documents*“, wobei die Informationen aus diesen Quellen unterschiedlicher Natur sind; die Validität und Reliabilität der ‘Daten’ hängt hierbei in großem Maße von folgenden Eigenschaften ab, die die Forschenden selbst einbringen: „*methodological skill, sensitivity, and integrity*“, wobei Disziplin, Wissen, Übung, Praxis, Kreativität und harte Arbeit gleichermaßen gefordert sind:⁵⁴⁶

- ◆ Die Informationen aus **Interviews** bestehen aus Zitaten von Gesprächen über persönliche Erfahrungen, Meinungen, Gefühle und Kenntnissen. (Eine geschickte Interviewtechnik zeichnet sich hierbei allerdings durch mehr als ‘bloßes Fragestellen’ aus.)
- ◆ **Beobachtungen** liefern ausführliche Beschreibungen von Aktivitäten, Verhaltensweisen, Aktionen und Interpretationen von Interaktionen und transparenten Organisationsprozessen.
- ◆ Die Analyse von **Dokumenten** besteht aus der Anfertigung von Exzerpten und dem Sammeln von Zitaten aus Briefwechseln, Programmheften, Dokumentationen, Fragebögen, etc., wobei dies über das reine „*to see what’s there*“⁵⁴⁷ hinausgeht.

Für die Sammlung von Informationen im Rahmen des Birklehof-Projektes wurden diese verschiedenen Quellen ebenfalls verwendet, wobei sie teilweise durch Daten aus quantitativen Erhebungen, i.e. Fragebögen und Umfragen, ergänzt wurden.⁵⁴⁸ Sie werden im Folgenden detaillierter beschrieben.

⁵⁴⁵ Der Begriff ‘Daten’ wird auch hier nicht analog zum empirisch-positivistischen Datenbegriff verwendet, sondern im Sinne von ‘Informationen’. - Patton benutzt beispielsweise den Begriff „*field notes*“. (Patton (1990), S. 10.)

⁵⁴⁶ Patton (1990), S. 10f.

⁵⁴⁷ Patton (1990), S. 11.

⁵⁴⁸ Zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden siehe Patton (1990) und Hammersley (1990), Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays, Modern Educational Thought series, Milton Keynes, S. 113.

6.2.1 Textquellen

Neben den Beobachtungen in Gruppen und den Gesprächen mit Menschen am Birklehof konnten Erkenntnisse aus diversen schriftlichen Texten gewonnen werden. Analysiert und interpretiert wurden z.B. Veröffentlichungen aus dem Kontext der Landerziehungsheime generell, Publikationen speziell des Birklehofs, Erfahrungsberichte über Schüleraustausch, internationale Projekte, die *Round Square*-Konferenzen in aller Welt etc. Neben diesen offiziellen, veröffentlichten Quellen wurden auch Ergebnisse aus schriftlichen Hausaufgaben und Aufsätzen von Schülern und Schülerinnen verwendet. Diese Dokumente sind für ein Forschungsprojekt in zweierlei Hinsicht dienlich, wie Patton darstellt:

„(1) they are a basic source of information about program decisions and background, or activities and processes, and (2) they can give the evaluator ideas about important questions to pursue through more direct observations and interviewing.“⁵⁴⁹

6.2.2 Befragungen

Im Laufe des Projektes wurden vonseiten der Schülerschaft wie auch von mir persönlich Befragungen durchgeführt, die als Basis für bestimmte fremdsprachliche Projekte dienen.

6.2.2.1 Theoretische Aspekte

„Fragen dürften wohl das hauptsächlichste Mittel sein, mit dem wir uns im Alltag zu verständigen und etwas zu ermitteln suchen. Genauer gesagt geht es dabei ja nicht allein um die Frage, sondern auch um die Antworten, die eine Frage ermöglicht oder die man direkt vorgibt.“⁵⁵⁰

⁵⁴⁹ Patton (1990), S. 233.

⁵⁵⁰ Friedrichs, J. (1983), Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen, S. 192.

6.2.2.1.1 Zur Situation des Fragens und des Gefragtwerdens

Einer Befragung ‚ausgesetzt‘ zu sein - ob in Form eines direkten Gespräches oder eines Fragebogens - stellt eine besondere, nicht alltägliche Situation dar, die für die meisten Menschen relativ ungewöhnlich ist.

Die Befragten finden sich in einer Rolle wieder, die sie nur sehr selten spielen und für die sie daher im Normalfall kein sicheres Verhaltensmuster besitzen, auf das sie zurückgreifen können. Sie erleben Fremdheit bei sich, aber auch bei der interviewenden Person, die sie ebenfalls noch nie in einer solchen reglementierten Gesprächssituation erlebt haben.⁵⁵¹ Schon vor Beginn des eigentlichen Interviews schreiben sie der Interviewerin bzw. dem Interviewer eine bestimmte Rolle zu, was durch ihre persönliche Beziehung zu dieser Person und zum Thema des Interviews geprägt ist. Die Motivation des/der Befragten ist daher ein wesentlicher Faktor für die Ergiebigkeit des Gesprächs.

Einen weiteren wichtigen Beitrag hierzu spielt das Verhalten der forschenden Person, wie z.B. die Körperbewegungen, Gestik, die Verwendung von Stimuli (‘hm’, ‘ich verstehe’ u.a.), der Blickkontakt, usw.⁵⁵²

Die ‘Lehre von der Frage’ nennt drei wichtige Aspekte, die es für den Forscher/die Forscherin zu beachten gilt⁵⁵³:

- (1) Wie sollte die Frage formuliert werden?
- (2) Welche Art von Frage (und somit auch Antwort) ist adäquat?
- (3) Aus welchem Grund wird die Frage gestellt?

⁵⁵¹ Hiermit ist schon durch die gegebene Situation des Interviews eines der Ziele für das Projekt erreicht, i.e. Fremdheit auch bei sich und in nächster Nähe bei anderen zu erleben.

⁵⁵² Friedrichs (1983), S. 218. - Zum Interview als sozialem Prozeß siehe ausführlicher auch die Seiten 217-219.

⁵⁵³ Die folgenden Abschnitte orientieren sich an Friedrichs (1983), S. 192-207.

6.2.2.1.2 Frageformulierung

Bei der Formulierung von Fragen - wie auch bei der Formulierung von Aufgabenstellungen für die Lernenden im Unterricht - muß die 'Sprache', die die forschende Person verwendet, so nah wie möglich an den Sprachgebrauch der befragten Person kommen, damit ein möglichst großes Maß an Verständnis gewährleistet ist. Dies setzt gute verbale Fähigkeiten beim Forschenden bzw. bei der Forschenden sowie ein gutes Einfühlungsvermögen voraus.⁵⁵⁴ Der oder die Fragende zielt natürlich darauf, die Fragen so klar wie möglich zu formulieren. Der Fähigkeit dazu sind jedoch einerseits durch sein bzw. ihr Verständnis vom Thema Grenzen gesetzt, sowie durch die Kenntnis über die andere Person. Die Person, die die Frage formuliert, muß sich dem Informationsstand des/der Befragten anpassen, d.h. daß z.B. durch unklare oder abstrakte Formulierungen zu viele Informationen vorausgesetzt werden, so daß die Beantwortung schwierig ist. Abstrakte Begriffe müssen aus diesem Grund beispielsweise in gegenständliche verwandelt werden, die möglichst für alle Befragten eine vergleichbare Bedeutung haben. Anzumerken ist in diesem Zusammenhang, daß der Informationsstand der Befragten keine unveränderliche Größe ist, da im Laufe der Befragung ein kognitiver Lernprozeß stattfindet.⁵⁵⁵

Aber wie deutlich auch die fragenstellende Person ihr Anliegen vorträgt, so muß die antwortgebende Person dennoch mithilfe der ihr zur Verfügung stehenden Ressourcen herausfinden, was der Kern der Frage, das Problem, ist:

„There is no way in which the problem can be spelt out in so many words - there is always reliance on the cultural resources of the hearer. Indeed, what is a clear question can only be determined in relation to these resources.“⁵⁵⁶

Die Antwort auf ein heikles Thema wird erleichtert, indem nicht direkt nach der Einstellung oder dem Verhalten gefragt wird, sondern der oder die Befragte sich hinter anderen Personen (Person A,B,C.....) 'verbergen' kann.⁵⁵⁷

⁵⁵⁴ Vgl. Friedrichs (1983), S. 207 (in Anlehnung an Wittgenstein).

⁵⁵⁵ Vgl. Friedrichs (1983), S. 195.

⁵⁵⁶ Hammersley (1990), S. 45.

⁵⁵⁷ Vgl. Friedrichs (1983), S. 201.

Die Fragen beeinflussen die Antworten in jedem Fall durch ihre bestimmte Weise der Formulierung. Sie können beispielsweise Unterstellungen, unvollständige Vorgaben, sogenannte ‘belastete’ Wörter enthalten oder suggestiv sein, indem sie bestimmte Antworten nahelegen.⁵⁵⁸ Doppelte Negationen, unklare Wörter, verzerrte Formulierungen sind daher zu vermeiden, um eine neutrale und gültige Antwort zu erhalten.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich durch Mehrdimensionalität der Fragen bzw. Antwortvorgaben, da es in diesem Fall oft unmöglich wird, Antworten zu vergleichen, weil die Befragten jeweils nur in einer Dimension geantwortet haben.⁵⁵⁹ Hier zeigt sich der Lernprozeß im Laufe der Befragung, denn die Antwortdimensionen werden durch vorherige Informationen festgelegt. Wenn man beispielsweise nach Assoziationen fragen möchte, kann die Mehrdimensionalität aber auch bewußt eingesetzt werden, um ein möglichst breites Spektrum an Antworten zu erhalten. Durch Mehrfachnennungen kann aber auch dennoch eine leichte Tendenz abgelesen werden.

Fragen dürfen dabei nicht isoliert, sondern müssen in der Abfolge betrachtet werden. Hierbei gibt es zwei gängige Reihenfolgen:

- (1) Zum einen kann man die Form des sogenannten ‘Trichters’ anwenden, bei dem vom Allgemeinen zum Besonderen hin gefragt wird. (Jede Frage nach Gründen beispielsweise ist ein Trichter.)
- (2) Der Trichter ist aber auch umkehrbar, wenn die Hintergründe einer Antwort ermittelt werden sollen, um Lernprozesse so weit wie möglich auszuschließen. In beiden Fällen kann jedoch unerwünschterweise der sogenannte Halo-Effekt auftreten, d.h., daß eine Frage auf die folgende ausstrahlt.

Zu besonders wichtigen Informationen wird man zu der eigentlichen Hauptfrage an späterer Stelle eine möglichst ähnliche Frage stellen, um die Validität der Antwort zu überprüfen.

⁵⁵⁸ Vgl. Friedrichs (1983), S. 198.

⁵⁵⁹ Vgl. Friedrichs (1983), S. 196.

6.2.2.1.3 Frageformen

Grundsätzlich kann unterschieden werden zwischen sogenannten offenen und geschlossenen Fragen. Welche angewendet werden sollen, hängt u.a. davon ab, wie genau die Vorstellungen des oder der Fragenden bezüglich einer möglichen Antwort sind: „Als Regel kann man jedoch davon ausgehen, daß, je genauer die Kenntnis über die mögliche Antwort ist, desto eher die Frage geschlossen sein kann.“⁵⁶⁰

6.2.2.1.3.1 Die geschlossene Frage

Geschlossene Fragen können auf äußerst verschiedene Art und Weise konstruiert werden; im Folgenden werden nur einige wichtige Aspekte genannt:

- Bestandteil der Frage sind hierbei die gegebenen Antwort-Alternativen (z.B. Gründe-Vorgaben, Schätzungen, vorgegebene Rangordnungen bei Intensitätsfragen).⁵⁶¹ Ein Beispiel aus dem Forschungsprojekt an der Schule Birklehof: ‘Hilfst du Austauschschülerin E. einmal, zweimal oder öfter bei den Hausaufgaben?’
- Bei Fragen nach Einstellungen sollte beachtet werden, daß die Frage nach dem Verhalten im allgemeinen valider als die Meinungsfrage ist; anstelle von ‘Wie verbringst du deine Freizeit?’ sollte lieber gefragt werden ‘Was hast du letzte Woche in deiner Freizeit alles gemacht? - Wie lange jeweils? - Mit wem?’⁵⁶²
- Bei ‘unangenehmen’ Fragen (zum Beispiel nach dem illegalen ‘Schwarzgeld’ neben dem offiziellen Taschengeld, nach der Aufklärung, der Sexualität oder den Familienverhältnissen) empfehlen sich geschlossene Fragen.⁵⁶³

⁵⁶⁰ Friedrichs (1983), S. 195.

⁵⁶¹ Friedrichs (1983), S. 201.

⁵⁶² Vgl. Friedrichs (1983), S. 200.

⁵⁶³ Vgl. Friedrichs (1983), S. 203.

6.2.2.1.3.2 Die offene Frage

Die offene Frage ist eine Frage, die keine Antwortvorgaben enthält. Man sollte diese Frageform verwenden:

- „1. wenn die Information über die Einstellungen von Personen zu einem gegebenen Problem gering ist; wenn also nur ein geringes Vorwissen über Gründe, ihr Zustandekommen und die Aspekte einer Ansicht beim Forscher besteht;
2. wenn der Bezugsrahmen des Befragten ermittelt werden soll;
3. wenn differenzierte Einstellungen, z.B. von Extrem-Gruppen, erhoben werden sollen, um hieraus Hypothesen über Zusammenhänge von Variablen zu entwickeln.⁵⁶⁴

6.2.2.1.4 Inhalte von Befragungen

Patton unterscheidet folgende Fragearten, welche für die Forschungsarbeit am Birklehof relevant waren:

- ◆ **Background/Demographic Questions** erlauben dem Forscher/der Forscherin die befragte Person zu 'identifizieren' (nach Alter, Wohnort, Bildung o.ä.) und in das Beziehungsgeflecht zu anderen einzuordnen. Man könnte sie auch als 'Routinefragen' bezeichnen.⁵⁶⁵
- ◆ **Experience/Behavior Questions**, die fragen, was jemand macht oder gemacht hat. Sie erheben das, was die forschende Person bei oder nach einer Beobachtung beschrieben hätte, wäre sie präsent gewesen. Ein Beispiel aus dem Birklehof-Sozialdienst: 'Wenn ich dich bei einem Besuch bei der mazedonischen Familie in der >Löffelschmiede< begleitet hätte, was hätte ich dich tun sehen?'⁵⁶⁶
- ◆ **Opinion/Values Questions** erfragen die Einstellung einer Person zu einem bestimmten Thema, die Ziele, Absichten, Wünsche und Werte, z.B. 'Wie würdest du dir eine Vorbereitung auf deinen Austausch nach Gordonstoun wünschen?'⁵⁶⁷
- ◆ **Feeling Questions** „are questions aimed at understanding the emotional responses of people to their experiences and thoughts“⁵⁶⁸, zum Beispiel 'In welchem Maße fühlst du dich verärgert über die Behandlung von ausländischen Mitschülern hier an der Schule?'

⁵⁶⁴ Friedrichs (1983), S. 199.

⁵⁶⁵ Patton (1990), S. 292.

⁵⁶⁶ Patton (1990), S. 290f.

⁵⁶⁷ Patton (1990), S. 291.

⁵⁶⁸ Patton (1990), S. 291.

- ◆ **Knowledge Questions** zielen auf die Abfrage des aktuell vorhandenen faktischen Wissens zu einem Thema.⁵⁶⁹ Aus dem Projekt läßt sich folgendes Beispiel anführen: ‘Kannst du mir sagen, welche Möglichkeiten ein Austauschschüler hier am Birklehof hat, Deutsch zu lernen?’⁵⁷⁰
- ◆ **Sensory Questions** fragen nach dem, was gesehen, gehört, getastet, geschmeckt und gerochen wurde. Sie ermöglichen der fragenden Person Zugang zum sensorischen Apparat des bzw. der Befragten.⁵⁷¹ Beispiele aus dem Birklehof-Projekt sind folgende Fragen: ‘Wenn du zu spät zum Essen in den Eßsaal hereinkommst, was siehst du dann?’ oder ‘Was sagt dein Zimmernachbar, wenn du abends liest, er aber schon schlafen möchte?’

6.2.2.2 Fragebögen

Fragebögen vereinen die Inhaltsanalyse von Textquellen mit dem Einsatz von Fragetechniken, wie sie auch in Interviews verwendet werden. Für diverse Teilprojekte am Birklehof wurden zur Sammlung von Informationen auch Fragebögen eingesetzt, die teils gemeinsam mit Schulklassen, teils mit Arbeitsgemeinschaften erarbeitet, eingesetzt und ausgewertet wurden.⁵⁷²

6.2.2.3 Interviews

Die Sozialforschung versteht unter einem Interview „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen oder mitgeteilter Stimuli zu verbalen Informationen veranlaßt werden soll“.⁵⁷³

Die Regeln für die Formulierung von Fragen gelten natürlich auch für den speziellen Fall der Interviewsituation, wobei die oben genannten Aspekte noch durch weitere ergänzt werden, denn in der Interviewsituation ist zum Beispiel eine besonders hohe Flexibilität erforderlich. Oftmals muß eine Frage auch innerhalb eines Gespräches ‘umformuliert’ werden, bevor sie ausreichend von dem/der Befragten verstanden wird oder zu einer Antwort führt, die den

⁵⁶⁹ Patton schreibt zur Problematik des Wissensbegriffs: „*While from philosophical point of view it is possible to argue that all knowledge is merely a set of beliefs rather than facts, the issue here is to find out what the person being interviewed considers to be factual.*“ (Patton (1990), S. 292.)

⁵⁷⁰ Vgl. Patton (1990), S. 292.

⁵⁷¹ Vgl. Patton (1990), S. 292.

⁵⁷² Im 7. Kapitel finden sich einige Fragebogenauswertungen, die ergänzend zu fremdsprachlichen Übungen bzw. Übungsprogrammen abgedruckt sind.

Forschenden/die Forschende zufriedenstellt: „*Breaking down a problem into steps is a common strategy adopted by anyone in searching for solutions. It is also a device often used by teachers to make questions >easier< [...]*“⁵⁷⁴.

Der Interviewer oder die Interviewerin trägt mit Wortwahl und gesamtem Verhalten eine besonders große Verantwortung hinsichtlich der Antworten, die die Befragten geben werden, denn durch die Art und Weise, wie die Fragen formuliert werden, hat er/sie einen mehr oder weniger verzerrenden Einfluß auf sie. Dieser wird ‘*interviewer bias*’ genannt.⁵⁷⁵

Interviews werden mit sogenannten ‘Informanten’ bzw. ‘Informantinnen’ geführt, die normalerweise Teil der zu studierenden Gesellschaft sind. Im Fall des Forschungsprojektes am Birklehof wurden Einzel- oder Gruppengespräche mit Mitgliedern der Schule, aber auch mit Gästen von ‘außen’ (Eltern, Austauschschülern und -schülerinnen, u.a.) geführt.

6.2.2.3.1 Interviewformen

6.2.2.3.1.1 Informal conversational interviews

Es wurden auch sogenannte ‘*informal conversational interviews*’⁵⁷⁶ geführt, bei denen die Befragten bei a) zufälligen oder b) scheinbar zufälligen Treffen befragt wurden. Die Fragen bei solchen Treffen „*emerge from the immediate context and are asked in the natural course of things; there is no predetermination of question topics or wording*“⁵⁷⁷. Diese Art der Interviews wird besonders während der Teilnehmenden Beobachtung eingesetzt und kann den Situationen in deren Verlauf spontan angepaßt werden.

Durch die tatsächliche Zufälligkeit der Begegnungen bzw. die Vermeidung einer offensichtlichen Interviewsituation konnten natürlich keine

⁵⁷³ Scheuch, E.K. (1988), zitiert in: Brednich (1988a), S. 85.

⁵⁷⁴ Hammersley (1990), S. 38.

⁵⁷⁵ Vgl. Friedrichs (1983), S. 215.

⁵⁷⁶ Vgl. die ausführliche Darstellung in: Patton (1990), S. 287-290.

⁵⁷⁷ Patton (1990), S. 288.

synchronen Aufzeichnungen angefertigt werden. In diesen Fällen wurden Gedächtnisprotokolle direkt im Anschluß erstellt und mithilfe des Projekttagbuches verwaltet. Durch die nicht festgelegte Form dieses Interviews ist die Datenorganisation und -sammlung sehr umfangreich und schwieriger auszuwerten, da ein erheblicher Mehraufwand besteht.⁵⁷⁸

6.2.2.3.1.2 Interview guide approach

Festgelegter in ihrem Ablauf und ihrem Inhalt sind die Interviews nach dem *interview guide approach*. Bei dieser eher ‘gezielten’ als ‘zufälligen’ Form handelt es sich der Struktur nach um offene Interviews (auch narrative oder fokussierte Interviews genannt). Offene Interviews werden in der Volkskunde als eine mögliche Form der Befragung geführt; sie nähern sich an gewohnte Kommunikationsweisen und alltägliche Gesprächsformen an und werden gesteuert durch einen flexiblen Interviewleitfaden oder vom thematischen Bewußtsein des/der Befragten. Es gab bei der Befragung der interviewten Personen am Birklehof auch keine vorher festgelegte Reihenfolge und Formulierungen der Fragen; lediglich der ‘rote Faden’ war vorab bestimmt.⁵⁷⁹

Die Interviews nach diesem Ansatz wurden mit dem Diktiergerät aufgezeichnet. Dieses Medium wurde gewählt, weil es im Gegensatz zu größeren Tonbandgeräten oder gar Videorecordern relativ ‘unauffällig’ ist und somit der Faktor der Nervosität niedriger gehalten werden konnte und das Gespräch doch eher ‘natürlich’ ablaufen konnte.⁵⁸⁰

6.2.2.3.1.3 Oral Histories

Viele der Interviews, die am Birklehof geführt wurden, lehnten sich in ihrer Art an die sogenannten ethnologischen ‘*Oral Histories*’ an, die eine spezielle Form darstellen. *Oral History*-Erhebungen stellen bestimmte Ausschnitte oder Ereignisse der jüngeren Zeitgeschichte in den Mittelpunkt der

⁵⁷⁸ Vgl. Patton (1990), S. 288.

⁵⁷⁹ Vgl. Patton (1990), S. 288.

Dokumentation, wie z.B. Auslandsaufenthalte, Auswanderung u.ä. Zu dieser Interviewform gibt es unterschiedliche Auffassungen von Historikern und Ethnologen. Historiker sehen die Möglichkeit, Zugang zur Alltagswelt, zu den subjektiven Erfahrungen, den Wünschen und Bedürfnissen der Menschen zu gewinnen, als Schwäche an, wohingegen die Ethnologen dies als positiv bewerten. Allgemein bemängeln Kritiker die Zuverlässigkeit und die Subjektivität der Ergebnisse, was für das Birklehof-Projekt aber keinen Nachteil darstellte, da es um die Erforschung subjektiver Konzepte ging. Daher eignete sich diese Form besonders für den Forschungskontext.⁵⁸¹

6.2.2.3.2 Antworten

Zu den Antworten auf die Interviewfragen muß gesagt werden, daß es (laut Wolfson) keine ‘natürliche’, sondern nur ‘situationsangemessene’ Rede gibt.⁵⁸²

„Daraus ergibt sich folgende Konsequenz: Ich kann aus den Antworten in den Interviews nicht ohne weiteres folgern, daß ich sozusagen >zu Tage befördert< habe, was die befragte Person >wirklich< und >eigentlich< denkt. Es kann lediglich beschrieben werden, wie verschiedene Personen auf eine spezielle Interviewsituation mit einer bestimmten Person, die das Interview führt, reagieren.“⁵⁸³

Dies steht im Gegensatz zur objektivistischen Annahme, es existiere eine ‘eigentliche’, ‘wahre’ Meinung, die durch das Interview zutage gefördert wird. Durch den Diskurs des Interviews, durch die Interaktion entsteht auf beiden Seiten neue Erkenntnis. Dies läßt sich u.a. daran belegen, daß man oftmals erst dadurch, daß man mit einer Frage konfrontiert wird, über ein bestimmtes Thema erstmals ‚bewußt‘ nachdenkt und sich hieraus erst eine formulierbare Einstellung generiert.

⁵⁸⁰ Die Gespräche wurden vollständig transkribiert und ebenfalls im Projekttagbuch gesammelt, jedoch wurde aus Platzgründen auf eine komplette Wiedergabe in dieser Arbeit verzichtet. Teilantworten werden an entsprechender Stelle in die folgenden Abschnitte eingearbeitet.

⁵⁸¹ Vgl. Brednich (1988a), S. 87.

⁵⁸² Vgl. Wolfson, N. (1976), ‘Speech events and natural speech: Some implications for sociolinguistic methodology’, in: Language in Society, 5, 1976, S. 208, erwähnt in: Hu (1996), S. 111.

⁵⁸³ Hu (1996), S. 111, in Anlehnung an: Wolfson (1976), S. 202.

Ein Problem bei der Beantwortung von Fragen jeglicher Art stellt die ‘Meinungslosigkeit’ dar, bei der zwischen vier Formen unterschieden wird:

- ◆ Nicht-Informiertheit
- ◆ Unentschiedenheit
- ◆ Meinungslosigkeit
- ◆ Verweigerung.

Ursachen hierfür können sein: Unverständnis der Frage, mangelndes Wissen, undifferenziertes Denken sowie in Apathie mündende Prozesse. Hieraus folgt die Notwendigkeit, Fragen verständlich zu formulieren und Informationen über das Thema zu liefern.⁵⁸⁴

Bei den Befragungen, die am Birklehof durchgeführt wurden, war eine positive und offene Haltung diesbezüglich zu verzeichnen. Alle Befragten, ob Jugendliche oder Erwachsene, empfanden Interviews oder Fragebögen als willkommene Abwechslung vom Alltag und waren darüber hinaus in der Regel am Thema sehr interessiert. Da auch nicht zu häufig Befragungen durchgeführt wurden, sondern die Arten der Aktionen bewußt sehr abwechslungsreich gestaltet wurden, wurde auch kein ‘Ermüdungseffekt’ bei den Beteiligten an der Schule sichtbar. Auch dort, wo Schülerinnen und Schüler selbst andere Jugendliche oder Erwachsene befragten, lieferten die Interviews und Aufzeichnungen sowie die Fragebögen zum größten Teil verwertbare Ergebnisse.

6.2.3 Beobachtungen

Eine Person, die anderen Fragen stellt, ist zugleich auch immer eine beobachtende Person, die nonverbale Komponenten wahrnimmt und berücksichtigt, die im Auge behält, wie die Interviewsituation die befragte Person und ihre Antworten beeinflusst und die ebenso die Interaktion und Beziehung zwischen beiden Seiten betrachtet.⁵⁸⁵

⁵⁸⁴ Friedrichs (1983), S. 202.

⁵⁸⁵ Vgl. Patton (1990), S. 32.

Gezielte Beobachtungen stellen eine Ergänzung zu den anderen Quellen der Interviews, Textanalyse und Fragebögenauswertung dar; Patton sagt aus, daß das Lernen aus dem, was Menschen sagen, seine Grenzen habe: „*To understand fully the complexities of many situations, direct participation in and observation of the phenomenon of interest may be the best research method.*“⁵⁸⁶ Die Kombination von Beobachtung und Interview, zum Beispiel, ermöglicht sehr aufschlußreiche Informationssammlungen über non-verbales Verhalten; der Interviewer bzw. die Interviewerin kann andere über deren Sichtweisen zu Körperkontakt beispielsweise befragen und gleichzeitig deren Verhalten in bestimmten Situationen beschreiben.⁵⁸⁷

Eine wichtige Eigenschaft von Beobachtung ist die, daß nicht nur beobachtet wird, was vorhanden ist, sondern daß auch beobachtet werden kann, was nicht existent ist:

*„Observing what happens in a program, variations in program activities, what people say, what they do, how they interact, and the nature of the physical setting are all important in a comprehensive approach to fieldwork. It is also important to observe what does not happen in the program.“*⁵⁸⁸

Die Volkskunde sieht in dieser Form der Informationssammlung die intensivste und wirksamste, aber auch schwierigste Methode der Feldarbeit. Eine intensive Vorbereitung mit dem Umfeld ist notwendig; außerdem ist diese Art die zeitaufwendigste und anspruchvollste der Dokumentation. Die Nähe des Beobachters/der Beobachterin zur beobachteten Gruppe bringt die bereits oben im Kapitel zur Rolle der forschenden Person genannten Probleme der Objektivität mit sich. Das Rollenverhalten des Forschers/der Forscherin sollte klar festgelegt sein, sonst entstehen ethische Probleme.⁵⁸⁹

Hilfsmittel sind außer dem Protokollbuch im allgemeinen nicht notwendig. Film- oder Fotoaufnahmen können aber als Beobachtungsinstrumente ebenso wichtige Dienste leisten.

⁵⁸⁶ Patton (1990), S. 25.

⁵⁸⁷ Vgl. Patton (1990), S. 230f.

⁵⁸⁸ Patton (1990), S. 235.

⁵⁸⁹ Vgl. Brednich (1988a), S. 88f.

6.2.4 Dokumentation der Erfahrungen, Befragungen und Beobachtungen

Für die Forschungsarbeit ist es sehr wichtig, schon von Beginn an die Eindrücke, Erfahrungen und Beobachtungen festzuhalten, denn „[t]he more the fieldworker >goes native< by understanding and identifying with the target group, the less accessible such >naive< impressions become, and the researcher, if he or she has failed to record them, may lose access to his or her own first impressions and responses.“⁵⁹⁰

Wenn Gespräche oder Begegnungen zum Beispiel auf Medien festgehalten werden, laufen zwangsläufig Selektionsprozesse ab. Die Tatsache dieses Vorgangs unterstreicht einmal mehr, daß es keine objektive, neutrale Abbildung der Realität geben kann. Bei der Verschriftlichung wird demnach versucht, der Individualität des Falles, den Umständen der Begegnung, der Beziehung der involvierten Personen untereinander, ihren Biographien und anderen Faktoren Rechnung zu tragen.⁵⁹¹

6.2.4.1 Selektionsprozesse

Alle Beobachtungen und Befragungen sowie die Notizen darüber - und natürlich auch hinterher die Wiedergabe in einer schriftlichen Arbeit - stellen eine Selektion dar, die auf die subjektive Wahrnehmung, die persönlichen Vorerfahrungen und das individuelle Erkenntnisinteresse der forschenden Person zurückzuführen ist. Diese Selektion erfolgt zum Teil bewußt, zum Teil unbewußt.⁵⁹²

Gruppen, die beobachtet werden, Interviewpartner und -partnerinnen etc. werden beispielsweise absichtsvoll nach bestimmten Kriterien ausgesucht und beobachtet bzw. befragt. In der konkreten Situation der Befragung lenken dann

⁵⁹⁰ Kirk; Miller (1986), S. 56.

⁵⁹¹ Der phänomenologisch orientierte Ansatz dieser Arbeit versucht, eine objektivierende Erkenntnisgewinnung zu vermeiden; daß dies nicht vollständig möglich ist, legt beispielsweise Hu in ihrer Arbeit dar.

⁵⁹² Vgl. Spradley, J.P.; McCurdy, D.W. (1972), The Cultural Experience. Ethnography in Complex Society, Chicago, Kap. 1, S. 1-20.

wiederum die Fragen und das Verhalten der fragenden Person die Antworten der befragten Person, so daß auch hier ein Selektionsprozeß vorliegt. Darüber hinaus werden bei jeglicher Art und Weise des 'Festhaltens' von Informationen (auf Tonträgern, Videobändern, Papier, u.a.) bestimmte Elemente ausgeklammert; im einen Fall sind es zum Beispiel körpersprachliche, die auf einem Diktiergerät nicht eingefangen werden können, im Falle schriftlicher Notizen sind es beispielsweise der Klang der Stimme, die Tonhöhe. Die Lebendigkeit der Aussagen wird 'auf Eis gelegt', dabei wird die Informationsmenge reduziert und auf Basis eines bestimmten Erkenntnisinteresses wieder präsentiert.⁵⁹³

Der Forscher bzw. die Forscherin trachtet zwar bei der Beschreibung danach, die Kriterien der Informanten und Informantinnen zu benutzen, da er bzw. sie aber kein ‚wirkliches‘ Mitglied der Gesellschaft ist, wird dies nicht vollständig gelingen.⁵⁹⁴

6.2.4.2 Bewußte Auswahl für die Präsentation

Für eine schriftliche Arbeit kommen dann zu den soeben dargestellten Selektionsprozessen weitere - bewußte - hinzu, um der Fülle des gesammelten Materials Herr zu werden. In die vorliegende Arbeit wurden daher auch nur exemplarisch Interviewmitschnitte, Textausschnitte, Videotranskriptionen, Beobachtungen, Anekdoten aus dem Schulalltag usw. eingebracht, die eine unmittelbare Relevanz für die weiter unten vorgestellten fremdsprachlichen Übungen besitzen. Zum einen würde eine vollständige Wiedergabe den Rahmen dieser Arbeit sprengen, zum anderen bildet das Thema dieser Arbeit nur einen Ausschnitt des Gesamtprojektes 'Internationales und Interkulturelles Lernen' an der Schule Birklehof.

⁵⁹³ Zu diversen Aspekten der Vertextlichung siehe Geertz (1989), S. 371 und Schwerdtfeger (1991), S. 360.

⁵⁹⁴ Vgl. Spradley; McCurdy (1972), Kap.1, S. 1-20.

6.3 Zur forschenden Person

Für die Schule stellte sich zu Beginn der Projektplanung die Frage nach der 'Herkunft' des Forschungsleiters bzw. der Forschungsleiterin.

6.3.1 Die 'Herkunft' der forschenden Person

Die Institution Schule Birklehof stellt einen in sich abgeschlossenen Mikrokosmos⁵⁹⁵ dar und kann als eine 'Gesellschaft' bezeichnet werden, wenn man die folgende Definition zugrundelegt, die besagt, daß dies

„[im] allgemeinen eine Wesenheit [ist], die durch eine Kombination der folgenden Kriterien definiert wird: (a) eine Gruppe oder Population von Menschen, (b) die ein bestimmtes oder deutlich umgrenztes Territorium bewohnen, (c) die eine ähnliche Sprache und ähnliche Bräuche, Glaubensvorstellungen, Institutionen und Traditionen gemeinsam haben und (d) die ein starkes Gefühl ihrer besonderen Gruppenidentität aufweisen.“⁵⁹⁶

Die Schule entschied sich dafür, jemanden zu suchen, der nicht schon vor Beginn des Projektes mit dem Birklehof - und damit den konkreten Ausgestaltungen der soeben genannten Elemente - näher vertraut oder gar schon ein Mitglied dieser Gesellschaft war, um einen 'objektiveren' Blick auf die Strukturen der Schule zu gewährleisten. Dennoch sollte diese Person so weit wie möglich in das alltägliche Leben integriert werden, um

„Glaubens- und Verhaltensmuster vom einheimischen Standpunkt aus zu verstehen und kulturelle Gegebenheiten in einer Form zu interpretieren, die für die Mitglieder der erforschten Gesellschaft bedeutungsvoll ist.“⁵⁹⁷

Diese sogenannte 'emische' Vorgehensweise birgt diesbezüglich vielerlei Vorteile, denn ein 'Außerseiter' „*can attain no more than a mere approximation of members' meanings and their understandings of everyday life events.*“⁵⁹⁸ (Kritiker dieser Sichtweise halten dem entgegen, daß eine forschende Person nie ein richtiger *insider* sein oder werden kann.⁵⁹⁹)

⁵⁹⁵ Zu den besonderen Forschungsmöglichkeiten in diesem Mikrokosmos siehe das Handbuch Freie Schulen, S. 19.

⁵⁹⁶ Vivelo (1981), S. 321.

⁵⁹⁷ Vivelo (1981), S. 316.

⁵⁹⁸ Adler; Adler (1987), S. 26.

⁵⁹⁹ Vgl. Adler; Adler (1987), S. 28f.

Es ist jedoch zu bedenken, daß die Existenz einer Forschungssituation an sich schon die Bedingungen im Forschungsfeld verändert und diese natürlich zum Zeitpunkt der Forschung anders sind als vorher im 'normalen Zustand'.⁶⁰⁰ Dies wäre aber ebenso bei einem von vorneherein der Schule angehörigen Kollegiumsmitglied der Fall gewesen; zwar wäre hierbei keine 'fremde' Person hinzugekommen, aber es wäre trotzdem eine neue Situation, eine neue Struktur durch die Forschungsarbeit entstanden.

6.3.2 Erfolgsfaktoren in Abhängigkeit von der Person der Forscherin

Der Erfolg oder Mißerfolg der Forschung ist von vielerlei Faktoren abhängig, „including age, sex, status, ethnic background, over-identification, rejection, factionalism, bureaucratic obstacles, accidents, and good fortune.“⁶⁰¹ Ein entscheidender Faktor ist die Person des bzw. der Forschenden selbst, wie folgende Aussage über den Aspekt des Geschlechts verdeutlicht:

„Since gender is a key organizing device in all cultures, male and female researchers will always be treated differently by those they study and thus will come to know different aspects of the cultures they investigate.“⁶⁰²

Auch das Alter eines Forschers bzw. einer Forscherin beeinflusst die Einstellung der Menschen in der beforschten Gesellschaft ihm oder ihr gegenüber. Oftmals werden Forschungsprojekte, die mit der Teilnehmenden Beobachtung arbeiten, mit jungen Menschen assoziiert⁶⁰³. Für einige Forschungsfelder empfiehlt sich eine jugendliche Persönlichkeit, für andere vielleicht eher eine ältere und/oder ‚erfahrenere‘ Person.

Zu Beginn des Forschungsprojektes an der Schule Birklehof war ich selbst 24 Jahre alt, was sich zum einen für das Verhältnis zu den Schülern und Schülerinnen als sehr positiv erwies, da meine eigene Schulzeit für mich noch sehr 'präsent' war und ich mich gut in diese Situation eindenken konnte. Zum

⁶⁰⁰ Vgl. Schwerdtfeger (1991), S. 246.

⁶⁰¹ Punch (1986), S. 23.

⁶⁰² Warren, C.A.B. (1988), Gender Issues in Field Research, Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Vol. 9, Newbury Park, S. 5.

⁶⁰³ Punch (1986), S. 24.

anderen erlangte ich innerhalb des Lehrerkollegiums eine gute Position. Vom Alter her war ich die Jüngste; außer mir gab es noch eine Lehrerin unter 30, doch auch der Rest des Kollegiums war sehr jung (und junggeblieben), denn viele pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen waren zur Projektzeit in ihren 30ern respektive 40ern. Für die Lehrenden war mein Alter insofern ein positiver Faktor, da sie mich nicht als ‚Bedrohung‘ empfanden. Dennoch vertrauten sie mir als Kollegin mit Fachkompetenz.

Das Vertrauen der Einzelnen und der gesamten Institution zu besitzen, ist eine der wichtigsten Voraussetzungen im Forschungsprojekt. Charakter und Auftreten der forschenden Person sind dabei für den Erfolg der Arbeit nicht zu unterschätzende Faktoren:

„If researchers appear good, honest, and decent, then they are rewarded with trust. If trusted, they have the open sesame to meetings, documents, interviews, etc.“⁶⁰⁴

In der qualitativen Forschung, deren Bedeutung für das Projekt am Birklehof weiter unten näher erläutert wird, wird beispielsweise der oder die Forschende selbst als das ‘Instrument’ der Forschung angesehen. Der Erfolg hängt von den persönlichen Fähigkeiten, von der Rolle ab.⁶⁰⁵

6.3.3 Rollenprofile

Die Frage der Rolle, die Forschende innerhalb ihrer Forschungsfelder spielen, ist ein wichtiger Punkt in der gesamten Forschungsarbeit. Patricia und Peter Adler schreiben in ihrem Buch Membership Roles in Field Research folgende einleitende Worte:

„In conducting field research, sociologists are often compelled to put aside their academic or other everyday life roles. In their place, researchers must assume social roles that fit into the worlds they are studying. Their perspectives on these worlds and the kinds of information they can learn about them are greatly influenced, however, by the character of the research roles they choose.“⁶⁰⁶

⁶⁰⁴ Peshkin, A. (1984), ‘Odd man out: the participant observer in an absolutist setting’, in: Sociology of Education, 57, 1984, S. 257, zitiert in: Adler; Adler (1987), S. 12.

⁶⁰⁵ Patton (1990), S. 14.

⁶⁰⁶ Adler; Adler (1987), S. 8.

Die Rollen, die Forschende einnehmen, werden beeinflusst durch mehrere Faktoren:

„[...] fieldworkers’ abilities, identities, theoretical orientations, self-understandings, reference-group attachments, demographic characteristics, or any number of personal factors may influence the roles they seek or attain.“⁶⁰⁷

Diese sind nicht von Beginn an fix, sondern ändern sich im Laufe der Arbeit der Forschenden; als Gründe hierfür können u.a. Veränderungen im Forschungsfeld, bei Mitgliedern der Gesellschaft oder bei den Forschenden selbst genannt werden⁶⁰⁸. Die Gestaltung der Rolle übernimmt die forschende Person teilweise selbst:

„Within even the most preexistent assumed role, there comes a time when the researcher must personalize it and let his or her self emerge. This process of role making, as opposed to mere role taking, extends or expands the role in the direction the researcher desires. Growing in a research role is one of the most enjoyable and creative parts of the data-gathering process [...].“⁶⁰⁹

Die Forschenden fühlen sich nach einer gewissen Zeit ‘zu Hause’, wobei die Gefahr besteht, allzu ‘native’ zu werden. Halten sie sich sehr lange im Forschungsfeld auf, so kann es hingegen auch geschehen, daß sie mit ihrer Umgebung unzufrieden werden.⁶¹⁰

6.3.3.1 Rollen in der Anlaufphase des Projektes

Um die an der Institution Schule Birklehof existenten Strukturen so umfassend wie möglich erfassen und evaluieren zu können (und dabei eventuell von Rey-von Allmen genannte ‘Irrwege’ und ‘Holzwege’ der Interkulturellen Arbeit aufzudecken)⁶¹¹, war es notwendig, so viele Bereiche wie möglich auf diese Weise kennenzulernen. Hierzu nutzte ich die ersten Monate der Projektzeit - genauer gesagt von meinem Einzug in meine eigene Wohnung im Internatshaus ‘Neuer Hirschen Ost’ auf dem Schulgelände im März 1993 - bis zu den Sommerferien desselben Jahres.

⁶⁰⁷ Adler; Adler (1987), S. 14.

⁶⁰⁸ Vgl. Adler; Adler (1987), S. 15 und 34.

⁶⁰⁹ Adler; Adler (1987), S. 59.

⁶¹⁰ Vgl. Adler; Adler (1987), S. 60.

Diese Anlaufphase wird von einigen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen folgendermaßen beschrieben:

*„Field researchers, then, should enter their settings, announce their intentions, and begin to interact with the people they encounter. Traditionally, their initial activities are unfocused and merely involve >hanging out<.“*⁶¹²

Dieses ‘*hanging out*’ dient dazu, daß die Mitglieder der Gesellschaft den neuen ‘Fremdkörper’ erst einmal in Ruhe kennenlernen können, ihn und seine Forschung nicht als ‘Bedrohung’ empfinden und ihm vertrauen lernen.⁶¹³ So versuchte ich zunächst in dieser Zeit, dieselben Dinge zu tun wie die anderen Mitglieder der ‘Gesellschaft Birklehof’, mir eine Position darin aufzubauen und das Vertrauen der Schüler-, Lehrer- und Mitarbeiterschaft zu gewinnen, um dann mit der eigentlichen Forschung beginnen zu können, so wie Adler und Adler es beschreiben:

*„Fieldworkers should establish friendly and trusting relations with members to maximize their access to insiders’ position and information. They should then draw on their observations, experiences, and feelings as primary sources of data.“*⁶¹⁴

Hierzu werden Informantinnen und Informanten⁶¹⁵ benötigt, die der forschenden Person erklärend zur Seite stehen. Daraus entwickeln sich oft sogar starke und intensive Freundschaften, die auch noch über die eigentliche Forschungszeit hinausgehen können.⁶¹⁶

Durch die im nachstehenden Abschnitt vorgestellten Rollen als *active membership researcher* und teilnehmende(r) Beobachter(in), die als Basis für das Forschungsprojekt am Birklehof ausgewählt wurden, konnte das von Adler und Adler beschriebene Phänomen, daß Forschende mit der Zeit beratende

⁶¹¹ Vgl. Kapitel 5.4.2.

⁶¹² Adler; Adler (1987), S. 12. - Siehe a.a.O. auch die Verweise auf Literatur zu dieser Phase der Forschungsarbeit.

⁶¹³ Vgl. Adler; Adler (1987), S. 12 und die dort angeführten Verweise auf andere Quellen.

⁶¹⁴ Adler; Adler (1987), S. 21.

⁶¹⁵ Über den Einsatz des volkswissenschaftlichen ‘Gewährsmannprinzips’, d.h. von Personen, die dem Forscher bzw. der Forscherin als Informationsquellen zur Verfügung stehen, siehe beispielsweise Brednich (1988a), S. 84f.

⁶¹⁶ Vgl. Adler; Adler (1987), S. 62. – Auch über meine eigene Projektzeit hinaus hielten sich bis heute (teilweise sehr intensive freundschaftliche) Kontakte zu ehemaligen Kollegen und Kolleginnen sowie zu einigen damals in das Projekt involvierten Jugendlichen.

Funktionen im Forschungsfeld einnehmen können, auch am Birklehof festgestellt werden.⁶¹⁷

6.3.3.1.1 Active Membership Research

Eine der Rollen, die für die erste Phase des Forschungsvorhabens am angemessensten und vielversprechendsten erschien, ist eine an die *Existential Sociology* angelehnte als *active membership researcher*.⁶¹⁸ Indem ein Forscher/eine Forscherin die Rolle eines Mitglieds der Gesellschaft übernimmt, erhält er/sie die Möglichkeit, sich in die alltägliche Routine des Forschungsfeldes einzuleben und die gleichen Erfahrungen zu machen wie alle anderen auch:

*„In repeatedly dealing with the practical problems members face, researchers ultimately organize their behavior and form constructs about the setting’s everyday reality in much the same way as members.“*⁶¹⁹

Forschende, die ihre Rolle auf diese Weise im Forschungsfeld ausfüllen, *„interact as colleagues“*⁶²⁰. *„This includes making repeated displays of involvement and commitment to the group.“*⁶²¹ Es wird von ihnen erwartet, daß sie nach außen hin die Gesellschaft als volles Mitglied repräsentieren und gemäß der im Forschungsfeld geltenden Konventionen agieren.⁶²² Sie haben jedoch nicht die volle Verantwortung und dieselben Verpflichtungen im Feld wie ihre Kollegen und Kolleginnen und können auch außerhalb des Forschungsfeldes Kontakte aufbauen und pflegen, verlassen zwischendurch auch zeitweise das Forschungsfeld, um beispielsweise das Projekt mit Außenstehenden kritisch zu besprechen. Sie sind sich ferner darüber im klaren, daß es sich bei ihrer ‘Mitgliedschaft’ um eine temporäre Angelegenheit handelt und daß ihre persönliche und auch berufliche Perspektive an anderer Stelle liegen.⁶²³

⁶¹⁷ Adler; Adler (1987), S. 65.

⁶¹⁸ Zu verschiedenen Rollenformen siehe die detaillierte Aufstellung in Adler; Adler (1987), S. 32-35.

⁶¹⁹ Adler; Adler (1987), S. 34.

⁶²⁰ Adler; Adler (1987), S. 50.

⁶²¹ Adler; Adler (1987), S. 55.

⁶²² Adler; Adler (1987), S. 55.

⁶²³ Adler; Adler (1987), S. 51.

6.3.3.1.2 Teilnehmende Beobachtung

Neben (sowie im Zuge) der Erfüllung von Aufgaben als ‚vollwertiges‘ Mitglied der kleinen Birklehof-Gesellschaft wurde die Methode der Teilnehmenden Beobachtung gewählt; dies ist eine „Technik der ethnographischen Feldforschung, die darin besteht, bei einer Menschengruppe zu leben und an vielen ihrer Tätigkeiten teilzunehmen, während man soviel als möglich von dem, was geschieht, beobachtet und festhält.“⁶²⁴ Die Forschungstätigkeit besteht somit wortwörtlich aus den Bestandteilen ‚teilnehmen‘ und ‚beobachten‘.

6.3.3.2 Die Rolle der Forscherin in der Hauptphase des Projektes

In der Hauptphase des Projektes (vom Sommer 1993 bis zum Herbst 1994) wurden dann die Ergebnisse aus der Anlaufphase mithilfe von Lehrenden und Lernenden in unterschiedlichen Projektgruppen zu Unterrichtsübungen, Austauschprogrammen, Betreuungskonzepten u.a. ‚verarbeitet‘. Die Rolle der Forscherin änderte sich dahingehend, daß nun aktiv an der Gestaltung des Schullebens gearbeitet wurde. Hierbei war allerdings vorrangig, daß die Projekte nicht von der forschenden Person alleine, sondern in Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft entwickelt werden sollten. Von mir wurden zwar zumeist die Projekte als Vorschläge initiiert und auch hatte ich die Supervision inne; innerhalb der verschiedenen Gruppen jedoch sollte die Arbeit von den Birklehofern und Birklehoferinnen selbst getragen werden. Die Schule sollte das Gefühl haben, die Hauptarbeit selbst geleistet zu haben.

⁶²⁴ Viveló (1981), S. 344. - In diesem Kontext sei hingewiesen auf die Ethnographie: „(1) Feldforschung, die bei einer Gemeinschaft vor allem mittels der Teilnehmenden Beobachtung durchgeführt wird; (2) die daraus sich ergebende Beschreibung einer Gesellschaft oder Kultur“ (Viveló (1981), S. 316).

6.3.3.3 Die Rolle der Forscherin in der Endphase des Projektes

Das Ziel war, daß ich mich als Forscherin am Schluß 'überflüssig' machen sollte. Diese Phase des 'disengagement' beschreiben Adler und Adler sowohl als emotional problematisch für die Forschenden wie auch für die Mitglieder der Gesellschaft: „*Members of the setting may also be loath to relinquish someone whom they view as a member or quasi member.*“⁶²⁵

Die Verabschiedung aus dem Forschungsfeld muß nicht zwangsläufig mit negativen Gefühlen und Zurückweisung verbunden sein: „*In some cases, researchers are given warm send-offs when they quit their role.*“⁶²⁶ Dies ist eher der Fall, wenn Forschende sich nicht allmählich aus dem Forschungsfeld zurückziehen, sondern dem Projekt abrupt ein Ende gesetzt wird, da dies den Mitgliedern verdeutlicht, daß äußere Faktoren diesen Schritt nötig machen und nicht innere Strukturen dafür verantwortlich sind, daß die forschende Person sich 'davonschleicht'.⁶²⁷

6.3.4 Die Vorgehensweise

6.3.4.1 Der Maulwurf und die Vogelperspektive

Worauf es in jeder Phase eines Forschungsprojektes ankommt, ist das richtige 'Maß' des Involviertseins zu finden. Der/die Forschende muß während seines Aufenthaltes im Forschungsfeld die rechte Balance finden: er bzw. sie darf sich nicht so weit in die Gesellschaft 'eingraben', daß dies zu einer 'Betriebsblindheit' - in der Fachsprache 'overinvolvement'⁶²⁸ genannt - führt, welche eine kritische, relativ objektive Haltung gegenüber den Geschehnissen und Einstellungen im Forschungsfeld verhindert. Die Position, die die

⁶²⁵ Adler; Adler (1987), S. 61.

⁶²⁶ Adler; Adler (1987), S. 62.

⁶²⁷ Adler; Adler (1987), S. 62. – Auch in meinem Fall mußten sehr häufig zum Ende des Projektes hin klärende Gespräche darüber geführt werden, daß es 'ganz normal' sei, daß ich nun wieder nach Bochum gehen und mein Studium beenden würde und nicht am Birklehof bleiben würde.

⁶²⁸ Vgl. Adler; Adler (1987), S. 17.

forschende Person hier einnimmt, sollte eine Forschung ‘von innen’ her zulassen, wobei aber der Blick ‘aus der Vogelperspektive’ dennoch beibehalten wird. Somit befindet sich der Forscher bzw. die Forscherin durchgängig auf einer Gratwanderung:

„The sociologist qua participant observer never submerges himself entirely in the community life he studies; he measures his involvement with detachment, sympathy with reflection, heart with reason.“⁶²⁹

Gelingt ihm bzw. ihr diese Balance nicht, besteht die Gefahr des ‘*over rapport*’, die dann gegeben ist, wenn sich Beobachtende so sehr mit der beobachteten Gruppe identifizieren, daß sie nicht mehr in der Lage sind, ihre eigentliche Funktion zu erfüllen.⁶³⁰

6.3.4.2 Der Einsatz ‘weicher’ Methoden

Es stellt sich hierbei die Frage nach der konkreten Vorgehensweise für das Zusammentragen der gewünschten Informationen. Da nach sehr persönlichen Sichtweisen und individuellen Konzepten geforscht werden sollte, boten sich die sogenannten ‘weichen’ Methoden an, denn sie werden charakterisiert als „eher behutsam, anschniegssam, flexibel, teilnehmend und damit lebensnäher“⁶³¹. Bausinger sagt über diese Form der Forschung:

„Die Verwendung weicherer Methoden erlaubt es dem Forscher wahrscheinlich doch eher, das Forschungsinteresse und das Interesse des Erforschten wenn nicht zur Deckung zu bringen, so doch einander anzunähern.“⁶³²

Die weichen Methoden sind auch im Sinne von Rey-von Allmens Kritik an der Interkulturellen Praxis eine gute Alternative, da hierbei keine Projekte ‘aufgezwängt’ werden und sich der Forschungsleiter/die Forschungsleiterin die Mühe gibt, sich vorsichtig an das gefestigte Feld heranzutasten und herauszufinden, welche Möglichkeiten sich dem Projekt und ihm/ihr selbst in diesem Feld mit den dort lebenden und arbeitenden Menschen bieten.

⁶²⁹ Shalin, D.N. (1987), ‘Pragmatism and social interactionism’, in: American Sociological Review, 51, 1986, S. 21, zitiert in: Adler; Adler (1987), S. 16.

⁶³⁰ Vgl. hierzu Brednich (1988a), S. 89.

⁶³¹ Brednich (1988a), S. 75.

⁶³² Bausinger, H. (1988), ‘Zur Spezifik volkscundlicher Arbeit’, in: Zeitschrift für Volkskunde, 76, 1988, S. 20, zitiert in: ders. (1988), S. 75.

6.3.4.3 Mit offenen oder verdeckten Karten spielen?

Dabei muß bei den Beziehungen zu den einzelnen Mitgliedern der Institution unterschieden werden: „*Researchers may be open and obvious (overt) with some members and secretive and obscure (covert) with others.*“⁶³³

Für das Forschungsprojekt am Birklehof sollten gemäß der weichen Methode auf subtile Art und Weise die Ergebnisse der Informationssammlung in Form von Projekten eingebracht werden. Es stand daher von vorneherein fest, daß nicht in bezug auf jede beteiligte Person 100%ig mit ‘offenen Karten’ gespielt werden würde.

Gans formuliert eine recht provokative These über die Abhängigkeit des Forschungserfolgs von der Ehrlichkeit bzw. Unehrllichkeit der Forschenden:

*„If the researcher is completely honest with people about his activities, they will try to hide actions and attitudes they consider undesirable, and so will be dishonest. Consequently, the researcher must be dishonest to get honest data.“*⁶³⁴

6.3.4.4 Fragen der Ethik in der Forschung

Hieraus wird ersichtlich, daß ethische Fragen ein integrativer Bestandteil von Forschung sind. Forschende müssen sich mit dem Befolgen (oder Nichtbefolgen) ethischer Prinzipien auseinandersetzen - ähnlich wie recherchierende Journalisten oder Spione.⁶³⁵ Dies liegt bedingt im Rollenverständnis innerhalb der Teilnehmenden Beobachtung, in der die Forschenden „*part spy, part voyeur, part fan and part member*“⁶³⁶ sind.

⁶³³ Adler; Adler (1987), S. 21.

⁶³⁴ Gans, H.J. (1962), The Urban Villagers, New York, S. 46, zitiert in: Punch (1986), S. 41.

⁶³⁵ Vgl. Punch (1986), S. 72.

⁶³⁶ Van Maanen, J. (1978), ‘On watching the watchers’, in: Manning, P.K.; Van Maanen, J. (eds.) (1978), Policing: A View from the Street, Santa Monica, S. 346, zitiert in: Punch (1986), S. 72.

Während der Forschungstätigkeit können schwierige Situationen entstehen, auf die zu reagieren nicht ganz einfach ist. Punch listet beispielhaft einige ethische Fragen auf, denen sich Forschende u.a. stellen müssen⁶³⁷:

- ? „How does one avoid being captured by marginal figures?“
- ? „How does one lessen rapport once established?“
- ? „How does one deflect over-eager but near-useless informants?“
- ? „And how does one prevent oneself slipping over the balance from empathy to >going native<?“

6.4 Informationssammlung

Die Phase, die der Planung und dem Start der Forschung folgt, ist die der Sammlung von Informationen und kann mit ‘discovery’ umschrieben werden.⁶³⁸ Der Soziologe John Lofland grenzt vier Aufgaben voneinander ab, die Forschende bewältigen müssen (und die für das Forschungsprojekt an der Schule Birklehof in den folgenden Abschnitten näher umrissen werden):

„First, the qualitative methodologist must get close enough to the people and situation being studied to personally understand in depth the details of what goes on. Second, the qualitative methodologist must aim at capturing what actually takes place and what people actually say: the perceived facts. Third, qualitative data must include a great deal of pure description of people, activities, interactions, and settings. Fourth, qualitative data must include direct quotations from people, both what they speak and what they write down.“⁶³⁹

6.4.1 Die ‘Fremdsprache’ des Forschungsfeldes lernen

Erstes Ziel der Forschung war das Aufdecken der charakteristischen Art und Weise, wie die Menschen an der Schule ihre ‘Welt’, ihre ‘Kultur’ kategorisieren, kodieren und ihre Erfahrungen definieren, wie sie ihre Welt organisieren.⁶⁴⁰ Das Mittel dazu war „*watching people in their own territory and interacting with them in their own language, on their own terms*“⁶⁴¹. Ein entscheidender Schritt war daher zu Beginn der Forschungsarbeit, daß ich

⁶³⁷ Entnommen aus: Punch (1986), S. 17.

⁶³⁸ Vgl. Kirk; Miller (1986), S. 65.

⁶³⁹ Patton (1990), S. 32.

⁶⁴⁰ Vgl. Spradley; McCurdy (1972), S. V-IX.

⁶⁴¹ Kirk; Miller (1986), S. 9.

zunächst die dort benutzte ‘Sprache’ erlernen mußte, um die Gegebenheiten am Birklehof überhaupt einordnen, begreifen und beurteilen zu können:

„It is axiomatic in anthropology that one cannot understand another culture without understanding the language of the people in that culture. Language is a way of organizing the world.“⁶⁴²

In meinem Fall galt es keine ‘gängige Fremdsprache’ zu erlernen, sondern den Alltagssprachgebrauch der Menschen am Birklehof zu erlernen, um als ‘vollwertiges’ Mitglied anerkannt zu werden - und nicht als ‘Fremde’ ab- oder gar ausgegrenzt zu werden. Positiv stellte sich dabei schon zu Beginn meiner Arbeit heraus, daß alle Birklehofer und Birklehoferinnen (ganz gleich, ob zu Schüler-, Lehrer- oder nichtpädagogischem Mitarbeiterkreis zählend) stets bereitwillig Auskunft über ihren Alltag gaben, um mir ihre für sie ‘normale’ Welt begreiflich zu machen. Spradley und McCurdy belegen dies ebenfalls und sagen aus, daß diese sogenannten ‘*informants*’ sich normalerweise auch dadurch nicht gestört, sondern eher geschmeichelt fühlen, da sie sich als ‘Autoritäten’ und ‘Experten’ ihrer Kultur betrachten.⁶⁴³ Einige bestimmte Personen wurden im Laufe der Zeit zu engeren Vertrauten und zu Informanten und Informantinnen über die verschiedensten Themen. In der Schule der Existentialisten wird dies so gesehen:

„Borrowing from the techniques of investigative journalists, existentialists cultivate key informants who can offer them insights and accounts. As these data are being collected, researchers should employ rigorous methodological strategies to ensure the validity of these accounts, cross-checking them against common sense, their own observations, the accounts of others, and hard facts whenever possible.“⁶⁴⁴

Wie die theoretischen Ausführungen über ‘das Fremde’ im fünften Kapitel vermuten lassen, begegneten mir beim Erlernen dieser bestimmten Ausprägung der deutschen Sprache - obwohl es meine Muttersprache ist - viele ‘fremde’ Elemente. Nicht nur die vielen verschiedenen Mundarten der Menschen aus der Region (wie Schwarzwälderisch, Freiburgerisch, Badisch, Alemannisch, Schwäbisch) und der Schule (Berlinerisch, Rheinländisch u.a.) mußten ‘verstanden’ werden, sondern auch viele spezifische ‘Fachvokabeln’

⁶⁴² Patton (1990), S. 227.

⁶⁴³ Vgl. Spradley; McCurdy (1972), S. V-IX.

⁶⁴⁴ Adler; Adler (1987), S. 21

aus den verschiedensten Kontexten (Philosophie der Landerziehungsheime, Birklehof-Traditionen, Internatsleben, Jugend, Lehrerkollegium, Hauswirtschaft usw.). So lernte ich durch Beobachtung und direkte Befragung, was bestimmte Wörter bedeuten und welche Konzepte bei unterschiedlichen Personen dahinterstehen.

- ◆ Ich lernte, daß mit **‘eindecken’** das Tischdecken im Eßsaal gemeint war, was die Internen der Sexta jeden Nachmittag übernahmen. ‘Eindecken’, so konnte ich aus den Alltagsgesprächen der verschiedenen Altersstufen heraushören, war eine Handlung, die keinerlei Relevanz für den Alltag der Älteren besaß, denn - selbst wenn die Jüngeren es vergessen haben sollten, standen dennoch die Gedecke pünktlich auf dem Tisch, da die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Hauswirtschaft das bis dahin nachgeholt hatten. Für die Kleinen hingegen war das Wort ‘eindecken’ oft mit ‘Strafe bei Nichtausführen’ oder zumindest mit ‘Lästigfallen’ und mit ‘Freizeitverlust’ verbunden.
- ◆ ‘Kommst Du Samstag mit in den TK?’ war eine Frage, die ich zuerst nicht beantworten konnte, da ich nicht wußte, was damit gemeint war. ‘TK’, so wurde mir auf meine Nachfrage geantwortet, war der sogenannte ‘Turmkeller’, die Bar im Haupthaus für die Oberstufe, wo sie zweimal abends unter der Woche sowie jeden Samstag Abend eine Möglichkeit hatte, sich zu treffen. Die weitere Bedeutung des Wortes läßt sich mit vielen Äußerungen, die ich im Laufe der Zeit darüber gehört oder gelesen habe, anfüllen: ‘laut’, ‘verraucht’, ‘Der ganze Flur im Haupthaus stinkt noch am anderen Morgen danach!’, ‘Aufräumen müssen immer dieselben!’, ‘Alkohol bis zum Abwinken’, ‘Tischfußball’, ‘selten Lehrer’, ‘gegen Langeweile’, ‘keine kleinen Schüler’, ‘buntes Licht’, ‘Vollrausch’, ‘Fotos für die Abizeitungen’, ‘Warum kommen eigentlich nie Lehrer mal mit uns einen trinken?’ etc.
- ◆ Doch es gab nicht nur völlig bis dahin unbekannte Wörter, die ich in meinen Wortschatz neu aufnehmen konnte, sondern darüber hinaus erhielten bereits darin enthaltene Begriffe und Konzepte erweiterte Bedeutungen für mich. **‘Lehrperson’** zum Beispiel wurde für mich mit neuen Rollenvorstellungen gefüllt. Der Begriff wurde um die Bedeutungen ‘Mentor’ (= gewähltes ‘Familienoberhaupt’) und ‘Hauserwachsener’ (= Vorstand des Wohnhauses) erweitert. Eine Lehrperson kann sich im Schulleben des Birklehofs zudem dadurch auszeichnen, ‘viele außerunterrichtliche Aktivitäten anzubieten’ (was zu den dienstlichen Aufgaben meiner eigenen Lehrer und Lehrerinnen zu Schulzeiten nicht gehört hatte). Hierdurch nimmt er bzw. sie dann einen höheren Stellenwert im Ansehen bei Jugendlichen und Erwachsenen ein. Lehrkörper wurden außerdem unterteilt in ‘Externe’ und ‘Interne’; es gibt solche, die mit mir zusammen das Mittagessen einnehmen, die mit mir Kanu fahren gehen, die aus reinem Spaß an der Freude mit einigen Willigen morgens um 6 Uhr vor dem Frühstück zu einem Waldsee schwimmen fahren. Ein Lehrer bzw. eine Lehrerin ist auch jemand, mit dem oder der sich die Schüler und Schülerinnen spaßige ‘Ringkämpfe’ im Schnee liefern. Das Konzept von ‘Lehrperson’, das ich vor meiner Zeit am Birklehof hatte, war

um vielfältige Komponenten erweitert worden. (Es fanden sich jedoch auch vergleichbare Elemente zu meinem bisherigen Konzept: 'Eine Lehrperson ist ein Mensch, der der Meinung ist, zu viel Arbeit und zu wenig Verdienst zu haben und ferner in einer beständigen Ambiguität zwischen der Liebe zum Beruf und dem Genervtsein durch die Schülerschaft lebt.')

Schon an diesen wenigen Beispielen läßt sich erkennen, wie 'fruchtbar' die Forschung in dieser komplexen Gesellschaft der Schule Birklehof - im Hinblick auf die Feststellung persönlicher Konzepte von kulturellen Symbolen beispielsweise - sein könnte.

6.4.2 Sondierung des Forschungsfeldes

Bei der Teilnehmenden Beobachtung während oder zusätzlich zur Erfüllung meiner Aufgaben als Mitglied der Lebensgemeinschaft am Birklehof konnte ich die übrigen Mitglieder des Birklehofs in vielen verschiedenen Kontexten beobachten, denn da jede und jeder an der Schule in mehrere Arbeitsgemeinschaften, Sozialgruppen, Unterrichtsgruppen u.a. involviert ist, ergaben sich hier mannigfaltige Möglichkeiten, die Menschen, ihre Aktionen und Interaktionen intensiv kennenzulernen. Die Ergebnisse der Beobachtungen, der Gespräche und der durchgeführten Projekte werden im folgenden siebten Kapitel ausführlich dargestellt.

6.5 Informationsfokus und -wiedergabe

Vorab sei an dieser Stelle, i.e. nach der Darstellung der theoretischen Aspekte zur verwendeten Methodik der Informationssammlung, angemerkt, daß der Hauptschwerpunkt der vorliegenden Arbeit zur interkulturellen Fremdsprachenvermittlung auf der Deskription der hiermit verbundenen Möglichkeiten, d.h. auf der ausführlichen Beschreibung von vorhandenen sowie neu erarbeiteten Strukturen, der Genese und Durchführung von Projekten und Arbeitsvorschlägen liegt - und nicht auf der Analyse von Arbeitsergebnissen der einzelnen vorgestellten fremdsprachlichen Übungen.

7 Projekte zu interkultureller Fremdsprachenvermittlung

Zunächst wird die erste Phase der Sondierung des Forschungsfeldes unter Punkt 7.1 dargestellt, die mithilfe der im 6. Kapitel beschriebenen Forschungsmethoden durchgeführt wurde. Dabei wird umrissen, zu welchen Ergebnissen die Evaluation bestehender Gruppen, die sich nach dem Selbstverständnis der Schule Birklehof mit interkultureller Arbeit beschäftigen, führte. Im späteren Verlauf des Projektes konnten hierzu weitere Daten hinzugefügt werden, da ich zum einen natürlich erst nach einer gewissen Anlaufzeit einen intensiven Einblick gewinnen konnte und sich zum anderen Ereignisse, die in den Rahmen dieser schriftlichen Hausarbeit passen, nicht nur auf die ersten Monate konzentrierten. In diesem ersten Abschnitt werden daher zwar hauptsächlich Eindrücke, Erfahrungen und Beobachtungen der ersten Monate wiedergegeben, die aber durch relevante, dazu passende aus dem weiteren Projektverlauf ergänzt werden.⁶⁴⁵ Die Beschreibungen sind sehr ausführlich und scheinen auf den ersten Blick nicht direkt mit dem Fremdsprachenunterricht in Verbindung zu stehen; jedoch sind alle Beobachtungen, die hier erwähnt wurden, inhaltlich in die später daraus entwickelten Übungen für das Fremdsprachenlernen eingeflossen.

Hiervon ausgehend wird unter Punkt 7.2 aufgezeichnet, wie die Ergebnisse dieser Bestandsaufnahme schließlich zu Intensivierungen und Erweiterungen des bestehenden Programms am Birklehof sowie zur Genese neuer Projekte führten.

Im daran anschließenden Abschnitt 7.3 werden interkulturell ausgerichtete Einzelübungen und Übungszusammenstellungen präsentiert, wobei exemplarisch Dokumentationen von Beobachtungen, Transkripte von Interviews, Zusammenfassungen von Gesprächen, schriftliche Äußerungen von beteiligten Schülern und Schülerinnen und andere Ergebnisse der Forschungsarbeit eingebunden werden. Der Schwerpunkt liegt auf einer

⁶⁴⁵ Die Daten sind aus dem während des Forschungsprojektes angefertigten Projektstagebuch sowie den Akten über die einzelnen beobachteten Bereiche entnommen.

umfassenden Darstellung der vielfältigen Übungsmöglichkeiten, die sich für ein interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen/-erwerben bieten, nicht so sehr auf der Präsentation von Übungsergebnissen. Eine umrißartige Skizzierung der Entstehung und Einsatzmöglichkeiten der vorgestellten Übungen und Übungsreihen rundet die jeweiligen Unterpunkte dieses Kapitels ab. Die Übungen verstehen sich alle als Umsetzung von Aspekten aus den obigen Theorieteilen und folgen in Anlehnung daran unterschiedlichen Zielen für den Fremdsprachenunterricht, die unter 5.5.3.6 dieser Arbeit formuliert wurden.

7.1 Bestandsaufnahme der nach dem Selbstverständnis der Schule 'interkulturellen Bereiche' zu Beginn des Projektes

7.1.1 ‚Verdeckte‘ Evaluation im Alltag

Viele wichtige Informationen, die später aufgearbeitet wurden, wurden aus scheinbar 'alltäglichen' Situationen gezogen, und viele Gespräche schienen oft einen eher 'beiläufigen' Anlaß zu haben. Neben den Bereichen, die ganz offiziell durch Teilnehmende Beobachtung ausgewertet werden konnten (siehe Kap. 7.1.2), gewann ich durch die scheinbar 'projektfernen' Aufgaben, die ich erfüllte, relevante Einblicke in die Einstellungen der Menschen am Birklehof⁶⁴⁶. Hierzu gehörten u.a.

- „Betreuung eines Internatshauses für Jungen der Mittel- und Oberstufe als Vertretung des Hauserwachsenen an dessen freiem Tag
- Vertretung von Wochenenddiensten in Mädchen- und Jungenhäusern der Mittel- und Oberstufe
- Unterstützung der Arbeit in einem Jungenhaus der Unterstufe
- Hausaufgabenbetreuung und Erteilung von Nachhilfe in diversen Fächern von der Unter- bis zur Oberstufe
- Übernahme von Vertretungsstunden
- Betreuung und Mithilfe bei Klassen- und Studienfahrten ins benachbarte Frankreich sowie bei Ausflügen und Aktionstagen
- Mentorat eines spanischen Gastschülers
- Übernahme des Vorsitzes eines Schülertisches im Esssaal

⁶⁴⁶ Auch aus diesen Bereichen können im Rahmen dieser Arbeit nur exemplarisch Beobachtungen wiedergegeben werden.

- Mithilfe beim Küchendienst
- Unterstützung einer Theateraufführung durch die Anfertigung des Bühnenbildes
- Leitung einer Volleyball-AG als Trainerin sowie Vorbereitung von Abiturienten auf ihre Volleyball-Prüfung
- Ausrichtung von Volleyball-Freundschaftsspielen gegen Birklehof-Mannschaften mit einer Lehrermannschaft sowie mit der Landes- bzw. Verbandsligamannschaft des VC Mengen, in der ich in den Saisons 1993/1994 und 1994/1995 spielte
- Fahrerdienste zu diversen Gelegenheiten
- Freizeitgestaltung mit Jugendlichen.⁶⁴⁷

Gemäß dem Hahn'schen Leitsatz „*Look, Listen, Learn*“⁶⁴⁸ hatte ich versucht, auf verschiedenen Ebenen möglichst viele Daten zusammenzutragen, um die existierenden gemeinschaftlichen Programme, Einrichtungen, Aktionen sowie persönliche Sichtweisen evaluieren zu können. Diese bildeten die Basis, von der aus die Intensivierungen und Erweiterungen vorangetrieben wurden.

7.1.2 'Offene' Evaluation

Zu Beginn meines Feldforschungsaufenthaltes am Birklehof war für mich erkennbar, daß nur sehr wenige Menschen an der Schule genauer über das Projekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen' informiert waren. Wie ich schon bei meinem ersten Besuch am Birklehof im September 1992 aus den Gesprächen mit Mitgliedern des Lehrerkollegiums herausgehört hatte, gab es anfänglich auch Mißtrauen bezüglich meiner Aufgaben, meiner Rolle, was ich dem Schulleiter⁶⁴⁹ bei unserem Abschlußgespräch mitteilte:

⁶⁴⁷ Zusammenfassung der Aktivitäten im Projekttagbuch am Ende des Forschungsprojektes vom 20.10.1994.

⁶⁴⁸ Schule Birklehof; Gemeinschaft der Stifter und Freunde der Schule Birklehof - Altbirklehoferbund (eds.) (1993), Birklehof, Heft 58, Juli 1993, Freiburg, S. 46.

⁶⁴⁹ Die befragten und beobachteten Personen werden in dieser Arbeit wegen der Wahrung des Datenschutzes weder mit ihrem vollen Namen genannt noch mit Abkürzungen ihres Namens bedacht. Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen werden zumeist lediglich als männliche oder weibliche Personen gekennzeichnet ('w' steht dabei für 'weiblich', 'm' für 'männlich') und – wo unbedingt für das Forschungsergebnisse relevant – mit ihrer Position an der Schule belegt. Mit den Schülern und Schülerinnen wird ebenso verfahren; bei ihnen werden jedoch häufig auch Zusatzinformationen bezüglich der Klasse oder des Alters gegeben. In Fällen, bei denen sich Personen öffentlich geäußert haben, z.B. als Autoren/Autorinnen von Artikeln in Birklehof-Heften oder bei Reden im Rahmen der Schulöffentlichkeit, können die Urheber und Urheberinnen dieser Aussagen auch z.T. namentliche Erwähnung finden. Zur besseren Übersicht bei Fragebogenantworten oder in Gruppengesprächen werden die unterschiedlichen Beteiligten mit Nummern versehen, wobei diese Numerierungen jeweils nur für diese eine Erhebungssituation gültig sind. - Zitate eigener Aussagen sind mit dem Kürzel 'CK' gekennzeichnet.

„Mißtrauen wurde durch einige der Fragen zum Projekt deutlich; die Lehrer wollten abstecken, inwieweit schon ohne ihr Wissen geplant worden war; Unsicherheit über meine Unterrichtserfahrung wurde deutlich. Ich hatte daher in den einzelnen Gesprächen die Struktur und den Inhalt des Projektes völlig offengelassen und bekräftigt, daß alle beteiligten Fachbereiche und alle Aktivitäten miteinbezogen würden. Als Grund für die ‘unfertige’ Planungssituation gab ich u.a. an, daß sich konkrete Schritte aus der gemeinsamen Arbeit generieren würden.“⁶⁵⁰

Ähnliche Beobachtungen konnte ich auch während der allerersten Vorstellung des Projektes am 19.04.1993 machen, bei der einer interessierten Gruppe von 11 Lehrern und Lehrerinnen, 1 Erzieherin, der Schulpsychologin, dem Schulleiter sowie dem Schülersprecher das Projekt erläutert werden sollte. Es ließ sich eine gewisse Ungeduld heraushören, da sich durch die Literaturarbeit, den Aufbau meiner Position als *active member* der Gesellschaft und die Teilnehmende Beobachtung natürlich für die Menschen an der Schule offensichtlich noch nicht viel ereignete. Den weichen Forschungsmethoden folgend, war dies selbstverständlich beabsichtigt gewesen, um den ‘Betroffenen’ die Möglichkeit zu geben, sich von sich aus ‘anzubieten’ und einzubringen, ohne daß sie sich unter Druck gesetzt fühlten. Die Zusammenkunft am 19.04.1993 schien dieser gewisse Punkt zu sein. Nachdem ich nun schon fast eineinhalb Monate am Birklehof wohnte und immer mehr Aufgaben übernommen hatte, wollten die Beteiligten an der Schule, „daß es endlich losgeht“⁶⁵¹. Frau Schwerdtfeger, die ebenfalls als Betreuerin des Forschungsprojektes anwesend war, erläuterte in diesem Zusammenhang - ebenso wie der Schulleiter, daß die Vorgehensweise eine gemeinsame Entwicklung sei. Am Ende dieses Treffens boten mir dann auch sofort einige Lehrkräfte bestimmte Arbeitsgruppen für die Teilnehmende Beobachtung an.

Für die Erforschung des vor Beginn der Forschungsarbeit herrschenden Verständnisses von ‘Interkulturalität’ hatte ich bewußt zunächst abgewartet, welche unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Bereiche des Schullebens mir zu Beginn meines Aufenthaltes zur Beobachtung ‘empfohlen’ wurden, denn dadurch war schon - neben den Informationen aus dem Projektantrag - ein wichtiger Hinweis auf das ‘offizielle’ interkulturelle Selbstverständnis der

⁶⁵⁰ Eintrag aus dem Projekttagbuch über das Abschlußgespräch meines ersten Aufenthaltes am Birklehof vom 09.09.1992.

⁶⁵¹ Erste Projektvorstellung am 19.04.1993 im Sprachenraum im Studio.

Schule gegeben. An Veranstaltungen und Treffen dieser Gruppen nahm ich dann daraufhin teil und versuchte, einen möglichst intensiven Einblick in die dort durchgeführte Arbeit zu erlangen. Die Teilgebiete, die mir zu Forschungszwecken seitens der Schule, i.e. von den leitenden Schülern und Schülerinnen bzw. Lehrerinnen und Lehrern genannt wurden, waren - wie bereits erwähnt - die 'klassischen' Bereiche, die mit interkultureller Arbeit im allgemeinen assoziiert werden und die auch schon im Projektantrag genannt worden waren. Hierzu gehörten schwerpunktmäßig

- ◆ die Mitgliedschaft der Schule in der *Round Square*
- ◆ der internationale Schüleraustausch
- ◆ Fahrten ins Ausland, der Fremdsprachenunterricht
- ◆ der Sozialdienst (insbesondere hierbei die Betreuung asylsuchender Familien)
- ◆ und das Niger-Projekt.⁶⁵²

Viele 'Angebote' für die Teilnahme an Aktivitäten bestehender Gruppen gab es nicht, so daß nach dem Ende der 'offiziellen' Evaluationsphase der Schulleiter in der Eröffnungskonferenz zum neuen Schuljahr 1993/1994 - im Anschluß an die Präsentation meiner neuen AGs für das kommende Tertial - anmerkte, daß ich „noch nicht ausgebucht“ sei.⁶⁵³

7.1.2.1 Mitgliedschaft der Schule Birklehof in der *Round Square*

Seit mehreren Jahren ist der Birklehof Mitglied in der internationalen Vereinigung von Internaten, die sich *Round Square* nennt. Wie jede der Mitgliedschulen hat auch der Birklehof einen *Round Square*-Koordinator (*Round Square Rep*), der sich um die Belange des Austausches und um die Delegationen für die jährlich abgehaltenen Konferenzen (*Round Square Conference*) kümmert.

⁶⁵² Diese Bereiche werden in den nachfolgenden Unterkapiteln im einzelnen näher beschrieben.

⁶⁵³ Eröffnungskonferenz vom 21.08.1993 im Lehrerzimmer der Schule Birklehof.

Zu seinen Aufgaben gehört speziell für den Birklehof die Betreuung der englischsprachigen Gäste sowie der Vorsitz über die sogenannte *Round Square*-Gruppe, eine Zusammenfassung aller Schüler und Schülerinnen, die vom Birklehof auf Austausch waren. Diese Gruppe trifft sich jeden zweiten Mittwoch nach dem Mittagessen. In der Evaluationsphase nahm ich an einigen ihrer Versammlungen teil, um mir ein Bild darüber zu machen, wie das Thema ‘Austausch’ inhaltlich bearbeitet wird. Während der Sitzungen, die ich besuchte, wurden aber lediglich rein praktische Dinge erörtert, wie z.B. der sogenannte *Shop*, in dem die internen Schüler und Schülerinnen Schreibwaren erstehen können und der von der *Round Square*-Gruppe verwaltet wird.



Abbildung: Photo RSC 1992 (Plenum) Bishop’s College School, Québec, Kanada



Abbildung: Photo RSC 1992 (Outdoor Activity) Bishop’s College School, Québec, Kanada

7.1.2.2 Schüleraustausch

Schon bei meinem ersten Besuch am Birklehof am 08./09.09.1992 standen auf meinem Gesprächsplan für die beiden Tage Zusammentreffen mit Lernenden und Lehrenden, die in Austauschprogramme involviert waren. In den folgenden Abschnitten wird der Austauschbereich am Birklehof beschrieben, so wie er sich mir in der Phase der Informationssammlung darstellte.

Zur Schulführung bei diesem ersten Besuch an der Schule waren mir zwei Jugendliche (eine Oberstufenschülerin und ein Oberstufenschüler) zugeteilt worden, die bereits auf Austausch gewesen waren. Auf meine Nachfrage hin erfuhr ich, daß keine Vorbereitung auf den Austausch erfolgt war.

7.1.2.2.1 Austausch mit englischsprachigen Schulen (*Round Square*-Schulen)

Beim ersten Besuch am Birklehof hatte die Schulleitung auch u.a. einen Gesprächstermin mit dem *Round Square*-Koordinator und Leiter des Austausches mit englischsprachigen Ländern organisiert. Zur Zeit meines Aufenthaltes an jenem September-Wochenende sollte eigentlich die bevorstehende *Round Square*-Konferenz im Oktober an der Bishop's College School in Kanada vorbereitet werden, an der eine kleine Delegation vom Birklehof teilnehmen würde. Ich selbst war auch (als Beobachterin) zu dieser Konferenz eingeladen worden und hatte mir daher von meinem Aufenthalt am Birklehof eine Vorbereitung darauf versprochen, welche aber nicht erfolgte. Zu meinem Erstaunen wurden auch die Mitglieder der Schuldelegation nicht darauf vorbereitet.

Bezüglich des Schüleraustausches bat ich in diesem Zusammenhang um eine Kopie der Antragsformulare und Informationen, die jedes Kind, das sich um einen Austauschplatz bewirbt, erhält. Wie aus dem beiliegenden Informationsblatt hervorgeht, besteht die Vorbereitung auf den Austausch aus praktischen Elementen; Verhaltensvorschläge, Schulungen der Wahrnehmung, Leitfragen o.ä. werden nicht gegeben.

Abbildung (folgende Seiten): 'Information über den Austausch für Eltern und andere Interessenten', Schule Birklehof



Information über den Austausch für Eltern und andere Interessenten

1. Allgemein

Der Austausch soll erreichen, daß die Schüler ein anderes Land, dessen Volk und Kultur kennenlernen und gleichzeitig die Sprache fließend beherrschen lernen. Das Erreichen dieser Ziele hängt vom Einsatz der Schüler ab. Deshalb soll die Wahl auf solche Schüler fallen, die nicht nur fähig, sondern auch willig sind, sich voll einzusetzen. Die Bewerber organisieren ihren Austausch so selbständig wie möglich.

2. Bedingungen und Organisation

Schüler, die auf Austausch gehen wollen, müssen die Genehmigung der Eltern haben. Außerdem brauchen sie die Empfehlung des Mentors, die Zustimmung des Klassenlehrers, des Austauschprogrammleiters und ihres Arztes.

Obwohl Wünsche bezüglich der Schule und des Landes von Seiten der Eltern und Schüler geäußert werden können, liegt die endgültige Entscheidung bei der Schule Birklehof. Sie hängt von der Situation ab, inwieweit Schüler ausländischer Schulen zu uns auf Austausch kommen wollen.

3. Finanzielle Regelung

Die Eltern bezahlen das Pensions- und Erziehungsgeld weiterhin wie zuvor an die Schule Birklehof. Nach Beendigung des Austausches erhalten sie von der ausländischen Schule eine zusätzliche Abrechnung über eventuell angefallene Sonderkosten.

4. Taschengeld

Es ist zu empfehlen, den Schülern Travellerschecks oder ähnliches mitzugeben, die für Reisen, größere Einkäufe usw. verwendet werden können. Sie müssen nach Ankunft sofort bei dem dortigen Mentor abgegeben werden.

5. Visum

Wo notwendig, sollte das Visum frühzeitig beantragt werden mit einem Begleitschreiben der ausländischen Schule.

6. Kleidung

Die Kleidung soll dem Klima angepaßt werden. die Anschaffung von Sonderkleidung, wie z.B. einer Schuluniform, ist jedoch in der Regel nicht nötig. Am besten lassen sich die Austausch Kandidaten von anderen Schülern beraten, die bereits einen Austausch an der jeweiligen Schule hinter sich haben.

7. Bericht

Von jedem Austauschschüler wird ein Bericht (möglichst mit Schreibmaschine geschrieben) erwartet, der seine Erfahrungen widerspiegelt. Diese Berichte sind hauptsächlich als Hilfen für kommende Austauschschüler gedacht.

8. Schüler, die an eine RSC-Schule auf Austausch gehen, nehmen an den Sitzungen des RSC-Komitees des Birklehofs teil.

9. Schüler, die auf Austausch gehen wollen, sind verpflichtet, sich über den Birklehof zu informieren, um an den Gastschulen Rede und Antwort stehen zu können.

SCHULE BIRKLEHOF
D-7824 Hinterzarten



AUSTAUSCH - PROGRAMM

Name: _____

Vorname: _____

geboren am: _____

in: _____

Namen der Eltern: _____

Anschrift und
Telefonnummer: _____

Klasse: _____ Sprachenfolge: _____

intern: _____ Haus: _____

extern: _____

Eintrittsdatum
Birklehof: _____

Welches Land
bevorzugst Du? (Wünsche können nur im Rahmen der organisatorischen
Möglichkeiten erfüllt werden)

1. _____

2. _____

Welche Schule
bevorzugst Du? (Wünsche können nur im Rahmen der organisatorischen
Möglichkeiten erfüllt werden)

1. _____

2. _____

Zeitpunkt / Zeitdauer für den Austausch: _____

An welchen Arbeitsgemeinschaften nimmst Du teil?

Welche Ämter/Dienste
hast Du? _____

Welche Interessengebiete hast Du?

1. im Sport: _____

2. Sonstige: _____



- 2 -

In welchen Fächern willst Du während des Austausches unterrichtet werden?

Bemerkungen der Mentorin / des Mentors:

Bemerkungen des Klassenlehrers / der Klassenlehrerin:

Bemerkungen des Schularztes / Hausarztes:

Einverständnis der Eltern:

Bemerkungen des Austauschprogrammleiters:

7.1.2.2.2 Austausch mit Osteuropa

Am 08.09.1992 hatte ich auch ein Gespräch mit der Organisatorin des Austausches mit osteuropäischen Ländern (Rußland, Georgien und Polen). Während des Gesprächs brachte die Lehrerin das Thema 'Tourismus' auf, welches sie im Vergleich zu Reisen in einer Austauschsituation sehr interessant fand.

7.1.2.2.3 Austausch mit Frankreich

Danach hatte ich ein Gespräch mit ihrer Kollegin, die für den Austausch mit französischen Schulen verantwortlich war. Am Birklehof werden im Fachbereich Französisch nur auf Bewerbung hin einzelne Schüler und Schülerinnen auf Austausch geschickt. Bezüglich der Auswahlkriterien für die Eignung der sich bewerbenden Jugendlichen erfuhr ich, daß das Alter und die schulischen Leistungen „nur bedingt eine Rolle spielen“⁶⁵⁴, um in eine der beiden französischen Partnerschulen entsendet zu werden. (Zu zwei Pariser Tagesschulen bestehen kontinuierliche Kontakte, jedoch existiert kein regelmäßiges, durchstrukturiertes Austauschprogramm wie mit den *Round Square*-Schulen.)

Mir wurde bei diesem Treffen erklärt, daß die 3. wählbare Fremdsprache Französisch an der Schule eine „stiefmütterliche“ Behandlung erführe⁶⁵⁵.

7.1.2.2.4 Allgemeines Interesse an Gästen bzw. Auslandserfahrungen

Eine Hauserwachsene und Lehrerin erklärte mir in einem Gespräch, daß das Interesse an den Erlebnissen und Erfahrungen derer, die vom Birklehof aus auf Austausch gewesen wären, extrem gering sei.⁶⁵⁶ Eine ähnliche Meinung fand ich auch bei der Frau eines internen Lehrers und Hauserwachsenen, die lange Zeit in Afrika gelebt hatte und gerne darüber berichten würde. Sie erzählte

⁶⁵⁴ Gespräch am 08.09.1992, Schule Birklehof.

⁶⁵⁵ Gespräch am 08.09.1992, Schule Birklehof.

⁶⁵⁶ Gespräch beim Mittagessen im Eßsaal der Schule Birklehof vom 17.04.1993.

mir, daß sie es „total schade“ fände, denn schließlich hätten sie ja drei Jahre da gelebt und niemand interessiere sich für diese Erfahrung und stelle Fragen darüber⁶⁵⁷. In jenem Gespräch beklagte sich die Hauserwachsene und Lehrerin weiter, daß sich die Birklehofer und Birklehoferinnen auch sehr „anteilnahmslos“ und „passiv“ gegenüber den Austauschschülern und -schülerinnen verhielten, worüber diese sehr enttäuscht seien.⁶⁵⁸

Insgesamt auffällig war, daß – wenn überhaupt – vorwiegend nur diejenigen Bereiche das ‘öffentliche’ Interesse am Birklehof schürten, die im pädagogischen Sinne mit Ausländern und Ausländerinnen zu tun hatten, also z.B. mit dem Bereich des Schüleraustausches. Die anderen Mitglieder des Birklehofs, die beispielsweise aus dem Ausland stammten, wurden nicht als ‘nennenswert’ wahrgenommen. Während meiner Kennenlernphase am Birklehof stellte ich mehreren Schülern und Schülerinnen die Frage ‘Welche Ausländer gibt es hier am Birklehof?’ Die einzigen Nennungen waren hier ‘Austauschschüler’ und ‘die Schwarzen’. Letztere sind Männer aus Afrika, die in einem Asylbewerberheim der Gemeinde in der Nähe des Schulgeländes lebten und die den Handwerkern regelmäßig zur Hand gingen. Dadurch waren sie den Kindern und Jugendlichen optisch präsent, ich habe sie aber nie in einem Gespräch mit ihnen gesehen. Das mochte zum einen daran liegen, daß sie kein Deutsch, sondern Französisch, sprachen, zum anderen aber auch daran, daß die Schüler und Schülerinnen, die nicht durch irgendeinen Dienst mit der Hauswirtschaft zu tun hatten, auch privat eigentlich keine Gespräche von sich aus mit den dort Arbeitenden führten.

Indifferenz konnte man auch aus der folgenden Begebenheit ablesen: Am 26.05.1993 fand in einem Klassenraum im Petersbau in der 5. Stunde ein Treffen mit dem Französisch-Zweig der 11. Klasse statt, das eine Vorbereitung für die kommende Straßburg-Fahrt sein sollte, an der ich auch als Begleiterin teilnehmen würde. Bei diesem Gespräch waren 4 Schülerinnen und 4 Schüler anwesend; alle anderen konnten aus unterrichtsorganisatorischen Gründen nicht kommen. „Die wissen aber Bescheid!“, sagte eine der Schülerinnen sofort. Mir

⁶⁵⁷ Gespräch vom 14.04.1993 in der Wohnung der Familie [Name].

⁶⁵⁸ Gespräch beim Mittagessen im Eßsaal der Schule Birklehof vom 17.04.1993.

fiel auf, daß einer der polnischen Gastschüler, nicht anwesend war, obwohl er eigentlich eine Freistunde hätte haben müssen. Auf meine Nachfrage hin, ob der denn auch informiert sei, wurde deutlich, daß ihm wohl von den Mitschülern und Mitschülerinnen niemand den Termin genannt hatte. Die verbalen Reaktionen der Gruppe ließen mich den Schluß ziehen, daß dies aber weniger mit einer Kategorisierung als ‘Gastschüler’ oder ‘Pole’ zusammenhing, sondern eher mit seinem Ruf als „Sonderling“ (Zitat einer Schülerin) und „Einzelgänger“ (Zitat einer anderen Schülerin); auch die non-verbalen Reaktionen unterstützten dies: ein anwesender Schüler hielt sich demonstrativ die Nase zu.⁶⁵⁹

Im bereits erwähnten Gespräch mit der Hauserwachsenen und Lehrerin bemängelte diese weiterhin die Tatsache, daß die Gäste eine „Bereicherung für unsere Schule“ seien, dies aber allgemein nicht gesehen würde.⁶⁶⁰ Es stellt sich die Frage, warum nur Menschen aus einem anderen Land dieser Ansicht nach eine Bereicherung für das Leben am Birklehof darstellen und warum nicht jedes Individuum an sich als jemand erachtet wird, der den anderen viel zu bieten hat. Die ‘Bereicherung’ wurde jedoch vielfach darin gesehen, die Gäste als ‘typische Vertreter(innen)’ ihrer Herkunftsländer zu betrachten und durch sie als Übermittler(innen) die Bestätigung eines stereotypen Bildes der jeweiligen Nation zu bekommen. Exemplarisch sei an dieser Stelle ein Antwortschreiben zitiert, das ich im August 1993 erhielt. Der Verfasser war zu DDR-Zeiten Russischlehrer und kam bereits mehrere Male für einige Wochen an den Birklehof, um einen Russisch-Intensivkurs für interessierte Erwachsene und Jugendliche zu erteilen, der in einer gemeinsamen Fahrt nach Rußland endete. Während eines seiner Aufenthalte in Hinterzarten nahm er auch interessiert Notiz von meinem Projekt und nahm an einigen Veranstaltungen hierzu teil, so auch an der 2. Plenumsrunde⁶⁶¹ vom 23.06.1993. Das Protokoll schickte ich

⁶⁵⁹ Vorbereitungstreffen vom 26.05.1993, Klassenraum 1, Petersbau.

⁶⁶⁰ Gespräch beim Mittagessen im Eßsaal der Schule Birklehof vom 17.04.1993.

⁶⁶¹ Im Verlaufe des Projektes lud ich mehrmals zu sogenannten ‚Plenumsrunden‘ ein, bei denen ich allen interessierten Mitarbeiter/innen und Schüler/innen im Rahmen einer Art ‚aktuellen Stunde‘ Informationen zum derzeitigen Stand der Aktivitäten gab. Außerdem boten diese Veranstaltungen Raum für Anregungen von unmittelbar Beteiligten, aber auch von ‚Nichtaktiven‘. Protokolle dieser Gruppengespräche wurden jeweils an alle Kollegiumsmitglieder sowie an die Schülervorteiler/innen verteilt.

ihm auf Anfrage später zu, und er antwortete mir mit einigen Vorschlägen seinerseits:

„[...] Mit den Austauschpartnern (ob für Gruppen oder Austauschschüler wie üblich) vereinbaren, daß die zu delegierenden Schüler in irgendeiner Weise so vorbereitet werden, daß sie am Birklehof ihr Land, seine Folklore, seine Literatur o.ä. vorstellen können. Dann würden die Austauschschüler zu einem >Englischen Abend> - >Polnischen Abend< ... einladen und je nach Können und Vorbereitung Lichtbildvorträge halten, singen, Musikbeispiele von der Disk vorstellen u.a.m. (Die Birklehof-Schüler müßten dann logischerweise im Gegenzug ähnlich eingestimmt sein.)“⁶⁶²⁺⁶⁶³

Bevor solche extra geplanten Aktionen während eines Gastaufenthaltes jedoch zum Tragen kommen (können), interessieren vielmehr auch die allererste Aufnahme der Gäste an der Schule und deren Bewältigung des Alltags. Die zu Beginn des Feldforschungsaufenthaltes am Birklehof lebenden Gast- und Austauschschüler und -schülerinnen lud ich daher als Gruppe zu einem Frühstück in meine Wohnung ein, um ein *informal interview* mit ihnen über ihre erste Zeit am Birklehof zu führen. (Von sechs Jugendlichen waren drei gekommen.) Hier einige ihrer Aussagen⁶⁶⁴:

☛ **„Wie ist der erste Tag hier am Birklehof verlaufen?“ (CK)**

- (w, Klasse 6, aus Frankreich) wohnt bei einer Hauserwachsenenfamilie - gewissermaßen extern - und hat somit Familienanschluß. Sie fühlte sich dort von Beginn an sehr wohl und „zu Hause“ und hat nicht die gleiche Eingewöhnung an ein Leben im Internat durchmachen müssen wie die anderen.
- (m, Klasse 11, aus Polen) wurde von einem Fahrer der Speditionsfirma seines Vaters zum Birklehof gebracht und wohnt bei einem anderen Schüler im Zimmer (Neuer Hirschen West).

Anmerkung CK: Da er sowieso selten etwas sagt, erzählte er auch bei diesem Gespräch trotz mehrfachen Nachfragens nichts.

⁶⁶² Brief vom 15.07.1993.

⁶⁶³ Dieses eher schöngeistige Verständnis von ‚Kultur‘ und ihrer Darstellung für andere entsprach nicht völlig dem Projekt zugrundeliegenden, wie aus dem obigen Theorieteil hervorgeht. Dennoch wurden Teilideen hieraus als Elemente des vorherrschenden Kulturverständnisses am Birklehof aufgegriffen und adaptiert, wie die Projekte weiter unten zeigen werden.

⁶⁶⁴ Da es sich in diesem speziellen Fall um eine informelle Interviewsituation handelte, wurden die Gespräche nicht direkt aufgezeichnet, sondern die Antworten sofort im Anschluß an das Gespräch rekonstruiert. Die Wortwahl der Aufzeichnungen kann natürlich nur eine interpretatorische Wiedergabe sein; lediglich einzelne benutzte Wörter oder Satzteile können in dieser Form der Dokumentation im Original wiedergegeben werden und sind auch als Zitate markiert.

- (m, Klasse 11, ebenfalls aus Polen) wurde von seinem Vater zum Birklehof gebracht und wurde von der Sekretärin der Schulleitung bei der Ankunft auf den Weg zum Kopphaus geschickt, wo er ein Zimmer beziehen sollte. Dorthin begab er sich gemeinsam mit seinem Vater „auf eigene Faust“ mithilfe eines Plans vom Schulgelände. Das sei „in Ordnung“ gewesen, „kein Problem“. Sein Zimmernachbar habe ihm ausführlich „alles Notwendige und Wissenswerte gut erklärt“, er sei „zufrieden“.

Anmerkung CK: Aus einem späteren Gespräch mit der Mentorin, die sich nach dem Ergebnis dieser Frühstücksrunde erkundigte, ging hervor, daß der Empfang an der Schule nicht so abgesprochen gewesen sei. [Name] hätte die beiden erst zu ihr schicken sollen und sie hätte sich dann darum kümmern wollen. Auch wisse sie aus anderen Schülerquellen, daß der deutsche Schüler seine „Einweisungspflichten mit Sicherheit nicht zufriedenstellend erledigt“ habe. Ihrer Meinung nach rühre die Zufriedenheit dieses ausländischen Gastes eher aus seiner „persönlichen Selbständigkeit“.⁶⁶⁵ - Aus dem Bericht des Polen über seinen ersten Tag am Birklehof ging meiner Meinung nach hervor, daß es ihm aber alles so, wie es gelaufen war, gefallen hat.

☛ „Was macht ihr außerhalb des Unterrichts, in Eurer Freizeit?“ (CK)

- „Mit den Kindern von Familie [...] spielen.“ (w, Klasse 6, aus Frankreich)
- (m, Klasse 11, aus Polen) macht bei keiner Arbeitsgemeinschaft mit.

Anmerkung CK: Die Internatsleiterin, die die Arbeitsgemeinschaften koordiniert und darüber wacht, daß sie ordnungsgemäß belegt werden, sagte hierüber in unserem Gespräch, daß sie ihn dafür schon gerügt habe, da er seinen „außerunterrichtlichen Verpflichtungen“ nicht nachkäme. Er habe zwar versprochen, zum Basketball zu gehen, sei dort aber nie „angekommen“. Daraufhin habe sie seinen Zimmernachbarn darauf „angesetzt, ihn da mithinzuschleifen“, aber nach vergeblichen Versuchen und steigenden generellen Schwierigkeiten zwischen den beiden Jungen habe [Name] es schließlich aufgegeben. Laut Aussage des deutschen Schülers gäbe es mit dem Gastschüler verstärkt Probleme wegen dessen Unordentlichkeit „mit geruchlichen Folgen“.⁶⁶⁶ Er falle immer wieder negativ bei Kollegen und Schülern auf, weil er bei Tisch „ißt wie ein Schwein“. Die Internatsleiterin mutmaßte, daß er wahrscheinlich auch zuhause in Polen immer alleine sei und daher den Umgang und das Verhalten mit anderen nicht gewohnt sei.⁶⁶⁷

- Der andere Gastschüler aus Polen unternimmt sehr viele Ausflüge in die Umgebung - meist mit dem Fahrrad - entweder alleine oder mit einem Lehrer oder einer Lehrerin.

Anmerkung CK: Die Internatsleiterin erklärte, daß sich viele Birklehofer „schon beschwert“ hätten, daß er und seine Klassenkameradin (ebenfalls Gast aus Polen) oft auf dem Schulgelände zusammen seien, dann „natürlich polnisch“ sprächen, und daß ihnen so die Möglichkeit genommen sei, mit den beiden „getrennt voneinander was zu unternehmen“.⁶⁶⁸

⁶⁶⁵ Gespräch vom 02.05.1993 auf dem Schulgelände.

⁶⁶⁶ Einige Tage später sprach ich den deutschen Schüler auf dem Schulgelände an und fragte ihn, wie es denn so klappe mit seinem Zimmernachbarn. „Ach, ich weiß auch nicht - ich versteh das nicht. Die anderen Polen sind so prima - die [Name] und der [Name] - bloß der is so.“ (Gespräch vom 04.05.1993 auf dem Schulgelände.)

⁶⁶⁷ Gespräch vom 02.05.1993 auf dem Schulgelände.

⁶⁶⁸ Gespräch vom 02.05.1993 auf dem Schulgelände.

Eine vom Ansatz her gelungene Veranstaltung zur Begrüßung der Gäste und zur Vorstellung der sich ihnen bietenden außerunterrichtlichen Möglichkeiten wurde erstmals zu Beginn des nachfolgenden Schuljahres 1993/1994 nach den Sommerferien angeboten. Alle neuen Internen - sowohl die neuen Gäste aus dem Ausland wie auch die deutschen Neuzugänge - mußten sich an einem der ersten Nachmittage alle in der Großklasse zu einem Informationsnachmittag zusammenfinden. Neben den jeweiligen Mentoren und Mentorinnen der Austausch- und Gast Schüler und - schülerinnen sprachen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus der Schulleitung, der Verwaltung, dem Handwerk und der Hauswirtschaft über ihre Arbeit und ihre Relevanz für die Schüler und Schülerinnen. Ich selbst informierte über die Möglichkeiten, Kurse in Deutsch als Fremdsprache zu belegen. Da ich mich - im Gegensatz zu den meisten anderen Vortragenden - bemühte, für alle verständlich in einfachem Deutsch zu sprechen, kam von einer Schülerin die Anregung, so eine Veranstaltung doch für zwei Gruppen zu machen. Daraufhin entgegnete die Internatsleiterin, daß dies wohl nicht nötig sei, da sie „ja wohl alle im gleichen Boot sitzen“ würden, da wäre es „ja wohl egal, ob du neu bist und Deutsch kannst oder neu bist und es schlechter kannst. Du mußt die gleichen Sachen neu lernen.“⁶⁶⁹

7.1.2.3 Studienfahrten ins Ausland

Jedes Jahr fahren mehrere Lerngruppen auf Studienfahrten ins Ausland, wobei die Reiseziele zumeist mit dem Fach der jeweiligen Gruppe verbunden sind. Mir wurde z.B. von einer Studienfahrt ins Elsaß berichtet, die unter dem Motto ‘Auf Goethes Spuren’ stand, sowie von Fahrten der Griechischkurse nach Griechenland ‘auf den Spuren der Antike’.

Mit Schülern und Schülerinnen wurden die Berichte über Studienfahrten in allen Birklehof-Heften analysiert, und es wurden Zitate gesammelt, welche das Verständnis die Teilnehmenden von Interkulturellem Lernen implizit oder explizit ausdrücken. Die Fahrten waren unternommen worden, um ‘etwas

⁶⁶⁹ Einführungsveranstaltung am 23.08.1993 in der Großklasse.

kennenzulernen' und nach diesem Interesse sollte geforscht werden. Bei dieser Arbeit konnten die Ergebnisse, die von den Jugendlichen zusammengetragen wurden, auch auf ihre eigenen Konzepte rückschließen lassen.⁶⁷⁰

7.1.2.4 Fremdsprachenunterricht

7.1.2.4.1 Deutsch als Fremdsprache-Unterricht

Die internen Schüler und Schülerinnen, die noch Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache hatte, konnten freiwillig Deutsch als Fremdsprache-Einzelunterricht bekommen, den die Eltern extra bezahlen mußten. Der Unterricht wurde zum einen von einem Nachhilfelehrer erteilt, der mehrmals wöchentlich zur Schule kam, um privat zu unterrichten, sowie zum anderen von einer ebenfalls auf privater Basis unterrichtenden Lehrerin. Darüber hinaus erteilte eine ehemalige Lehrerin der Schule, die bereits über 90 Jahre alt war und noch auf dem Schulgelände wohnte, einigen Jugendlichen kostenlosen Unterricht. Die Tatsache, daß diese Möglichkeiten bestanden, war allerdings nur den wenigsten Menschen an der Schule bekannt.

Die Unterrichtsstunden fanden meist vormittags in Freistunden und/oder anstelle der 'normalen' Schulstunden statt. Inhalte waren die gezielte Verbesserung der Lexik sowie der Grammatikkenntnisse. Es wurde im allgemeinen mit dem DaF-Lehrwerk Themen gearbeitet.⁶⁷¹

7.1.2.4.2 Fremdsprachenunterricht in den modernen Fremdsprachen

Das feste Sprachenangebot am Birklehof bezüglich der modernen Fremdsprachen umfaßte Englisch (als 1. oder 2. Fremdsprache) und Französisch (als 3. Fremdsprache). Zum Zeitpunkt einer Bestandsaufnahme der aktiv in ihrem Fach arbeitenden Unterrichtenden vom 18.04.1993 gab es 3 Lehrer und 2

⁶⁷⁰ Beispiele solcher Zitate finden sich weiter unten bei der Präsentation diverser Projekte und Programme eingestreut. – Zur Theorie der kulturellen Konzepte siehe Kapitel 5.

Lehrerinnen für Englisch (davon 3 Externe und 2 Interne), 3 Lehrerinnen und 1 Lehrer für Französisch (alle extern).

Neben diesem festen curricularen Angebot für moderne Fremdsprachen wird einmal im Jahr ein Russischkurs für Freiwillige angeboten. Die Unterrichtsstunden liegen hierbei über einige Wochen verteilt täglich in der Mittagspause.

Angebote für Hospitationen im Unterricht gab es von den Lehrenden moderner Fremdsprachen keine, so daß ich den Klassenraum zwecks Evaluation für mich selbst als 'Tabuzone' erklärte.⁶⁷² Peter Sheal stellt fest: *„[p]eer observations are not very common. Consequently observation tends to be seen as judgemental, and one more aspect of administrator >power<“*⁶⁷³.

7.1.2.4.3 Fremdsprachenunterricht in den alten Sprachen

Als modernes humanistisches Gymnasium werden am Birklehof die Fächer Latein und Griechisch angeboten, wobei letztere als 3. Fremdsprache gelernt werden kann. Für Latein standen zu Beginn des Forschungsprojektes eine interne Lehrerin sowie ein externer Lehrer zur Verfügung. Beide sind auch außerunterrichtlich sehr engagiert im Bereich Theater bzw. Tanztheater am Birklehof. Der Leiter der Tanztheatergruppe, berichtete mir, daß er interkulturelle Aktionen nicht nur auf den modernen Fremdsprachenbereich bezöge, sondern daß auch aus der Antike interkulturell gelernt werden könne.

⁶⁷¹ Eisfeld, K.-H.; Holthaus, H.; Schütze-Nöhmke, U.; Bock, H. (1983), Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Ismaning.

⁶⁷² Aus diesem Grunde finden sich im weiteren Verlauf der Präsentation von Übungen in diesem Kapitel auch keine Hinweise auf Lehrwerke oder Methoden aus dem curricularen Fremdsprachenunterricht am Birklehof. Es sollte vermieden werden, daß direkte Anknüpfungen an Unterrichtsinhalte von den Kollegen und Kolleginnen als ‚offensive Konkurrenz‘ angesehen wurden. Sie sollten sich nicht in ihrem Unterrichtsgeschehen ‚bedrängt‘ fühlen. Die im Zuge unseres Projektes erarbeiteten Übungen verstanden sich zwar durchaus als ‚Alternative‘ und ‚Anregung‘; eine evtl. Adaption oder Übernahme für den laufenden Englisch- oder Französischunterricht sollte aber von den Lehrenden selbst geleistet werden. Die Vorgehensweise war daher eher ‚weich‘ und nur subtil ‚manipulativ‘.

⁶⁷³ Sheal, P. (1989), ‚Classroom observation: training the observers‘, in: ELT Journal, Vol. 43, 2. April, 1989, S. 93.

Er berichtete mir von einem „Original römisches Essen“, das er mit seiner Klasse veranstaltet habe und das allen sehr viel Spaß gemacht habe.⁶⁷⁴

7.1.2.5 Sozialdienst

Als eine meiner ersten Aufgaben, die mir für meine Position an der Schule Birklehof zugetragen wurde, wurde der Sozialdienst für mich ausgewählt, da dort Ausländer betreut wurden.⁶⁷⁵ Die Gattin des Schulleiters, die u.a. die Leitung des Sozialdienstes zur Zeit des Forschungsprojektes innehatte, bot mir an, sie bei ihrer Arbeit zu begleiten. Zu den Tätigkeiten der Religionslehrerin und Hauserwachsenen gehörten hierbei die Hausaufgabenbetreuung von Kindern aus Aussiedlerfamilien in einer Institution der Nachbargemeinde Neustadt, zu der sie einmal in der Woche mit Schülern und Schülerinnen des Birklehofs fuhr, die die Hausaufgabenbetreuung als Pflichtsozialdienst in jenem Schuljahr gewählt hatten.

Zur Leitung des Sozialdienstes gehörte ferner die Betreuung von Asylsuchenden, die einerseits unweit vom Birklehof im Oberhöllsteig sowie in einem ehemaligen Hotel namens 'Löffelschmiede' am anderen Ende von Hinterzarten untergebracht waren. Regelmäßig besuchten Schüler und Schülerinnen die Familien und spielten einmal in der Woche mit den Kindern, halfen bei den Hausaufgaben, etc. Ebenso wird Hilfe bei Behördengängen und bei der Suche nach Schul- und Ausbildungsplätzen geleistet.

Abbildung (nächste Seite): Photo ‚Besuch bei einer mazedonischen Familie‘, die durch den Sozialdienst des Birklehofs betreut wurde

⁶⁷⁴ Gespräch am 08.04.1993 im Eßsaal der Schule Birklehof.

⁶⁷⁵ Gespräch am 05.03.1993, dem Tag meines Einzugs am Birklehof.



Zum Zeitpunkt der Bestandsaufnahme (18.04.1993) gab es nur eine einzige Schülerin (10. Klasse), die in diesem Zweig des Sozialdienstes arbeitete.

Der Sozialdienst bestand aber auch noch aus anderen Bereichen: z.B. in der Betreuung alter Menschen im Neustädter Altenheim. Die Leiterin dieses Dienstes beklagte, daß diejenigen, die im Sozialdienst arbeiteten, von den meisten als „Betschwestern“ oder „Diakonissen“ angesehen würden - dabei könne nur ein „starker Mensch“ helfen; es sei den meisten Menschen auch nicht klar, daß man sich dort genauso in andere Menschen hineinversetzen können müsse, wie dies in anderen Ländern der Fall sei, beim Austausch, mit den Aussiedlern usw.⁶⁷⁶ Auch hier müsse man sich öffnen, neugierig sein, könne anderen Menschen viel geben und sich durch sie bereichern lassen.⁶⁷⁷ Die folgenden Punkte listeten die beteiligten Schülerinnen bei diesem Vortreffen auf, die für den Sozialdienst sprächen:

- „Erfahrung, die man sonst nicht macht
- Hilfe
- lernen, ‘sozial’ zu sein“⁶⁷⁸

⁶⁷⁶ Treffen zur Vorbereitung einer Schulversammlung über den Sozialdienst vom 16.05.1993 im Wohnzimmer der Familie [Name].

⁶⁷⁷ Treffen zur Vorbereitung einer Schulversammlung über den Sozialdienst vom 16.05.1993 im Wohnzimmer der Familie [Name].

⁶⁷⁸ Notizen vom Vorbereitungstreffen zur Schulversammlung über den Sozialdienst vom 16.05.1993 im Wohnzimmer der Familie [Name].

Die Schülerinnen stellten heraus, daß diese Punkte auch immer angeführt würden, wenn es um das Afrika-Projekt oder den Schüleraustausch ginge; diese Aspekte seien doch hier genau die gleichen.⁶⁷⁹

Diese Erkenntnisse versuchte ich, in der Schulversammlung am 17.05.1993 in dem von mir gestalteten Teil den Zuhörenden zu vermitteln.

7.1.2.6 Das Niger-Projekt

Das erste Gespräch mit dem Schulleiter am Birklehof selbst (bei meinem ersten Besuch am 09.09.1992) beinhaltete u.a. das Entwicklungshilfe-Projekt, welches die Schule seit mehr als zwei Jahrzehnten in Zusammenarbeit mit der Grund- und Hauptschule Hinterzarten in der Republik Niger durchführt. Der Schulleiter schlug vor, daß ich im selben Jahr zum Weihnachtsmarkt kommen sollte, der jeden 1. Advent von beiden Schulen am Birklehof aufgebaut wird und dessen Erlös Projekten in Afrika zugute kommt. Ich sollte dann bei meinem Besuch das Geschehen und die Intentionen dieser Aktion evaluieren.

Während dieses Besuches hatte ich die Gelegenheit, aus Sicht von Herrn [Name] (externer Religionslehrer und evangelischer Pfarrer in Hinterzarten) das Projekt aus seiner Sicht erklärt zu bekommen.⁶⁸⁰ Wie er mir sehr engagiert erzählte, ist das Niger-Projekt ein „Projekt der gesamten Schule“, die involvierten Schüler und Schülerinnen arbeiteten nicht in einer Arbeitsgemeinschaft daran, das fände er „Quatsch, denn sie sollen ja aus freiem Herzen daran mitarbeiten“.⁶⁸¹ Die Aktionen, die dazu dienen, Geld für Brunnenbau-Programme zu sammeln, umfassen den Verkauf gefertigter und gespendeter Waren auf dem jährlichen Weihnachtsmarkt sowie den Verkauf selbstgepflückter Narzissen aus den Vogesen. Das Geld wird zusammen mit Spenden in die entsprechende Region geschickt. In unregelmäßigen Abständen

⁶⁷⁹ Treffen zur Vorbereitung einer Schulversammlung über den Sozialdienst vom 16.05.1993 im Wohnzimmer der Familie [Name].

⁶⁸⁰ Herr [Name] bekam Mitte der 90er Jahre für seine Arbeit mit diesem Projekt sogar das Bundesverdienstkreuz verliehen.

⁶⁸¹ Gespräch vom 1. Advent 1992 beim Weihnachtsmarkt der Schule Birklehof.

fährt der Organisator dann auch mit Schülern und Schülerinnen nach Afrika, um sich vor Ort vom Erfolg zu überzeugen.

Später wurde mir über diese Aktionen auch aus anderem Blickwinkel berichtet, denn innerhalb des Kollegiums gibt es durchaus auch kritische Stimmen zum Projekt sowie zur Organisation. Beispielsweise wird mehr politische Aktivität gefordert, man solle auch mehr Bewußtsein für die Aktionen selbst fördern und Wissen darüber vermitteln anstatt nur Geld dafür zu sammeln.⁶⁸²

7.2 Intensivierungen und Erweiterungen als Grundlage für die Erarbeitung und den Einsatz interkultureller Übungen

Der Einblick, den ich durch die Kombination von ‘offenen’ sowie von ‘verdeckten’ Evaluationen gewann, war somit sehr weitreichend; dadurch, daß ich auf irgendeine Weise im Laufe der ersten Monate Kontakt mit allen am Birklehof lernenden und arbeitenden Menschen hatte knüpfen können, waren günstige Bedingungen geschaffen, eine ebenso vernetzte aktive Projektarbeit zu leisten.

Die Projekte wurden in Zusammenarbeit mit bereits vor Forschungsbeginn bestehenden Gruppen (Arbeitsgemeinschaften, Interessengemeinschaften, Diensten, Klassen u.a.) sowie mit durch das Projekt neu zusammengestellten Gruppen (Vorbereitungsgruppen mit Erwachsenen und Jugendlichen, neuen Arbeitsgemeinschaften, etc.) geplant und durchgeführt.

⁶⁸² Informationen aus Gesprächen mit einem Mitglied des Kollegiums, protokolliert im Projekttagbuch.

7.2.1 Koordination

Wie aus der Entstehung der Programme und Projekte sowie aus dem Einsatz der Übungen an sich hervorgehen wird, wurde durch das Gesamtprojekt die beabsichtigte Verzahnung erreicht. Daher war es aber notwendig, von Zeit zu Zeit Gelegenheiten zur 'Sortierung' der Vielfalt, zur Klärung zu schaffen. In regelmäßigen Abständen wurde bei den täglichen Pausenkonferenzen im Lehrerzimmer von Aktionen und Projekten berichtet, ebenso wie auf Gesamtkonferenzen und Eröffnungskonferenzen nach den Ferien. Ferner wurden sogenannte 'Plenumssitzungen' durchgeführt, auf denen die bisherigen Ergebnisse einzelner Bereiche zusammengefaßt, Anregungen gegeben, Beschlüsse über neue Vorhaben gefaßt wurden usw. Diese 'Gruppenphasen' sollten die vielen verschiedenen 'Einzelphasen' fokussieren, bündeln und danach wieder die 'Streuung' in die einzelnen Komponenten zulassen.

Dabei war es wichtig, das Interesse der Erforschten über die gesamte Forschungszeit von zwei Jahren aufrechtzuerhalten, wodurch eine gewisse Abwechslung erforderlich war. Da viele der Schüler und Schülerinnen sowie der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Birklehofs jeweils in den oben erwähnten unterschiedlichen Kontexten gehäuft mit dem Projekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen' konfrontiert wurden, war die Gefahr gegeben, durch die übergeordnete - und damit 'omnipräsente' - Konzeption die Beteiligten überzustrapazieren. Einstellungen wie 'Nein, ich kann das Wort >interkulturell< nicht mehr hören' oder 'Nicht schon wieder eines dieser Projekte' mußten möglichst vermieden werden. Ein Beitrag in diese Richtung mußte sein, den Beteiligten immer das Gefühl zu vermitteln, sie seien persönlich für die Forschungsarbeit wichtig.

Die Notwendigkeit hierzu zeigte sich auch vor allem auch bei Aufrufen zur 'Mithilfe', wie der folgende Auszug aus dem Projekttagbuch demonstriert:

„Zu diesem Treffen (2. Plenumsitzung über das Forschungsprojekt) war eine schriftliche Einladung an alle Kollegen und Kolleginnen ergangen, ich hatte ferner in mehreren Pausenkonferenzen darauf hingewiesen. Trotzdem waren nur drei gekommen, wie schon zu meinem Bericht über die Tagung ‘Reisen - Sympathie für das Fremde?’. Ich fragte, wie man denn anders vorgehen sollte, damit mehr Leute kommen. Frau [Name, interne Lehrerin und Hauserwachsene] antwortete, man müsse jeden persönlich ansprechen und erwähnen, man lege >>besonders auf sein Urteil gesteigerten Wert<<; das ganze müsse dann mit >>gleichbleibend freundlicher Penetranz<< geschehen. Ich zeigte mich sehr dankbar für die Tips und bat für die Zukunft auch um solche Hilfestellungen, da die anderen ja weitaus mehr Erfahrungen mit dem notwendigen Procedere hinsichtlich des Kollegiums hätten, worauf Frau [Name, externe Lehrerin] sagte >>Wir haben ihnen da mehrere Jahre Erfahrung voraus!<< [...] Von den Lehrerinnen kam der Vorschlag, ich solle ein Protokoll anfertigen, was sie dann ergänzen könnten. Dies solle dann allen Mitgliedern des Kollegiums >>demonstrativ<< ins Fach gelegt werden, damit sie sähen >> was - bzw. daß etwas läuft<<.“⁶⁸³

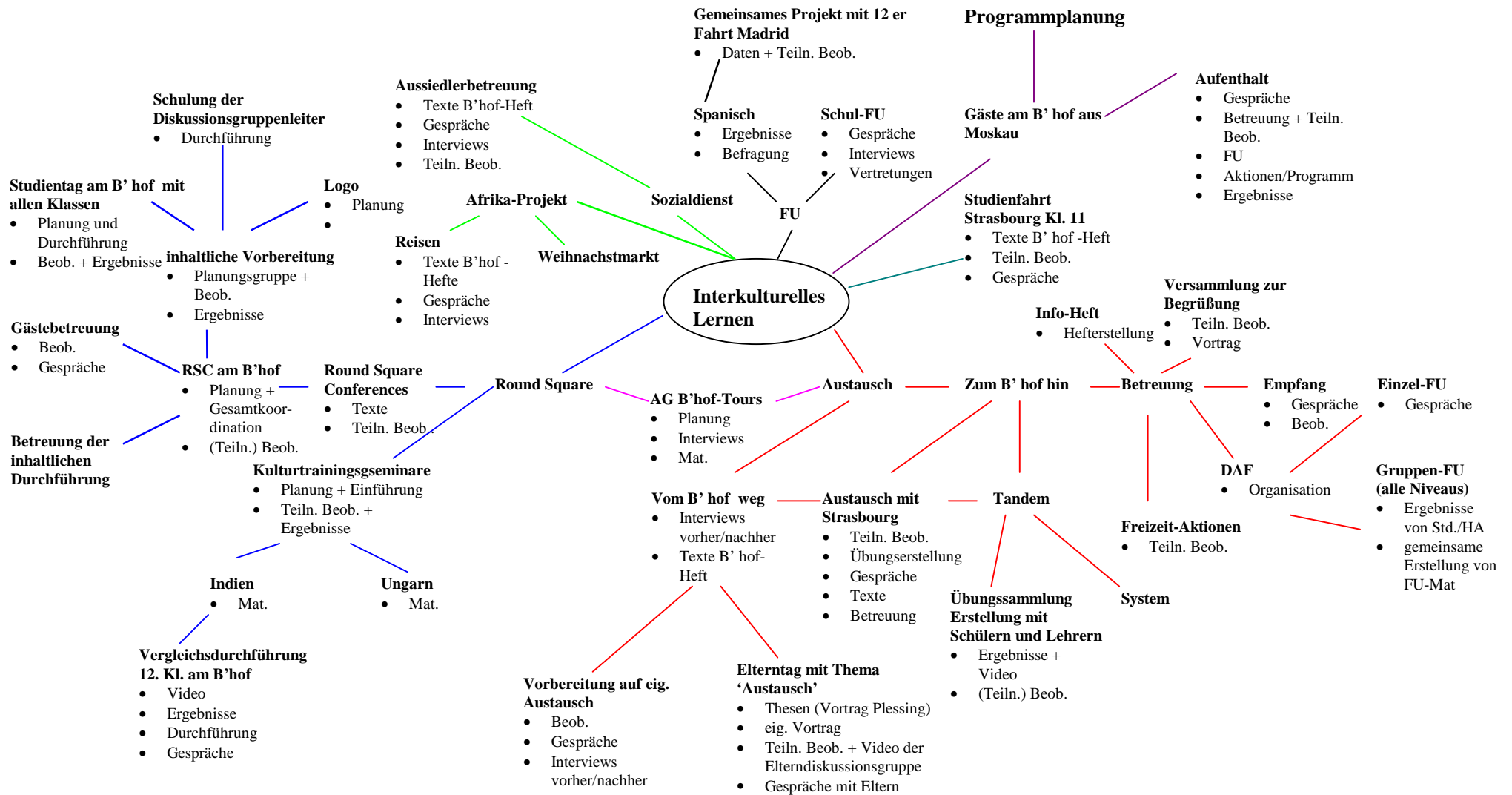
Die folgende Grafik gibt vorab einen Überblick in die Strukturen, so wie sie sich am Ende des Projektes darstellten. Unter der Bezeichnung der einzelnen Bereiche findet sich jeweils eine Aufstellung der Materialien, die aus der Arbeit hervorgegangen sind. In den folgenden Abschnitten werden hieraus einige wenige Elemente entnommen und in die Darstellung eingebunden.

Abbildung (nächste Seite): Skizze der in das Forschungsprojekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen an der Schule Birklehof' involvierten Elemente

Legende der in der Grafik verwendeten Abkürzungen:

B'hof = Birklehof
FU = Fremdsprachenunterricht
Mat. = Material(ien)
HA = Hausaufgaben
Beob. = Beobachtung
Teiln. Beob. = Teilnehmende Beobachtung

⁶⁸³ Eintrag aus dem Projekttagbuch vom 23.06.1993 über die 2. Plenumsrunde zum Thema ‘Austausch’ in einem Klassenraum im Studio.



7.2.2 Studienfahrten ins Ausland

Die schuleigenen Publikationen, die sogenannten Birklehof-Hefte, wurden - wie bereits oben Erwähnung fand – hinsichtlich ausgewählter Bezugsthemen analysiert; zum Arbeitsbereich von Fahrten ins Ausland ‚vom Birklehof weg‘ (sowohl zwecks Studienreisen wie auch zwecks Schüleraustausch) bzw. Reisen ‚zum Birklehof hin‘ aus denselben Gründen wurden so auch zum Beispiel Zitate und Berichte aller noch vorhandenen Exemplare aus dem Archiv der Schule gesichtet. Nachfolgend einige interessante Zitate zur Wahrnehmung fremder Umgebungen, aus denen auch die Thesen zum Austausch formuliert wurden, die Gegenstand des nächsten Unterkapitels sind:

- „Dank des herrlichen Wetters war es uns möglich, durch die romantischsten und verträumtesten Städtchen, abseits der kontinentalen Touristenströme, zu schlendern und uns an bunten Haustüren mit originellen Klopfern, uralten Kirchen mit schon halb verwitterten Grabsteinen, und an Menschen, die wir als „typisch englisch“ bezeichneten, satt zu sehen.“ (C., w, Birklehof-Heft 48/81)
- „Nachdem die Details ausführlich besprochen waren, sagte mir Frau G., daß ich der erste Austauschschüler der Schule sei, und daß von mir, bzw. meinem Verhalten in Frankreich abhinge, ob noch weitere Austausche stattfinden könnten. [...] Die Hauptsache für mich aber ist, daß ich gute und bleibende Freundschaften geschlossen habe.“ (M., m, Birklehof-Heft 49/82)
- „Um es gleich am Anfang zu sagen: mein Aufenthalt in Amerika war wirklich eine persönliche Bereicherung für mich. Abgesehen davon, daß es einfach eine gute Erfahrung war, mich in einer anderen Sprache verständigen zu müssen, hat mich die Freundschaft, mit der man mir überall entgegen kam, besonders beeindruckt. Wir hatten oft gute Gespräche, wobei alle große Geduld aufbrachten, mir mit der Sprache zu helfen. Das war einfach ein phantastisches Gefühl: in einem fremden Land sich so zuhause fühlen zu können.“ (A., w, 12. Klasse, Birklehof-Heft 52/85)
- „Mit K. habe ich mich großartig verstanden und auch von ihren Freunden wurde ich mit der für die Amerikaner so typischen Offenheit aufgenommen. [...] Die Stadt hat mich sowohl durch ihre Großflächigkeit und die vielen Grünanlagen, als auch durch die Vielfalt der Menschen beeindruckt. Es hat mich z.B. sehr fasziniert, daß ein Herr im guten Anzug sich mitten in der Stadt unter einem Baum auf sein Aktenköfferchen setzt und sich mit einem >Penner<, der keinen halben Meter entfernt sitzt, unterhält.“ (I., w, 12. Klasse, Birklehof-Heft 52/85)

- „Auch hierbei sind alle Schüler bemüht, sich durch besondere Leistungen hervorzutun, um Preise zu gewinnen. Was mich jedoch am meisten beeindruckte, war die Art, mit der neue Schüler behandelt wurden! Alle waren freundlich zu mir, und traten mir ganz unvoreingenommen gegenüber, so daß es mir nicht allzu schwer fiel, Freunde zu finden. [...] Für mich persönlich hat der Amerikaaufenthalt nicht nur eine Verbesserung der Englischkenntnisse gebracht, sondern auch viel Menschliches.“ (N., m, ohne Klassenangabe, Birklehof-Heft 52/85)
- „Ich habe gelernt, daß ich nicht erwarten konnte, daß sich alle mit mir beschäftigen. Es war meine Aufgabe zu lernen, mich zuerst einmal auf die anderen einzustellen. [...] Ich will nur noch erwähnen, daß sich in dieser Zeit meine Einstellungen und Ansichten zum Teil grundlegend verändert haben, und ich bin froh darum!“ (S., w, Klasse 7, Birklehof-Heft 52/85)

Auf Basis dieser Aussagen, aus denen die Erkenntnis einer sehr bewußten Wahrnehmung auch der eigenen Rolle in der Fremde spricht, wurde mit dem französischlernenden Teil der 11. Klasse eine Studienfahrt nach Straßburg geplant.⁶⁸⁴ Die betreuende Lehrerin und ich planten gemeinsam mit den 12 teilnehmenden Jugendlichen (davon 7 m, 5 w). Folgende Programmpunkte sollte die Fahrt vom 09.-11.06.1993 umfassen:⁶⁸⁵

- „Besuch der internationalen Schule Lycée des Pontonniers in Straßburg⁶⁸⁶ inklusive Unterrichtsbesuchen in diversen Fächern
- Feldstudie, i.e. Interviews in französischer Sprache, die die Jugendlichen mit den Lehrpersonen und Schülern bzw. Schülerinnen des Lycées durchführten
- Stadtbesichtigung
- Besuch bei S.O.S. Racisme
- kultureller Abend (die Jugendlichen hatten sich hierbei für den Besuch verschiedener Kinos entschieden; man wollte Filme im Original zu sehen, um die Englisch- und Französischkenntnisse aufzubessern)
- Besuch des Europäischen Jugendzentrums (EYC)“

Für die Interviews im Rahmen der kleinen Feldstudie wurden während der Vorbereitung folgende Leitfragen gesammelt und folgende methodische Überlegungen angestellt:

⁶⁸⁴ Vgl. Orlovius, A. (1989), Jugend erlebt Europa. Psychologische Studie über die Wahrnehmung der Fremde bei deutschen Reisenden, Starnberg. - In dieser Studie werden ebenfalls Reiseberichte einer phänomenologisch-hermeneutisch orientierten Analyse unterzogen.

⁶⁸⁵ Interessante Anregungen zu Planung und Durchführung von Studien- und Klassenfahrten bot die Thomas Morus Akademie (ed.) (1990), Reisen mit der Schule. Erfahrungen, Barrieren, Konzepte, Bensberger Protokolle Nr. 56, Bensberg.

⁶⁸⁶ Die Französischlehrerin war am 04.05.1993 mit dem Schulleiter schon zu einem ersten Besuch im Lycée gewesen und hatte umfangreiches Prospektmaterial (auch auf Französisch) mitgebracht, das die Teilnehmenden lesen sollten.

- Welche Gründe haben die Einzelnen für den Besuch gerade dieser Schule > Erforschung der Einstellung zum Lycée
- Wie verständigen sich die Schüler/innen untereinander?
- Gibt es Gruppenbildungen von verschiedenen Nationalitäten?
- Welche (nationalen) Traditionen werden gepflegt an der internationalen Schule?
- Gibt es Probleme mit dem Zusammenleben?
- Existieren Integrationsprogramme?
- Wer wird als ‚Ausländer/in‘ betrachtet? > Welche Probleme resultieren daraus?
- Wie wird mit Diskriminierungen an der Schule umgegangen?
- Wo ist das ‚Zuhause‘, wo fühlt Ihr Eure ‚Heimat‘?
- Wie ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis? > Welches Konzept von ‚Lehrer‘ hast Du?
- Welche Probleme resultieren aus den unterschiedlichen Erfahrungen mit Unterrichtsstilen, etc.?⁶⁸⁷

Methodisch wollten die Jugendlichen so vorgehen, daß sie anhand eines ‚roter-Faden-Fragebogens‘ ‚lockere Interview-Gespräche‘ führen wollten. Ferner wollten sie Antworten durch Beobachtung im Unterricht finden. Mithilfe von Papier und Stift, aber auch mit Diktiergerät oder gar Videokamera machten sich kleine Grüppchen auf den Weg, auf dem Schulgelände ihre Befragungen durchzuführen.

Die Schüler und Schülerinnen schrieben hinterher die Transkriptionen ihrer Interviews selbständig zusammen. Anhand der handschriftlichen Wiedergaben ließ sich ablesen, daß die Jugendlichen die unterschiedlichen Kriterien der Zugehörigkeit, der Identität der Befragten wahrgenommen hatten. Beinahe jede befragte Person hatte sich auf einer anderen ‚Ebene‘ mit einer speziellen Umgebung von ‚Heimat‘ identifiziert: „Elsässerin“ (regionale Ebene), „Algerien“ und „Sri Lanka“ (Länder), „Straßburger“ (Stadt).⁶⁸⁸

Eine weitere Textquelle zur Interpretation bot die Zusammenfassung von Gesprächen, die die Schülergruppe während ihrer Unterrichtsbesuche tags zuvor geführt hatte. Aus ihnen wurden die Erkenntnisse der Schüler und Schülerinnen hinsichtlich der ‚Integration‘, der Lebensziele von Menschen, dem Einfühlungsvermögen u.a. ersichtlich. Aus den Aufzeichnungen ging auch

⁶⁸⁷ Nach den Aufzeichnungen aus dem Projekttagbuch über die Vorbereitungsstunde zur Studienfahrt nach Straßburg vom 19.05.1993.

⁶⁸⁸ Aus der Transkription der Interviews mit Lehrenden und Lernenden des Lycée International des Pontonniers vom 10.06.1993 in Straßburg, angefertigt von den an der Studienfahrt beteiligten Schülern und Schülerinnen aus Klasse 11 der Schule Birklehof.

hervor, daß sie erkannt hatten, daß sie durch ihre persönlichen Konzepte geprägt Dinge wahrnehmen. So fragten sie beispielsweise nach Austauschprogrammen, weil diese an ihrer Schule etwas Selbstverständliches darstellen und fanden es 'komisch', daß es das dort nicht gab. Was die jungen Birklehofer/innen im Rahmen dieser Feldstudie ebenfalls leisteten, war, daß sie stets versuchten, sich in alle verschiedenen 'Parteien' hineinzudenken.

Zwei Schülerinnen arbeiteten die unterschiedlichen Sichtweisen der Schülerschaft sowie der Lehrerschaft heraus und kamen zu dem Ergebnis, daß beide Seiten eine völlig unterschiedliche Wahrnehmung besitzen.⁶⁸⁹

Zum Abschluß sollten alle an der Fahrt Beteiligten Berichte unter der Aufgabenstellung schreiben, die für sie wichtigste Beobachtung bzw. Erkenntnis während ihres Aufenthaltes festzuhalten. Bemerkenswert ist in diesem Zusammenhang die unterschiedliche Betrachtungsweise einer georgischen Gastschülerin, die noch ganz neu am Birklehof (und überhaupt zum ersten Mal in Westeuropa⁶⁹⁰) war. Ihr Bericht faszinierte auch ihre Mitschüler und Mitschülerinnen, denen sie vor Augen führte, wie kulturspezifisch ihre Wahrnehmung ist.

⁶⁸⁹ Vgl. das Präsentationsplakat vom 10.06.1993.

⁶⁹⁰ Siehe in diesem Zusammenhang Lutz, F.; Piepenschneider, M. (1988), Europabewußtsein Geschichtsbewußtsein bei jungen Reisenden, Starnberg.

7.2.3 Internationaler Schüleraustausch

Die oben zitierten Berichte aus den Birklehof-Heften lieferten ebenso wie für die Studienfahrten ins Ausland die Grundlage für eine inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema ‚Austausch‘. Eine Komponente der Arbeit im Bereich in diesem Bereich am Birklehof war der Elterntag, der jedes Jahr vor den Osterferien begangen wird. Hierzu kommen die meisten Eltern, um ihre Kinder in die Ferien abzuholen - vor allem aber, um sich einmal im Jahr mit anderen Eltern und den Lehrenden austauschen zu können. Am 19.03.1994 stand dieser Tag - im Zusammenhang mit der *RSC* desselben Jahres - unter dem Motto ‚Internationaler Schüleraustausch‘. Geplant war ein Vortrag des Schulleiters, der zum Ende hin Thesen⁶⁹¹, den Schüleraustausch betreffend, vorstellen sollte, über die dann im weiteren Verlauf der Veranstaltung die Eltern mit Lehrenden und Jugendlichen diskutieren würden. Im Anschluß an den Vortrag berichtete ich selbst über Aspekte des Projektes ‚Internationales und Interkulturelles Lernen‘ im Hinblick auf den Schüleraustausch und zeigte die bis dahin entstandenen Verknüpfungen verschiedener Bereiche auf. Hierbei erwähnte ich, „daß die Ergebnisse des heutigen Tages, die Anregungen und Fragen, dabei helfen werden, dieses ‚Spinnennetz‘ gemeinsam weiterzuweben“⁶⁹².

⁶⁹¹ Die Thesen waren aus Interviewergebnissen mit Schülern/Schülerinnen und Lehrern/Lehrerinnen hervorgegangen, die über Austauscherfahrungen verfügten. Gespräche waren von Jugendlichen und von mir geführt worden; ferner waren die Austauschberichte in allen existierenden Birklehof-Heften seit Gründung der Schule gelesen und analysiert worden. Die Ergebnisse waren schließlich in mehreren Bereichen genutzt worden: der Schulleiter hatte hieraus die Thesen für seinen Vortrag zusammengestellt, die interessantesten Zitate wurden danach für das folgende Birklehof-Heft von der Sekretärin der Schulleitung entnommen; darüber hinaus bildeten die Zitate und die Thesen die Grundlage mehrerer Übungen.

⁶⁹² Aus dem zweiten Teil des Einführungsvortrags von mir, CK, anläßlich des Elterntages am 19.03.1994 im Musikhaus der Schule Birklehof.

„13 Thesen zum Austausch

- (1) Austausch setzt voraus :
 - Neugier
 - Abenteuerlust
 - Aufgeschlossenheit gegenüber Fremden,
 - Bereitschaft, Sicherheiten aufzugeben und
 - Ungewißheiten auszuschalten
- (2) Austausch verbessert die Fremdsprachenkenntnisse
- (3) Austausch vermittelt Lernen über die fremde Sprache
- (4) Austausch stellt Vieles in Frage: Regeln und Riten der eigenen Schule und des nationalen Bildungssystems; geschichtliche Perspektiven des eigenen Landes bzw. Erdteils; Reichtum und Armut
- (5) Austausch bewirkt Einsichten in die eigenen, durch unsere nationale Tradition bedingte, Besonderheiten; Austausch läßt Alternativen zu eigenen, national geprägten Positionen erfahren
- (6) Austausch stellt Selbstverständliches und Selbstverständnis in Frage
- (7) Austausch fördert das Verständnis für fremdartige Verhaltensweisen, er vergrößert die Lebenserfahrung, indem er mit einer fremden Sprache, mit fremder Kultur, mit fremden Einstellungen konfrontiert
- (8) Austausch fördert - international gesehen - wichtige berufliche Qualifikationen
- (9) Austausch ist nicht zu vergleichen mit touristischen Reisen, auch nicht Interrail-Unternehmungen
- (10) Austausch lehrt, Fragen zu stellen und Antworten in Frage zu stellen
- (11) Austausch fördert Bereitschaft zum internationalen und interkulturellen Dialog
- (12) Austausch macht mutig, nimmt Ängste und schafft energetische Effekte
- (13) Austausch schafft Freundschaften und Bekanntschaften mit Menschen, die 'etwas bedeuten'.⁶⁹³

Um zu demonstrieren, auf welche Weise die Zitate aus den Schülerberichten zur Genese dieser Thesen für den Elterntag beitragen, seien einige Beispiele angeführt:

ad These 4) Austausch stellt Alternativen zu eigenen Traditionen vor

„Nach dem Frühstück versammelt sich die ganze Schule in einer Kapelle (eher einer Kirche). Es wird gesungen, und die Tagesereignisse werden angekündigt. Am Anfang empfand ich das alles als etwas überflüssig, doch nach einer Weile hatte ich mich daran gewöhnt und denke, es ist eine humanere Methode, geweckt zu werden, als gleich auf der Schulbank aufzuwachen.“

(< Birklehofer in Schottland, 1989, Birklehof-Heft 56/1990)

ad These 5) Austausch läßt eigene Verhaltensweisen aus einem anderen Blickwinkel betrachten

„Die Frage, was die Frauen bei uns durch die Emanzipation verloren oder gewonnen haben, schloß sich vielen Erlebnissen an. Persönlich trauere ich nicht der Situation nach, als Frau auf einen Sockel gehoben zu werden, doch vergleiche ich nachdenklich die Unkompliziertheit und stille Übereinkunft der beiden

⁶⁹³ 13 Thesen zum Austausch, vorgestellt von Schülern und Schülerinnen beim zweiten Teil des Einführungsvortrags des Elterntages am 19.03.1994 im Musikhaus der Schule Birklehof.

Geschlechter durch das Rollenverständnis in Georgien mit der Verwirrung und Ungewißheit sowie der peinlichen Verdampfung des unbedingten Emanzipationsstrebens, das sich bei uns zeigt.“
(< Birklehoferin in Georgien, 1990, Birklehof-Heft 57/1992)

ad These 7) Bewußte Konfrontation in der Fremde mit Fremdem

„Persönlich glaube ich, daß Auslandserfahrung sehr wichtig für jeden Menschen ist. Es nimmt einen aus dem Alltag und konfrontiert einen mit einer fremden Sprache, mit fremden Leuten und einer neuen Umgebung und zeigt einem eine andere Art, mit der Welt fertig zu werden. Durch diesen Austausch bin ich angeregt worden, noch mehr von der Welt zu sehen.“
(< Ausländerin am Birklehof, 1987, Birklehof-Heft 55/1988)

ad These 10) Fragen und Antworten

„Antworten habe ich wenige bekommen, aber viele Fragen.“
(< Birklehofer in Indien, 1990/91, Birklehof-Heft 55/1992)

ad These 11) Austausch kann Handlungsmuster vermitteln, an die man nie gedacht hätte

„Dem Wortgefecht, in dem Henry sich für die Emanzipation der georgischen Frau einsetzte, bereitete Tata mit folgenden Worten ein Ende: Da in Georgien nur eine Frau den Streit zwischen zwei Männern schlichten kann, möchte ich euch sagen, daß ich mich gerne dem Willen meines Freundes füge, weil er nur das Beste für mich will!“
(< Birklehoferin in Georgien, 1990, Birklehof-Heft 57/1992)

7.2.3.1 Austausch ‚vom Birklehof weg‘

Es wurden nicht nur schriftliche Berichte und in früheren Jahren dokumentierte Gespräche mit Jugendlichen und Lehrpersonen als Grundlage für die Projektarbeit herangezogen, sondern auch eigene Untersuchungen durchgeführt. So wurde beispielsweise mit den Schülern und Schülerinnen der *Round Square*-Gruppe, d.h. also mit denen, die schon einmal auf Austausch an einer Partnerschule gewesen waren, Interviews geführt, die diverse Erfahrungsbereiche der betreffenden Jugendlichen beleuchteten, so z.B. ihre Wahrnehmung der neuen Umgebung, der Lebensform an der Schule. Ferner wurde nach Anregungen bezüglich des Programms für Austauschvorbereitung bzw. -betreuung am Birklehof gefragt. Nachfolgend sind die Transkripte zweier Gespräche abgedruckt, deren Inhalte in die Erstellung von interkulturellen Übungen einfließen.⁶⁹⁴

⁶⁹⁴ Die fettgedruckten Zeilen markieren die Äußerungen der Interviewerin, CK. – Für den besseren ‚Lesefluß‘ wurde auf Füllwörter, Pausenmarkierungen, etc. verzichtet.

Interview 1 mit einem Oberstufenschüler:

- ☛ **„Wie heißt du, in welcher Klasse bist du und wo warst du auf Austausch?“**
- ☛ Okay, [Name] Klasse 11/1 und ich war in Portsmouth Abbey.
- ☛ **Wann warst du da und wie alt warst du?**
- ☛ Ich war 14.
- ☛ **War das das einzige Mal oder warst du noch woanders?**
- ☛ Ich war nur einmal auf Austausch.
- ☛ **Hast du vorher schon in anderen Ländern gelebt?**
- ☛ Nee.
- ☛ **Bevor du etwas über die Schule erzählst, kannst du dich noch an den ersten Tag erinnern? Wie du dich gefühlt hast? Was die dir da gezeigt haben, erklärt haben... Kannst du dich daran erinnern?**
- ☛ Teilweise ja.
- ☛ **Fang einfach an zu erzählen, woran du dich erinnerst.**
- ☛ Na ja gut, also ich meine, ich habe im Dorf gewohnt, das war das lustige, also es gab wie hier die Schulen, und die Schule hatte halt noch zwei, nee drei, Häuser im Dorf. Ich mußte jeden morgen erstmal 20 Minuten zur Schule laufen, und erstmal habe ich den Weg nicht gefunden, und dann kam ich da halt an und dann war das alles wie ein Selbstbedienungsladen, da holst du dir deine Sachen.
- ☛ **Wie war das, als du den ersten Tag angekommen bist? Mit wem bist du gefahren, bist du sofort in dieses Haus, wo du gewohnt hast, gekommen?**
- ☛ Nee, ich in erst in die Schule gekommen und da hat der Hauserwachsene auf mich gewartet und hat mich ins Haus gefahren.
- ☛ **Und der hat dich in dein Zimmer gelassen, und dann?**
- ☛ Da habe ich meinen japanischen Zimmernachbarn getroffen, mit dem ich mich gleich gut verstanden habe, und sind dann rauchen gegangen. Die erste Frage, bevor wir unseren, Namen wußten, war >Rauchst du?<.
- ☛ **Und wer hat dir die Sachen erklärt, die man wissen muß?**
- ☛ Ja, da habe ich einen Klassenkameraden zugeteilt bekommen.
- ☛ **Wann hast du den kennengelernt?**
- ☛ Den habe ich noch am selben Abend kennengelernt. Der hat mich rumgeführt und mir gesagt, was ich machen muß.
- ☛ **War das eher lästig, wärs du lieber alleine gewesen?**
- ☛ Einerseits war es ganz gut, andererseits ist es schlimm, wenn du eine Nervensäge bekommst.
- ☛ **Wie lange hat er sich um dich intensiv gekümmert?**
- ☛ Der war in meiner Klasse. Wir haben noch einen Dritten in unserem Zimmer gehabt, der war auch neu, der war zwei Klassen über mir.
- ☛ **War die Klasse groß?**
- ☛ Es gab nur Einzeltische in der Größe aber ähnlich wie hier. Hier gibt es auch die Rundformation oder Kreisformation, da nicht. Die Klassenatmosphäre war eigentlich ganz gut. Die Lehrer sind irgendwie individueller auf dich eingegangen. Der Mathelehrer hat z.B. erst Aufgaben an die Tafel geschrieben und wenn dann einer nicht weiter wußte, hat er sich 'ne halbe Stunde mit dem beschäftigt und ihm das Ganze erklärt, das fand ich ganz gut.
- ☛ **Benimmst du dich in der Klasse anders, wenn du nicht in der Rundformation sitzt, oder ist das kein Unterschied für die Klassengemeinschaft?**
- ☛ Doch es ist schon ein Unterschied. Bei Einzeltischen ist jeder für sich, das ist keine richtige Gemeinschaft.
- ☛ **Ward ihr immer alle gleich zusammen?**
- ☛ Nein, es gab einige Wahlfächer, es war keine besondere Klassengemeinschaft da.

- ☛ **Worauf hat die Erziehung dort hingearbeitet, was glaubst du?**
- ☛ Auf Disziplin. Es war ein Zurückstellen der eigenen Meinung, von wegen Standpunkt vertreten war da eigentlich nicht so viel. Man sollte zwar auch Disziplin lernen, aber auch seine Meinung offen sagen dürfen.
- ☛ **Bist du manchmal angeeckt, mit der Art, wie du bist?**
- ☛ Zunächst mal war ich sowieso der Neue und erst mal ganz leise. Insofern war das überhaupt nicht schwierig für mich. Ich bin eigentlich nicht angeeckt.
- ☛ **Und wie fand'st du die Atmosphäre?**
- ☛ Irgendwie nicht schlecht, man steht mehr zur Schule, die Identifikation ist größer und durch die Bank ist man stolz darauf, zu dieser Schule zu gehören. Dieses Bewußtsein wird hier zu wenig geweckt.
- ☛ **Würdest du dir mehr wünschen, daß es hier so ist?**
- ☛ Ja.
- ☛ **Und wie sieht der 'Geist' hier aus?**
- ☛ Hier gibt es zu viele, die auf die Schule schimpfen. Da drüben gibt es auch welche, die nicht damit zufrieden sind, aber irgendwie sind sie doch stolz darauf. Vielleicht muß man dazu auch offizielle Anlässe haben. Das Jahrbuchfoto wird zum Beispiel von der ganzen Schule gemacht.
- ☛ **Hier gibt es ja auch solche Aktionen. Findest du, daß die eine andere Bedeutung haben als da?**
- ☛ Es sind zu wenig Anlässe. Da ist jede Woche ein Turnier oder so.
- ☛ **Kannst du dich an irgendeine Situation erinnern - Schule oder etwas vom Tagesablauf - was passiert ist?**
- ☛ Eigentlich das Elitedenken. Was ich zum einen nicht schlecht finde, ist, daß man zum einen zu gehorchen lernt und andererseits zu kommandieren. Aber ich mag dieses System nicht, aber es hat auch positive Seiten. Hier hast du mehr Kontakt zu den Lehrern. Dort ist die Wohnung des Lehrers Tabuzone.
- ☛ **Wie groß ist es da?**
- ☛ Eine Wohnung hat fünf Zimmer mit Fünfer- bis Achter-Zimmern.
- ☛ **Hast du Möglichkeiten gehabt, Nachhilfe zu bekommen oder so?**
- ☛ Es gibt eigentlich kaum Möglichkeiten, nach der Schule noch was zu machen, da der Unterricht bis sechs Uhr ging.
- ☛ **Und haben die Leute euch korrigiert, wenn ihr gesprochen habt?**
- ☛ Eigentlich nicht. Der Lehrer labert und die Schüler hören zu. Da ist kein großer Dialog, sehr minimal.
- ☛ **Und wenn du dich mit deinen Klassenkameraden unterhalten hast?**
- ☛ Von denen wollte ich, daß die mich korrigieren.
- ☛ **Haben die das automatisch gemacht?**
- ☛ Nee.
- ☛ **Würdest du noch mal auf auf Austausch gehen, selbst unter der Gefahr, daß es dir nicht gefällt?**
- ☛ Ja, auf jeden Fall.
- ☛ **Warum?**
- ☛ Um die Sprache zu lernen. Andere Länder interessieren mich eigentlich immer. Ich mag Sprachen. Diesesmal würde ich das unter dem Aspekt sehen.
- ☛ **Wie würde für dich eine ideale Betreuung aussehen?**
- ☛ Ideale Betreuung ist, wenn ein echter Freund dich begleiten kann. Eine planbare Betreuung gibt es eigentlich nicht.

- ☛ **Aber zum Beispiel, wenn du den ersten Tag ankommst und zu deinem Haus gebracht wirst?**
- ☛ Das ist dann ein Mindestmaß, um in die richtige Bahn gelenkt wirst und dann losgelassen wirst. Wenn man betreut wird, ist es schon nicht schlecht, aber du hast nach der Idealbetreuung gefragt, und da kann ich dir leider nichts zu sagen. Es sollten Pärchen gebildet werden, daß man die andere Sprache lernen kann, daß die einen Schüler kriegen, der sie rumführen soll, ich kenn da das Tandem.⁶⁹⁵

Interview 2 mit einer Oberstufenschülerin:

- ☛ „Also, ich heiße [Name], bin 16 Jahre alt und war einmal in Gordonstoun in Nordschottland auf Austausch und dann später in der elften Klasse in Paris.
- ☛ **Und wie alt warst du?**
- ☛ Als ich in Schottland war, war ich sechzehn und in Paris, da war ich siebzehn.
- ☛ **Hast du vorher schon in anderen Ländern gelebt?**
- ☛ Ja, aber da war ich noch ganz klein. Doch ich kann mich schon noch erinnern. Wir haben früher in Nigeria gelebt, aber da haben wir nur gewohnt, bis ich fünf oder fünfeneinhalb war, und da habe ich schon Erinnerungen - aber ich mein‘, da ist man so in die Familie eingebettet, daß man im Grunde nicht merkt, daß man im Ausland ist. Man spricht ja dann deutsch, also nur mit anderen Kindern halt.
- ☛ **Okay - Kannst du dich noch daran erinnern, wie der erste Tag in der Austauschschule war?**
- ☛ Ja also, das war der erste Abend, da bin ich dann gleich zu der Hauserwachsenen gegangen, da haben mich andere Deutsche hingebacht und dann hat die mir eben erzählt, was die Regeln sind. Dann am nächsten Morgen bin ich einfach in die Schule gegangen und sollte dann irgendwann zu dem Unterrichtsleiter gehen, der mir sagt, was für Kurse ich wählen kann. Also ich fand schon, daß man da ziemlich auf sich selbst gestellt war, also in Schottland jetzt. Und in Paris, da war das ganz anders, da war ich in einer Familie und nicht im Internat. Und da ist man viel mehr behütet.
- ☛ **Du hast vorhin gesagt, daß du zum Hauserwachsenen gegangen bist, als du angekommen bist. Hat dich da irgendetwas empfangen?**
- ☛ Nein, gar nicht, weil ich habe die meisten Leute in London am Flughafen kennengelernt, also viele Schüler, weil da haben sich die ganzen Gordonstoun-Schüler versammelt, die haben eben denselben Flug nach Schottland hoch, deshalb habe ich da schon mit welchen geredet, und habe mich da an welche rangehängt. Ich hab‘ gedacht, das ist wohl das Sinnvollste, daß ich mal selber zu der hingehge. Also, so empfangen wurde man überhaupt nicht.
- ☛ **Waren da gleichzeitig auch noch mehrere andere neue Austauschschüler?**
- ☛ Ja, noch ein anderes Mädchen, und die hat das genauso gemacht.
- ☛ **Und die bei dir auf dem Zimmer waren, waren das Leute aus deiner Klasse oder war das ganz unabhängig davon?**
- ☛ Schon Leute aus meiner Klasse oder meinem Jahrgang. Also, da gab’s ja dann auch schon Kurse, weil ich war da in der *sixth form* und dann kann man ja Kurse wählen. Da war einmal ein Mädchen, die dann später nach Frankreich auf Austausch gegangen ist. Später war’s diejenige, die am B’hof war, die dann wiedergekommen ist, und irgendwann war ich auch zwei Wochen mit zwei französischen Austauschschülern auf einem Zimmer, die nur französisch geredet haben, und das fand ich also unmöglich, daß die Austauschschüler mit anderen Austauschschülern zusammenstecken. Hat mir nicht so gut gefallen. Das war

⁶⁹⁵ Interview mit (m, 11. Klasse) vom 08.03.1994 in meiner Wohnung im Neuen Hirschen Ost am Birklehof.

aber nicht so schlimm. Man hat ja die Möglichkeit gehabt, mit anderen was zu machen.

☛ **Als du dann beim Unterrichtsleiter warst und die Kurse zusammengestellt hast, wie ging's dann weiter die ersten Schultage?**

☛ Dann habe ich mir erst einmal die ganzen Fächer angeguckt, weil ich mich nicht entscheiden konnte, was ich überhaupt nehmen soll als Kurs, und da war nichts Besonderes. Ich versuchte so gut wie möglich zu integrieren. Da wurde nichts gemacht für Austauschschüler.

☛ **Da war niemand, der jetzt gesagt hätte: du mußt jetzt da und da hin? Der dich die ganze Zeit mitgeschleppt hat oder begleitet hat?**

☛ Nee.

☛ **Mußtest du dir alles selber zusammensuchen?**

☛ Ja, ich bin dann dahin gegangen, und dann hat die Hauserwachsene mir schon ab und zu gesagt, du mußt jetzt jeden Tag eine AG haben. Das war also die Regel. Es gab sozusagen AG-Tage, an dem Tag gab es die AGs, und davon mußte man sich was aussuchen. Und dann konnte man sich einen Wochenplan zusammenstellen. Und das hat die mir schon gesagt. Und zum Unterrichtsleiter wurde ich dann auch geschickt. Die haben mir dann gesagt, wo mein Zimmerchen ist und wie ich dann die Kurse wählen kann. Und dann wurde mir ein Tutor zugeteilt, das war dann generell so, da hat man sich gar nicht aussuchen können, welchen Tutor man haben möchte. Der wurde dann einfach zugeteilt. Das hat mich dann schon gewundert, es wurde nichts speziell für Austauschschüler gemacht, so wie hier mit den Programmen.

☛ **Also auch nicht für deine Englischkenntnisse?**

☛ Nein, überhaupt nichts. Es lief alles im Unterricht so nebenher.

☛ **Und hättest du dir mehr Betreuung gewünscht oder war das in Ordnung so?**

☛ In dem Moment habe ich gar nicht drüber nachgedacht, ob ich mir da mehr Betreuung wünsche, weil ich Englisch schon selbständig da gelernt habe. Mich hat gewundert, daß da nichts war, ich glaube, die Betreuung hätte mir da auch keinen großen Vorteil verschafft, ich mein', das kostet schon Kraft und ich finde, daß einem da auch so nicht geholfen werden kann.

☛ **Und worin liegt die Kraft, die man da so braucht?**

☛ Man muß sich auch manchmal dazu zwingen, offen zu sein, weil da ist ja niemand. Und als Austauschschüler hat man es nun schwerer als Schüler der gleichen Nationalität. Man muß sich auch mal in den Hintern treten, so nun gehst du mal da hin und jetzt sprichst du die Leute an. Man braucht viel Eigeninitiative, was Kontakte angeht.

☛ **Wie war die Atmosphäre, waren die nett, offen, sind die auch auf dich zugegangen oder mußte das alles von dir ausgehen? Wie hast du das empfunden?**

☛ Also, es war schon eher von mir aus, ich mußte da schon viel selber leisten. Ich hab so das Gefühl, daß die kein Interesse haben, daß die sich denken, die ist nur einen Tag da, also, was bringt mir die Freundschaft, und das ist doch dann ganz klar, daß dann nichts von selbst kommt. Es war schon so, daß die Deutschen aneinandergesetzt sind und eine deutsche Clique hatten. Ich wollte ja Englisch lernen und habe versucht, mich davon zu distanzieren. Und das ist auch schwierig, daß man schafft, eigenständig zu werden und nicht einfach sich so gehen läßt.

☛ **Und wie war die Atmosphäre an der ganzen Schule - nicht nur bei zogen auf Austausch - so der Schulgeist, wie würdest du das beschreiben, wie das war?**

☛ Ich fand das sehr anonym, dadurch, daß es größer war. Ich meine hier so, wenn man auf Austausch ist, dann redet man ein paar Minuten in der Klasse mit dem und macht sich mit ihm bekannt. Die Schule ist viel strenger, ist halt ein typisches englisches Internat. Morgens geht man in eine Art Kirche, und da versammelt sich die ganze Schule. Ich fand, nach einer gewissen Zeit hat es einfach dazugehört, und da fand ich es gar nicht mehr schlimm oder unangenehm oder sinnlos, auch dahin zu gehen, sondern das wurde dann zu einem Ritual. Das hat mir ganz gut gefallen. Und sonst, da gibt es auch Schuluniformen. Das trägt auch schon noch mal zum Klima bei. Man achtet vielleicht mehr auf die Gesichter der Leute.

☛ **Und wie würdest du den 'Schulgeist' - das hört sich eigentlich blöd an, mir ist aber nichts Besseres eingefallen - mit dem von dieser Schule vergleichen? Wie unterscheidet sich das Gesamtbild - so vom Gefühl als Schule? Wie würdest du das hier beschreiben?**

☛ Hier sind alle Schüler für alles offener, weil es nicht so die Grenzen gibt, wie die Klassen, und das ist dort ziemlich festgelegt. Ein Jahrgang hat kaum etwas zu tun mit dem älteren oder jüngeren Jahrgang. Es ist sehr festgelegt, genauso mit den Häusern. Es sind sechzig Leute in einem Haus, und entsprechend fixiert ist man auch auf das Haus. Das fand ich nicht so schön. Das wurde auch noch richtig geschürt, weil es Hockeyspiele gegen andere Häuser gab und Waldläufe gegen Häuser. Das geht vielleicht auch nicht anders. Bei einer so großen Schule, weil sechzig Leute in einem Haus ist schon so eine Auswahl an Menschen, daß man vielleicht gar nicht das Bedürfnis hat, noch groß in andere Häuser zu gehen. Es kann auch sein, daß ich das nur so empfunden habe, weil man natürlich auch nicht einen so großen Bekanntenkreis hat, als Austauschschüler, weil man gar nicht die Zeit hat, sich mit anderen Leuten auseinanderzusetzen. Ich fand, daß die Schüler anderen gegenüber auch verschlossen waren. Und da waren die so darauf festgelegt.

☛ **Und findest du das hier - anders?**

☛ Ja, eigentlich schon. Die Häuser hier sind viel kleiner. Ich find es hier viel angenehmer, weil es viel privater ist, familiärer, aber das ist, weil hier so wenig Leute sind.

☛ **Und was anderes ziemlich Abstraktes, wenn du dir überlegst - so ein Hauptziel der Erziehung - wenn du das auf den Punkt bringen müßtest, was dir am wichtigsten, oder am herausstechendsten in Erinnerung ist... Warum oder wozu lernt man da? Ich meine nicht das Fachliche.**

☛ Ich hatte überhaupt den Eindruck, daß die Schüler an die Schulen kommen, um an bestimmten Unis genommen zu werden. Weil es einfach einen so guten Ruf hat. Mir ist aufgefallen, daß die da auch eher karriereorientiert waren. Es gab da auch Seminare, wie man besser lernt am Anfang des Schuljahres. Die Leute werden sehr früh auf die Interviews an den Unis getrimmt. Ich hab das Gefühl, daß die da auch abgehärtet werden, daß man auch mit weniger Mitteln auskommt.

☛ **Materiell, oder abgehärtet bezüglich Disziplin?**

☛ Beides. Die machen da auch Bergtouren, Survivaltrainingmäßig. Aber es ist da auch disziplinierter, z.B. die Mädchen dürfen nicht in Jungshäuser gehen.⁶⁹⁶

⁶⁹⁶ Interview mit (w, 11. Klasse) vom 08.03.1994 in meiner Wohnung im Neuen Hirschen Ost am Birklehof.

Die Befragungsergebnisse von Gästen am Birklehof führten die in den Austausch involvierten Kolleginnen zu dem Ergebnis, daß etwas an der Situation der Betreuung von Austauschschülern und -schülerinnen geändert werden müsse. Man habe sich zwar schon mal zusammengesetzt, aber „dann kam Frau Kociucki“ und jetzt könne man das ja richtig angehen.⁶⁹⁷

Da es bisher kein einheitliches Konzept für die Betreuung der Gäste am Birklehof sowie für die Vorbereitung derjenigen gab, die auf Austausch an eine andere Schule gingen, wurde seitens der Lehrerschaft der Vorschlag gemacht, diese Elemente zum Teil des Forschungsprojekts werden zu lassen, damit die betroffenen Schüler und Schülerinnen eine ‘zentrale Anlaufstelle’ hätten. Dies bot u.a. die Möglichkeit zu vielfältigen weiteren Aktionen.

7.2.4 ‘Birklehof-Tours’ - eine Arbeitsgemeinschaft für Tourismus

Die Einrichtung dieser AG stand in engem Zusammenhang mit der Betreuung von Gästen am Birklehof. Nach der 2. Plenumsrunde des Projektes zum Thema Austausch kam die Leiterin des Austauschs mit Frankreich auf mich zu und sagte mir, daß sie gerne „Literatur hier am Birklehof für die Ausländer, z.B. über den Schwarzwald“ hätte, so daß diese sich - vielleicht in deren jeweiliger Muttersprache - „über die Region informieren“ könnten, woraufhin ich ihr von der Idee von „Eigenproduktionen“ solcher Reiseführer, Informationsblätter u.ä. erzählte, die durch den Besuch der Tagung ‘Reisen - Sympathie für das Fremde?’ im Frühsommer 1993 in Bonn entstanden war.⁶⁹⁸

Dort hatte ich zahlreiche Anregungen zu alternativen Reiseformen, Stadtrundgängen und Tourismus-Trainingsseminaren erhalten, die für den Forschungskontext am Birklehof fruchtbar und adaptierbar schienen.⁶⁹⁹

⁶⁹⁷ Aussage der Austauschleiterin für Osteuropa in der 2. Plenums-Gesprächsrunde über das Projekt (Schwerpunktthema ‘Austausch’) vom 23.06.1993.

⁶⁹⁸ Gespräch über die Austauschsituation am Birklehof während des Mittagessens im Eßsaal am 10.06.1993.

⁶⁹⁹ An dieser Stelle sei auf eine Publikation des Studienkreises für Tourismus verwiesen, in der interessante Ansätze diesbezüglich vorgestellt werden: Studienkreis für Tourismus e.V. (ed.)

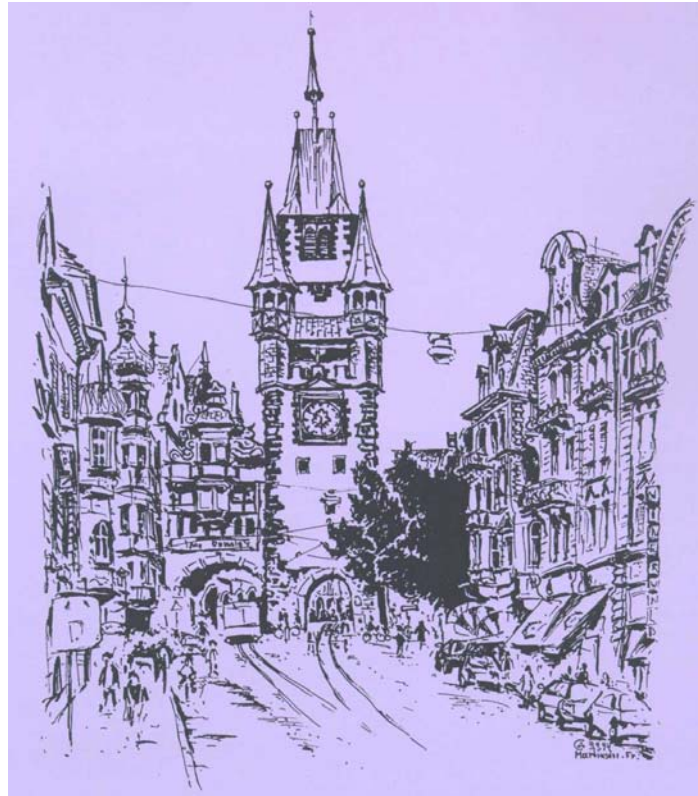
Zu Beginn des Schuljahres 1993/1994 wurde daraufhin zum ersten Mal eine Arbeitsgemeinschaft zum Bereich 'Tourismus' angeboten.

Die AG verfügte über drei feste Teilnehmende: (m, 11. Klasse), (w, 9. Klasse) sowie (w, 13. Klasse). Letztere schied 1994 wegen ihres Schulabschlusses aus, dafür kam mit (w, 8. Klasse) in jenem Schuljahr eine neue Teilnehmerin hinzu. Ein Schüler der 12. Klasse, der nach seinem Abschluß an der Bishop's College School in Canada vor dem Eintritt in die Universität für ein Schuljahr als Gastschüler ein sogenanntes *gap year* am Birklehof verbrachte, arbeitete aus eigenem Interesse als Freier Mitarbeiter mit und war maßgeblich an der Erstellung des 'Prototyps' einer Informationsbroschüre beteiligt, die an alle Gast- und Austauschschüler und -schülerinnen bei ihrem Empfang an der Schule verteilt werden sollte.

In der Phase der Vorbereitung auf die 1994 am Birklehof stattfindende *Round Square Conference* unter dem Motto '*Learning from others*'/'Von anderen lernen' wurde die AG zum Ausgangspunkt mehrerer Vorbereitungsgruppen, in dem sie bei Kollegiumsmitgliedern und Schülern bzw. Schülerinnen nach Material und Informationen für die Erstellung der Konferenzmappe, für die Freiburg-Stadtrundführung, für Erkundungsgänge und -fahrten u.ä. sammelte. Diese Arbeiten wurden Anfang 1994 aufgenommen.

Die Arbeitsgruppe erstellte u.a. eine Themensammlung für alternative Stadtrundgänge in Freiburg. Eine Schülerin der 9. Klasse hatte an einer organisierten Stadtführung in Freiburg teilgenommen und die Ergebnisse dieser Teilnehmenden Beobachtung zusammengestellt:

Abbildung: Zeichnung ‚Martinstor‘ in Freiburg von Dimitri Svistov



„Wie sollte eine Stadtrundführung sein/nicht sein?“

POSITIV:

- Der Inhalt der Führung sollte den Wünschen und Interessen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen angepaßt werden (> Zielgruppenorientierung)
- nette Führer und Führerinnen
- Erklärungen nicht runterleiern. Man sollte nicht erkennen, daß er/sie jeden Tag das gleiche erzählt.
- Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen sollen Freiräume/Zeit haben.
- Es soll nicht alles geplant sein, sondern es muß auch Zeit für die Spontaneität geben.
- selbst etwas entdecken, alleine erforschen.

NEGATIV:

- lange Fahrten im Bus
- Museumsbesuche
- lange Erklärungen
- lange ‚Standeinlagen‘, wo man 10 Minuten vor einem Bild steht
- auf Kommando Photos machen
- entladen-Werden bei den Sehenswürdigkeiten
- Zeitdruck
- bei öffentlichen Verkehrsmitteln: Abhängigkeit vom Zeitplan
- zu lange Aufenthalt bei uninteressanten Dingen/zu kurze Zeit bei interessanteren
- fehlende Zielgruppenorientierung bezüglich Inhalt und Präsentation
- Gedränge
- ‚Folgen Sie dem Schirm!‘
- Gruppe wird nicht ernst genommen, wird ‚mißachtet‘
- Unfreundlichkeit/Genervtheit⁷⁰⁰ der Tourleiterin/des Tourleiters.

⁷⁰⁰ Zusammenfassung der Ergebnisse der Teilnahme an einer Freiburg-Führung von (w, 9. Klasse) vom 17.01.1994.

Im weiteren Verlauf der Arbeit in dieser AG beschäftigten sich die Schüler und Schülerinnen auch mit übergeordneteren Themen, wie z.B. mit dem Verhalten von Touristen und Touristinnen im Ausland und mit der Sichtweise, die sie von den ‘Anderen’ haben. Darüber hinaus waren die Jugendlichen sehr an Reiseberichten aus verschiedenen Jahrhunderten interessiert.

7.2.5 Einrichtung des Fremdsprachenlernens nach der TANDEM⁷⁰¹-Methode als Ergänzung des schulischen Unterrichts

Bevor die Einrichtung eines TANDEM-Systems an der Schule Birklehof im zweiten Unterpunkt dieses Kapitels konkretisiert wird, sei anhand der Metapher des Tandems diese Form des Fremdsprachen-Lernens⁷⁰² zunächst kurz im ersten Teil erläutert:

⁷⁰¹ Im Rahmen des Forschungsprojektes am Birklehof hatte sich die Großschreibweise für dieses Programm festgesetzt.

⁷⁰² Zur Geschichte dieser partnerschaftlichen Form des Fremdsprachen-Lernens kann festgehalten werden, daß sie mit Sicherheit wohl bereits sehr alt ist, jedoch erst vor etwa 25 Jahren unter dem Namen ‚Tandem‘ bei Sprachkursen für deutsch-französische Jugendtreffen von Interesse für Didaktiker und Methodiker wurde. Sowohl Kurse wie auch Lernpartnervermittlungen haben besonders in den letzten Jahren an Umfang zugenommen. – Nähere Informationen finden sich in den hier im weiteren Verlauf erwähnten Arbeiten zum Tandem-Lernen.

7.2.5.1 Besonderheiten des Fremdsprachenlernens im TANDEM⁷⁰³

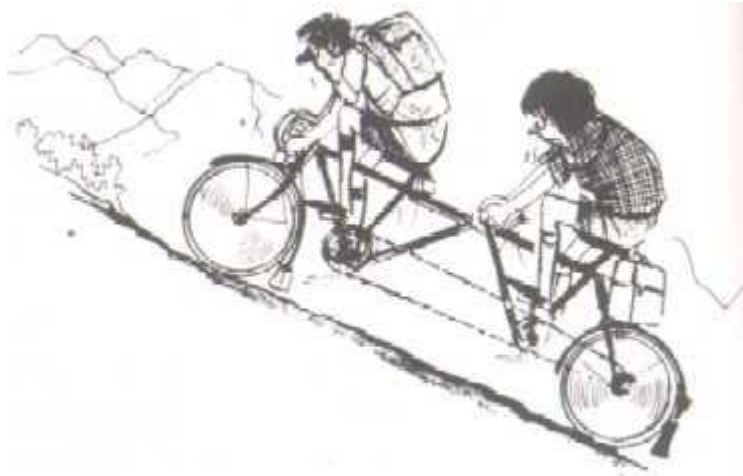


Abbildung: Maley; Duff; Grellet (1980), S. 12

Das Bild des ‚Fahrrades für zwei‘ leistet dabei in der Tat gute Dienste, denn es geht vor allem um eine gemeinsame Aktivität von genau zwei Personen. Diese beiden Menschen haben ein gemeinsames ‚Routenziel‘: sie sind dabei, die Muttersprache der anderen Person, die für sie selbst eine Fremdsprache ist, zu erlernen und möchten gerne ihre jeweiligen Kenntnisse darin weiterentwickeln.⁷⁰⁴ Sie ‚strampeln sich dazu auf einem gemeinsamem Radweg ab‘, und kommen – aufbauend auf die dabei notwendigen, jeweils bereits vorhandenen Grundkenntnisse in dieser Fremdsprache – bei der ‚Radtour‘ stets ein Stück voran.

Die TANDEM-Sitzungen, die zumeist zeitlich zwischen 60 und 90 Minuten dauern, könnte man mit den ‚Etappen‘ dieser Radtour gleichsetzen. Die Methodik, die diesen Stunden zugrundeliegt, ähnelt dabei eher dem Erwerb einer Fremdsprache denn einem gesteuerten Unterricht, da es nicht darum geht, daß die eine Person die andere ganz bewußt wie eine Lehrperson unterrichtet. Dies ist in der Regel schon daher gar nicht möglich, da die meisten Lerner und Lernerinnen nur wenige bis gar keine Metakenntnisse über ihre eigene

⁷⁰³ Neben den in diesem Kapitel erwähnten Publikationen zum TANDEM-Lernen bieten folgende insgesamt einen recht guten Überblick (in Kurzform): Brammerts; Kleppin; Zarco (1986), Brammerts; Little (1996), Dill (1988), Gick; Wertenschlag (1990), Herfurth (1993), Müller; Schneider; Wertenschlag (1990), Wolff (1988).

⁷⁰⁴ Grundkenntnisse sind jedoch Voraussetzung, auch wenn innovative Ansätze für den völligen Anfangsunterricht (evtl. begleitend zu einem ‚herkömmlichen‘ Sprachunterricht) denkbar sind, bei dem jedoch speziell ausgearbeitetes Arbeitsmaterial und eine besonders intensive Betreuung gegeben sein müßten.

Muttersprache besitzen, die sie weitergeben könnten. Die Arbeit in den TANDEM-Stunden basiert vielmehr darauf, den Partner oder die Partnerin als ‚Experte/Expertin‘ in seinen bzw. ihren Lernzielen zu unterstützen anstatt zu dozieren; es geht um ein Miteinander- und Voneinanderlernen mehr als um ein Nebeneinander- oder gar Gegeneinanderlernen wie oftmals im schulischen Fremdsprachenunterricht. Dort tritt der Wettbewerbscharakter stärker in den Vordergrund; die Rolle des Fehlers ist ein anderer und hemmt die Lernenden häufig in ihren Sprachäußerungen. Ein wichtiger Aspekt beim Lernen im TANDEM ist jedoch hingegen, daß die beiden Experten/Expertinnen keine Hemmungen verspüren müssen, sich in der Fremdsprache zu produzieren, da beide auf ihre Weise nicht ‚perfekt‘ sind (sie fahren gewissermaßen zu gleichen Teilen ihr Tandem mit ‚Stützrädern‘).

Neben dem Prinzip der Gegenseitigkeit verfolgt die TANDEM-Arbeit desweiteren das der Lernerautonomie, d.h. jede teilnehmende Person stellt ihre eigenen Lernziele auf und bestimmt, wobei die andere helfen soll. Daher sitzt mal die eine Person ‚vorne‘ auf dem TANDEM, mal die andere...

Auf ihrer ‚Radtour‘ haben beide entweder eine ‚Karte‘, nach der sie sich richten können (sprich: spezielle Übungsmaterialien wie es sie z.B. im Selbstlernzentrum der Ruhr-Universität Bochum gibt oder wie sie im Laufe des Projekts am Birklehof für Jugendliche im schulischen Kontext erarbeitet wurden) - oder sie radeln, wohin es sie gerade treibt (sprich: sie führen ungesteuerte Konversationen). Wichtig bei beiden Formen ist, daß sich keine der beiden Personen ‚vernachlässigt‘ fühlt und in gleichen Anteilen zu ihrem ‚Recht‘ kommt, ihre Lernziele auch zu verwirklichen. Es besteht in Verfolgung dieser Grundbedingung auch stets die Möglichkeit, eine Art ‚Vertrag‘ zwischen den beiden Parteien zu schließen, in dem beispielsweise regelmäßige Treffen, das Gleichgewicht der Sprachverwendung u.ä. vereinbart werden.

Wichtig ist, daß sich jede teilnehmende Person ihrer Rolle sehr bewußt ist, die sie – im Gegensatz zu unterrichtlichen Sprachkursen – zu spielen hat. Hierzu zählen u.a. folgende Punkte (nach Apfelbaum⁷⁰⁵):

- daß jede/r sich bemüht, eine gewisse ‚Gleichberechtigung‘ bezüglich der Sprachverwendung zu wahren
- daß man dem/der anderen so viel Zeit läßt, wie er/sie braucht
- daß man selbst aber auch darauf vertraut, sich so viel Zeit nehmen zu können, wie man benötigt
- daß man in diesem Sinne die Hilfe des Partners/der Partnerin maximal in Anspruch nimmt
- daß man nur so viel Hilfestellung gibt, wie angefordert (denn das Gegenüber bestimmt seinen Teil, wie bereits erwähnt, selbst)
- daß man nicht davon ausgehen kann, grammatische Regeln zu lernen
- daß man, um möglichst gute Fortschritte zu erzielen, weitestgehend versuchen muß, die Fremdsprache als Kommunikations- und Metasprache aufrechtzuerhalten.⁷⁰⁶

Wenn sich jede/r Teilnehmende an diese bzw. weiterführende Richtlinien hält, sind in der Regel sehr gute Lernerfolge zu erzielen, wobei besonders hervorstechend ist, daß im allgemeinen stets die generelle Motivation zum Fremdsprachen-Lernen erhöht wird.⁷⁰⁷ Als positive Seiten der Arbeit im TANDEM nennen Lernende häufig folgende Punkte:

- entspanntes und streßfreies Lernen
- positive Lernerfahrungen für Lernende, die früher (z.B. im schulischen Kontext) schlechte Erfahrungen gemacht haben
- anderes Vokabular erlernbar
- mehr Verantwortung beim Lernen – sowohl für einen selbst wie auch für den anderen Menschen

⁷⁰⁵ Siehe Apfelbaum (1993), Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache, Tübingen.

⁷⁰⁶ Schon allein durch die ‚Modellhaftigkeit‘ des *native speakers/der native speakerin* kann das Gegenüber sehr viel aus den TANDEM-Sitzungen für sich mitnehmen.

⁷⁰⁷ TANDEM existiert seit geraumer Zeit als Forschungsgegenstand, wie z.B. an der Ruhr-Universität Bochum, wo seit Anfang/Mitte der 90er Jahre im Rahmen eines LINGUA-Programmes das *International E-Mail-Tandem Network* Teil der Arbeit von mehr als 10 involvierten europäischen Universitäten ist, die sich am Aufbau desselben beteiligt haben und ferner an der Entwicklung von didaktischen Materialien arbeiten. – Apfelbaum z.B. analysierte in linguistischer Herangehensweise mit ihrer Publikation Erzählen im TANDEM die Arbeit eines Projektes der Universität Aix-en-Provence. – Mittlerweile gibt es auch bereits einige Magisterarbeiten und Dissertationen zum Bereich TANDEM, über die Jürgen Wolff von der TANDEM Fundazioa in Donostia/San Sebastián in einer Sammlung einen sehr guten Überblick hat. – Seit 1989 werden ferner jährlich internationale TANDEM-Tage veranstaltet, die dem Austausch von Theoretikern und Praktikern dienen.

- auf den Partner/die Partnerin ‚acht geben‘ lernen (z.B. bezüglich Unterbrechungen, Korrekturen, Geduld, etc.), da man ähnliche Situationen direkt auch im anderen Teil der TANDEM-Sitzung am eigenen Leibe erfahren muß
- über das eigene Lernen und die Vorlieben nachdenken können bzw. müssen
- bessere Möglichkeiten, auf individuelle Wünsche und Bedürfnisse eingehen zu können (als z.B. in der Schulklasse oder in einem größeren Sprachkurs)
- über das TANDEM schneller in Kontakt zu Menschen aus dem Raum der Zielsprache bekommen
- positive Einstellung zu diesen Menschen kann gefördert werden
- Informationen über ‚Land und Leute‘ aus erster Hand
- menschlicher Aspekt, i.e. die ‚gemeinsame Wellenlänge‘ zwischen den beiden Personen spielt eine Rolle
- Freunde finden können
- Abbau von Sprechhemmungen (auch gerade aufgrund dieser ‚persönlichen‘ Ebene des Lernens und Anwendens der Fremdsprache)
- ‚authentischere‘ Situation als bei anderen Formen des Fremdsprachen-Lernens.⁷⁰⁸

Der letzte Punkt dieser freien Zusammenstellung bedeutet zugleich einer der größten Vorteile dieser Methode, da es sich nicht um eine „simulierte Kommunikation wie oft im Fremdsprachenunterricht“ handelt, sondern ein „Austausch mit einer realen Person aus dem Zielsprachenland“ ist, bei dem die Lernenden das Gefühl haben „wirklich etwas zu sagen“ zu haben und nicht nur, „weil es eine Übung ist“. ⁷⁰⁹ Der Redeanteil, den jede bzw. jede Einzelne in den TANDEM-Stunden hat, geht weit über die potentielle Redezeit im Klassenunterricht hinaus; so bietet TANDEM als einen der Vorteile, daß man wesentlich mehr Fremdsprache auch wirklich ‚sprechen‘ kann als in anderen Formen des Fremdsprachen-Lernens. Generell kann man zusammenfassen, daß durch das Arbeiten mit einem TANDEM-Partner/einer –Partnerin sich für die Teilnehmenden die Möglichkeit bietet, sowohl die sprachliche, kommunikative wie auch die (inter-)kulturelle Kompetenz zu erhöhen.

⁷⁰⁸ Punkte wie diese finden sich z.B. in den Forschungsergebnissen von Projekten, die oben bereits angesprochen wurden.

⁷⁰⁹ Brammerts; Little (1996), S. 8. - Einen ausführlichen theoretischen Einblick in die Lernform TANDEM bieten Brammerts, H.; Calvert, M. (1996), Sprachlernen im Tandem, Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Nr. 51, Bochum.

Selbstverständlich werden von TANDEM-Erfahrenen auch Schwachpunkte gesehen, die sich zum Teil aber durch die organisierende Institution bzw. sogar durch die Teilnehmenden selbst relativieren lassen; zu nennen sind hier beispielsweise:

- Überforderung durch die ungewohnte Selbständigkeit
- Mangel an stützenden Materialien für ein besser strukturiertes Lernen
- Probleme mit dem Partner/der Partnerin, wenn der zwischenmenschliche Bereich nicht stimmig ist oder bestimmte persönliche Faktoren (wie z.B. ein großer Altersunterschied) als störend empfunden wird
- evtl. mangelnde Vorbereitung der Sitzungen
- zu autoritäres ‚Lehrerverhalten‘ der helfenden Person
- keine Ausgewogenheit zwischen den beiden Sprachen
- keine Einigung über Lernziele
- zu große sprachliche Niveauunterschiede⁷¹⁰

Wie bereits in der Einleitung dieser Liste angesprochen wurde, kann durch die Organisation, die die TANDEM-Partner und -Partnerinnen zusammenbringt, einige dieser eventuell auftretenden Mängel ausgleichen und ihnen vorbeugen. Damit darüber hinaus die sich bietenden Lernchancen auch optimal genutzt werden können, kann sich die Methode nicht nur darauf beschränken, die Partner und Partnerinnen zum Lernen zusammenzubringen, sondern es sollte von der organisierenden Institution vielmehr neben der reinen Organisation auch eine Lernberatung, -unterstützung und -begleitung geben.⁷¹¹ Der administrative Aufwand umfaßt in chronologischer Reihenfolge zumeist folgende Schritte:

⁷¹⁰ Punkte wie diese finden sich z.B. in den Forschungsergebnissen von Projekten, die oben bereits angesprochen wurden.

⁷¹¹ Zu möglichen Wegen und Forschungsergebnissen siehe intensiver die Arbeiten von Brammerts.

- (1) Werbung
- (2) Einschreibung-/Anmeldesystem
- (3) Zuordnung der Partner und Partnerinnen
- (4) Terminplanung und -koordination
- (5) Benachrichtigung der Lernpaare/Einladung zu einem ersten gemeinsamen Treffen
- (6) Bekanntmachung der TANDEM-Lernenden miteinander/Einweisung in die TANDEM-Arbeit in einem Vermittlungsgespräch:
 - Besprechung von Grundprinzipien
 - Festlegung der Ziele
 - Ausgabe von Startmaterial
 - Vorschläge für Aktivitäten und Material
 - Anleitung zur Selbstevaluation
- (7) Begleitung der Lernarbeit in Form von Sprechstunden
- (8) Pflege der ‚Infrastruktur‘ (u.a. Materialien, Bibliothek, Selbstlernzentrum, Sprachlabor)

Es wird deutlich, daß die TANDEM-anbietende Institution einen gewissen organisatorischen Aufwand in Kauf nehmen muß und sich neuen administrativen wie didaktischen Aufgaben konfrontiert sieht.⁷¹² Dem ‚Mehraufwand‘ steht aber auf alle Fälle entgegen, daß Lehrende ebenso eine Art Entlastung für ihre normalen Unterrichtsaktivitäten spüren können. Ihre Rolle wandelt sich vom reinen Lehrer zum Berater, Lernbegleiter, Psychologen. Durch die Förderung des autonomen Lernens bei den Fremdsprachenschülern und –schülerinnen regt das TANDEM-Lernen zu einer verstärkten Reflexion über die eigene Lehrerrolle an. Als weitere Vorteile kann man anführen, daß der Adressatenkreis der Institution erweitert werden kann und das Image sich nach außen hin verändern kann, da der ‚Dienstleistungscharakter‘ betont wird.

Abschließend und überleitend auf die Bedingungen an der Schule Birklehof kann zusammengefaßt werden, daß das TANDEM-Prinzip eine Alternative zum Unterricht im Klassenzimmer darstellt, denn diese Lernform kann eine fruchtbare Ergänzung sein, wobei an Lehrende und Lernende andere Anforderungen (z.B. bezogen auf ihre ‚klassischen‘ Rollen) gestellt werden.

⁷¹² Die Aufgaben richten sich nach der Form der TANDEM-Arbeit, die von der Institution angeboten wird; so gibt es z.B. kursbegleitende, kursintegrierte oder kursunabhängige TANDEM-Systeme in *face-to-face*-Form, aber auch TANDEM-Arbeit per e-mail oder Internet. – Siehe hierzu beispielsweise die Publikation von Brammerts und Little.

7.2.5.2 Ziele der Organisation von TANDEM-Lernpaaren für das Forschungsprojekt am Birklehof

Die Idee der Einrichtung eines TANDEM-Systems an der Schule Birklehof kam dadurch zustande, daß ich zu Beginn der 90er Jahre gemeinsam mit anderen Fachschaftsratsmitgliedern der Fachschaft Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum eine TANDEM-Kartei aufgebaut hatte, die Studierende mit Deutsch als ihrer Muttersprache und studierende Nichtmuttersprachler und -sprachlerinnen des Deutschen vermittelte und zu Lernpaaren 'zusammensetzte'.

Am Ende der Anlaufphase, die von März bis zu den Sommerferien des Jahres 1993 dauerte, erwuchs die Idee, ein TANDEM-System am Birklehof einzurichten. Folgende Ziele sollten damit verfolgt werden:

- ➔ Das Lernen im TANDEM bietet eine Alternative zu den bekannten Lehr- und Lernmethoden des modernen Fremdsprachenunterrichts.
- ➔ Die Lernenden werden zu größerer Selbständigkeit und Autonomie angeregt, die ihnen nicht nur für das Lernen fremder Sprachen zugute kommt.
- ➔ Es ermöglicht zum einen die 'sprachliche Nutzbarmachung' der Menschen am Birklehof, deren Muttersprache nicht Deutsch ist. Ihre muttersprachlichen Kenntnisse werden zum Anlaß genommen, einen intensiven Kontakt mit deutschen Muttersprachlern und -sprachlerinnen herzustellen.⁷¹³
- ➔ Durch die Organisation des TANDEM-Systems als fester Einrichtung am Birklehof ist gewährleistet, daß allen Gast- und Austauschschülern bzw. -schülerinnen ein Deutsch-als-Fremdsprache-Programm angeboten werden kann, wobei das Lernen im TANDEM nur eine der später angebotenen Möglichkeiten darstellte.
- ➔ Es verbindet die für die Teilnehmenden offensichtlichen sprachlichen Lernziele mit den durch das Gesamtprojekt verfolgten interkulturellen Lernzielen.

Für das Forschungsprojekt war dieses System in zweierlei Hinsicht günstig, da es eine Art 'Doppelfunktion' erfüllte: Zum einen wurden Übungen für die TANDEM-Stunden erstellt; ihre Ergebnisse konnten aber zum anderen wieder für die Forschung genutzt werden.

⁷¹³ Allein aus den englischsprachigen *Round Square*-Schulen waren in den Schuljahren 1991/1992 und 1992/1993 jeweils 8 Gäste am Birklehof, aus Frankreich 7 bzw. 4. (Diese Angaben sind entnommen aus den entsprechenden Listen des Schulsekretariats.)

Die Entstehung und Entwicklung des TANDEM-Programms wird nachfolgend aus dem Grunde ausführlicher beschrieben, weil es für das gesamte Projekt einen der Schwerpunkte darstellte, von dem aus sich weitere Programme und Aktionen entwickelten.

7.2.5.3 Tagebuch der Organisation der TANDEM-Lernpaare

Nach den Sommerferien, d.h. zu Beginn des Schuljahres 1993/1994, begann die Werbung für die neue TANDEM-Arbeitsgemeinschaft, die neben den anderen Angeboten für das neue Schuljahr eine gleichberechtigte Stellung innehaben sollte. So konnten die Jugendlichen ihre Lernarbeit im TANDEM als 'AG' oder 'Gemeinschaftsdienst' belegen und dafür auch am Ende des Schuljahres einen schulinternen Schein sowie ein projektinternes Zertifikat als Nachweis über die geleisteten TANDEM-Stunden erwerben, wenn dies gewünscht war. Die Verkleinerung eines DIN A 3-Werbeplakates wurde an alle Haushelfer und -helferinnen in der Koordinationskonferenz⁷¹⁴ am 27.08.1993 zum Aufhängen in den einzelnen Internatshäusern und mit einem Informationsbrief an die Lehrenden moderner Fremdsprachen verteilt.

Einige Tage später, am 31.08.1993, gab es eine Informationsveranstaltung für alle Interessierten. Obwohl sich seit dem Beginn der Werbung für das Programm nur 5 Personen persönlich bei mir über das Projekt informiert hatten, kamen zu diesem Treffen neben der Französischlehrerin und -austauschleiterin ca. 20 interne Schüler und Schülerinnen, 2 externe, sowie die schottische pädagogische Assistentin aus dem Saalbau. Für die erste 'Staffel' des TANDEM-Projektes standen somit am 01.09.1993 26 Teilnehmer und Teilnehmerinnen fest, die fortan zu insgesamt 5 angebotenen Terminen jede Woche in unterschiedlichen Sprachpaarungen arbeiteten. In den darauffolgenden Monaten waren das durchschnittlich stets ca.

⁷¹⁴ Dies ist die wöchentliche Konferenz, an der alle Hauserwachsenen und alle Haushelfer und -helferinnen sowie die Internatsleitung teilnehmen, um Belange des alltäglichen Internatslebens zu besprechen. Ich durfte auch an diesen Konferenzen teilnehmen und tat dies zu Beginn meiner Forschungszeit einige Male, um die Probleme kennenzulernen, die sich aus dem Zusammenleben im Internat ergeben und um die Kommunikation zwischen den Erwachsenen und den Jugendlichen zu studieren.

15 Lernpaare. Die Teilnehmenden, die nicht Muttersprachler/innen des Deutschen waren, hatten im Durchschnitt 3 TANDEM-Sitzungen pro Woche, die anderen je nach Wunsch und zeitlichen Möglichkeiten. Kosten entstanden für die Beteiligten nicht.



Abbildung: Photo ‚TANDEM-Stunde‘ von einem Schüler aus Kanada und einer deutschen Birklehofin in der Küche meiner Wohnung im Neuen Hirschen Ost, aufgenommen von mir (CK)

Die TANDEM-Organisation mußte für jeden Neuankömmling aus dem Ausland auch jeweils wieder erneut aufgenommen werden, um die Gäste mit TANDEM-Partnern und -Partnerinnen zu versorgen. Die Fluktuation war relativ hoch, da die Jugendlichen aus Frankreich beispielsweise immer nur wenige Wochen am Birklehof bleiben. In den anderen Fällen dauerte die TANDEM-Arbeit in dieser Form normalerweise mindestens ein Tertial⁷¹⁵ über an.

Abbildung (nächste Seite): Photo ‚Schwarzes Brett‘ im Eßsaalgang der Schule Birklehof, aufgenommen von mir (CK)

⁷¹⁵ An der Schule Birklehof sind die Schuljahre in Tertiale aufgeteilt.



Im Eßsaal gang war dieses Schwarze Brett eingerichtet worden, auf dem jeweils die Termine und Lernpaare verzeichnet waren und auf dem ferner weitere Informationen über das TANDEM-Lernen gegeben wurden.

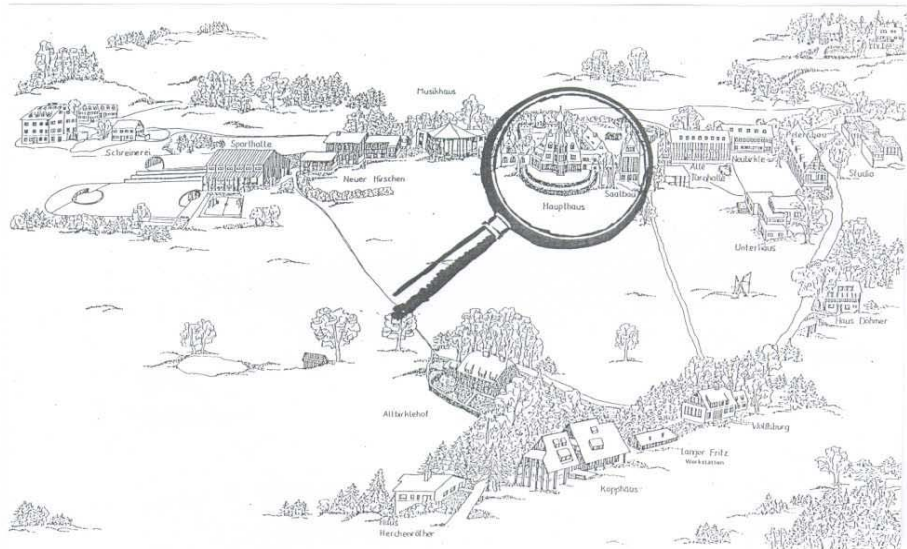
Abbildung (folgende Seiten): Informationsblätter über das TANDEM-Lernen für das Schwarze Brett der Schule Birklehof im Stil von ‚Asterix‘

Claudia Kociucki präsentiert:
 (* Ich möchte mich beim EHAPA-Verlag für den Figuren- und Ideenklau entschuldigen und rege als Entschädigung hiermit an, daß sich jede/r LeserIn ein Comic-Heft kauft, um die Kopie mit dem Original zu vergleichen. Versöhnt?)

Grosser **BIRKLEHOF**

— Band

DAS TANDEM-PROJEKT



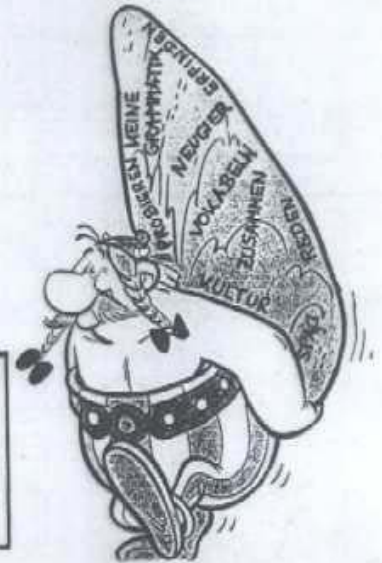
Wir befinden uns im Jahre 1993 n.Chr. Ganz Germanien paukt nur Deklinationen und büffelt Vokabeln. Ganz Germanien? Nein! Ein von unbeugsam wirkenden LehrerInnen bevölkertes Landerziehungsheim in den schwarzen Wäldern von H. bei Fr. öffnet die Tore des befestigten Lagers und lädt Abgesandte aller Herren Länder zu sich ein. Und das Leben ist nicht leicht für die wackeren Delegierten in der neuartigen Welt von Neubirklorum, Kopphausum und Novum Hirschium...



UNSERE BIRKLE- HOFERINNEN :

Terra-X, der Held dieses Abenteuers. Ein/e listige/r, wache/r Sprachspäherin voll sprühender Intelligenz auf der ständigen Suche nach Wortwissen für den täglichen Kampf mit den unbezwingbar anmutenden Hürden der germanischen Zunge. Terra-X schöpft die überregionale Kraft aus den Zaubertranken und Zaubergebäcken der Druidin Claudia Unaussprechlich.

Linguagermanix, seines Zeichens Lieferant für Kultursteine, große/r KämpferIn mit der Sprache von Terra-X und stets bereit, alles liegen und stehen zu lassen, um gemeinsam ein neues Sprachabenteuer zu bestehen. Vorausgesetzt, daß es Kaffee, Kekse und keine Langeweile gibt.



Claudia Unaussprechlich schneidet Materialien und braut die Sprachabenteuer unserer engagierten Heldinnen. Mit ihrem Kochlöffel rührt fortab eine Handvoll tatendurstiger interessierter Dorfangehöriger - das Braugremium.

Götsix schließlich ist der Häuptling des Stammes. Ein innovativer, mutiger mittelalter Krieger, von seinen Leuten respektiert, von seinen Feinden gefürchtet. Götsix sann vor geraumer Zeit darüber nach, wie die BewohnerInnen seines kleinen Dorfes lernen könnten, friedlich mit den fremden Delegierten zu leben und neugierig mit und von ihnen zu lernen. Und wie er selbst sagt: "Noch ist nicht aller Tage Abend."



Ein neuer Tag im Jahre 0 n. TANDEM.
Es ist die 135. Stunde des TANDEM-
Jahres.

(Sehen wir uns einmal diese Szene
genauer an und lauschen wir ge-
spannt ihren Originalzitate, die
in handelsüblicher Form elegant in
"..." gehalten sind.)

In einer kleinen hell erleuchteten
Wohnküche sitzen Linguagermanix und
Terra-X über Eck an einem der uns
wohlbekannten hölzernen Tische. Sie
bilden ein TANDEM.



'Warum radelt ihr mit?', fragt die Druidin, die den probierfreudigen Pionieren Tips zum Lernen, Erklären und Korrigieren gibt. 'Ich möchte mehr deutsch lernen und mehr schüler kennen lernen.', schreibt Terra-X in den Ordner. Und sein/e Partnerin: '... weil ich so mehr Chancen habe, mich mit Englisch anzufreunden und weil es mir Spaß macht, mich mit anderen zu verständigen.' Beide sagen: '... weil es Spaß macht gemeinsam in einer Fremdsprache Aufgaben zu lösen, und sich dabei zu unterhalten.' (Das ist nämlich die Grundformel des Gebräus im Zauberkessel und das Motto ihrer Zusammenkünfte!) Auch heute begeben sie sich wieder auf eines von bislang 14 Abenteuern, die der große Aufgabenkessel für sie bereithält. Werfen wir doch mal einen Blick über den Topfrand:

'Der Chauffeur wartet auf seinen Chef. Ist das Arbeit? Diskutiert in der Fremdsprache.' + 'Wenn du die Welt verändern könntest - was würdest du zuerst tun?' + 'Beschreibe in deiner Muttersprache eine typische Familie deines Landes. Gibt es sie überhaupt?' + 'Entwerft ein Werbeflugblatt für ein verrücktes Produkt. Mischt dabei beide Sprachen!' + 'Sucht Argumente: Das Fernsehen hilft beim Sprachenlernen. Nach welchen Kriterien sucht ihr eure Sendungen aus?' + 'Schreibt zusammen einen witzigen Text für diesen Comic.' + 'Betrachtet die körpersprachlichen Gesten auf den Fotos. Welche Bedeutung haben sie in euren Ländern? Gibt es Unterschiede?'

So verbringen Terra-X und Linguagermanix wißbegierig Woche um Woche eine Hora ihrer knappen Zeit zusammen, haben "Gelegenheit zum Sprechen", "haben Spaß" und "lernen sich gegenseitig kennen." Auch ihre bisher 25 MitstreiterInnen - "eine tolle Gemeinschaft" - sind sich einig: "Das ist lustig." Sie loben, daß "man schnell die Sprache verbessert", "man nicht nur das Schulenglisch, sondern die 'normalen' Ausdrücke lernt und regelmäßig Englisch spricht." So lernen sie Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch und Russisch, jedoch ohne "Unterrichtssituation". "Das macht Spaß.", sagen sie.

Wir verlassen hier nun den Ort des lebendigen, betriebsamen Geschehens und lassen die zwei DorfbewohnerInnen munter weiterarbeiten. Währenddessen kocht das Braugremium zum ersten Mal im Zauberkessel an dorfeigenen Aufgaben, mit dem es die jetzigen und zukünftigen HeldInnen vom Birklehof auf interkulturelle abenteuerliche Entdeckungsreisen schicken kann...

Ab September 1993 gab es für die Teilnehmenden eine erste Version von TANDEM-Instruktionen in den Hauptsprachen Deutsch, Englisch und Französisch, an deren Erstellung bzw. Übersetzung beteiligte Erwachsene und Jugendliche mitgewirkt hatten. Die ersten TANDEM-Übungen orientierten sich zunächst an den Übungssammlungen, die das Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität Bochum bei den jährlich in Bochum stattfindenden Tandem-Kursen mit Gruppen von Studierenden aus Bochum und Oviedo einsetzt.⁷¹⁶

Ab Mitte September führten die Teilnehmenden eine Mappe, in der sie die Kopien der jeweiligen Übungen sammelten. Die ‚TANDEMs‘ hatten sich bereiterklärt, ihre Arbeitsergebnisse zum Kopieren zur Verfügung zu stellen, damit diese auswertbar waren.⁷¹⁷ So war darüber hinaus auch eine Kontrolle über TANDEM-Termine und -Lernpaare gegeben.

7.2.5.4 Resonanz auf das TANDEM-Projekt und Entwicklung neuer Ideen für das Fremdsprachenlernen am Birklehof

Schon wenige Tage nach Einrichtung des Programms erkundigte sich sogar eine externe Englisch- und Französischlehrerin nach dem bisherigen Erfolg und bot ihre Hilfe u.a. für Übersetzungen an. TANDEM sei eine „tolle Idee für die Schule“⁷¹⁸. Ebenso half die Saalbau-Assistentin aus Schottland bei der Übersetzung der ersten TANDEM-Instruktionen. Die Austauschleiterin vom Fachbereich Französisch war sehr engagiert und brachte die Gäste, die sie betreute, immer sofort mit mir in Kontakt, um sie im TANDEM-Programm unterzubringen.

⁷¹⁶ Siehe zum Beispiel Brammerts, H.; Kleppin, K., Zarco de la Hoz, F. (1988), Tandem Bochum - Oviedo. Intensivkurs Deutsch. Tandem Oviedo - Bochum - Curso intensivo de Español, Bochum.

⁷¹⁷ Da die TANDEM-Arbeit jedoch nicht der alleinige Schwerpunkt des Projektes war, wurden nicht alle Arbeitsergebnisse dokumentiert; dies war auch schon alleine durch die Tatsache nicht möglich, da es sich oft um Gespräche und Diskussionen handelte, die nicht (z.B. durch Video) aufgezeichnet werden sollten.

⁷¹⁸ Gespräch am 02.09.1993 im Lehrerzimmer des Birklehofs während der täglichen Pausenkonferenz.

Die Neugier innerhalb des Kollegiums über Inhalte, Vorgehensweisen und erste Ergebnisse des TANDEM-Projektes führten dazu, daß in einer Gesamtkonferenz (06.10.1993) ein Bericht darüber Tagesordnungspunkt wurde.

Aus den Gesprächen, die ich mit Lehrern und Lehrerinnen bis zu diesem Zeitpunkt - und besonders nach dieser Veranstaltung - geführt hatte, ergaben sich Ideen für einen erweiterten Einsatz der TANDEM-Methode für das Fremdsprachenlernen am Birklehof:

- ◆ Es wurde u.a. erwogen, ganze **Schüleraustauschprogramme** (bei Austauschfahrten mit einer Lerngruppe) nach diesem Prinzip zu gestalten.⁷¹⁹
- ◆ Eine **Übungssammlung** sollte erstellt werden, die auch im Klassenunterricht der modernen Fremdsprachen sowie im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht eingesetzt werden könnte. Diese Übungen, die interkulturell orientiert sein sollten, würden mithilfe von Themenvorschlägen seitens der Lernenden selbst sowie mit von Lehrenden zur Verfügung gestellten Materialien erstellt, gesammelt und eingesetzt. (Hieraus - sowie aus den Ergebnissen der Aufgaben - ließe sich dann die Arbeitsdefinition für das Interkulturelle Lernen am Birklehof erweitern bzw. präzisieren.)
- ◆ Das **Sprachenangebot** sollte - zumindest im außerunterrichtlichen Bereich - erweitert werden.
- ◆ Ausgehend von der Gruppe der nichtdeutschen Muttersprachler und Muttersprachlerinnen, sollte der Bereich **Deutsch als Fremdsprache** ausgebaut werden.
- ◆ Die Teilnehmenden dieser beiden Bereiche könnten dann neben weiteren Interessierten an gemeinsamen **Freizeitaktivitäten** teilnehmen, die ebenfalls nach dem Verständnis Interkulturellen Lernens ausgerichtet waren und sprachlichen 'Unterricht' beinhalteten. (Diese Idee stammte ebenfalls aus den Reihen der Lehrenden.)

Die ersten regelmäßigen TANDEM-Gruppentreffen mit den Schülern und Schülerinnen fanden ab Mitte Oktober 1993 statt und dienten dazu, Erfahrungen untereinander auszutauschen, TANDEM-Aufgaben zu besprechen oder neue zu erstellen, Kritik an der Organisation und den Inhalten üben zu können, Probleme anzusprechen (wie z.B. die Pünktlichkeit einiger Teilnehmenden und die Aufrechterhaltung der Motivation), evtl. mit anderen

⁷¹⁹ Die Gustav-Heinemann-Schule in Mülheim a.d. Ruhr, mit der Kontakt zwecks eines Ideenaustausches aufgenommen worden war, arbeitet seit einigen Jahren im Bereich des deutsch-irischen Schüleraustauschs mit TANDEM-Aufgaben. - Eine Nutzung des TANDEM-Systems in der komplexen Form, wie sie am Birklehof stattfand, hatte es jedoch bis zum Projekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen' noch nicht gegeben.

Lernpaaren an Aufgaben zu arbeiten, Unternehmungen in der Gruppe zu planen und durchzuführen (wie z.B. Feiern) sowie Projekte mit der ganzen Schule zu initiieren.⁷²⁰

Im Januar 1994 wurde ein TANDEM-Dokumentationsfilm⁷²¹ erstellt, der aus Sequenzen von 5 aufgezeichneten TANDEM-Sitzungen zusammengeschnitten worden war. Der Film stellte die Arbeitsweise und -atmosphäre in den Lerngruppen vor, erläuterte die verschiedenen Formen der Sprachverwendung bei der Lösung der Aufgaben, griff Lernstrategien und Vokabelarbeit auf und zeigte Beispiele von Fehlerkorrektur durch die Teilnehmenden. Die Inhalte der Aufgaben und die Lernziele wurden ebenfalls skizziert⁷²²:

„Zum Film

- 5 «letzten» Stunden vor den Ferien, alle waren etwas müde
- 5 ersten gefilmten Stunden überhaupt > gehemmt; sonst wesentlich lustiger, da auch Kontakte zu anderen Gruppen
- Aufteilung: Sequenzen zu verschiedenen Aspekten, ich erzähle vor jeder immer ein wenig

Welche TANDEMs machen mit in dem Film und welche Aufgaben werden bearbeitet?⁷²³

- [Person 1/Person 2] (Englisch/Deutsch): ‚Werbekampagne‘
- [Person 1/Person 2] (Englisch/Deutsch): ‚Kennenlern-Würfelspiel‘
- [Person 1/Person 2] (Französisch/Deutsch): ‚Intime Erklärungen‘
- [Person 1/Person 2] (Englisch/Deutsch): ‚Intime Erklärungen‘
- [Person 1/Person 2] (Englisch/Deutsch): ‚Intime Erklärungen‘

Filmsequenzen

1. Aufgaben erklären

> 3 Szenen, in denen die drei unterschiedlichen Aufgaben von den TeilnehmerInnen vorgestellt bzw. vorgemacht werden

⁷²⁰ Diese Punkte wurden vom Protokollanten, einem Oberstufenschüler, am 15.10.1993 festgehalten.

⁷²¹ Der TANDEM- Vorführfilm 1/94 dauert 30 Minuten.

⁷²² Stichpunktformiges Skript zu den Anmerkungen für die Filmvorführung aus dem Projekttagbuch. Die dort verwendeten Abkürzungen werden jeweils an der entsprechenden Textstelle erklärt.

⁷²³ Es handelt sich um 5 unterschiedliche Lernpaare.

2. Wie läuft TANDEM?

> eine längere Szene, die verschiedene Aspekte wie z.B. Lernstrategien, Korrekturverhalten, Sprachenverwendung, Vokabelarbeit usw. verdeutlicht

3. Atmosphäre

- TANDEM findet nicht im Klassenraum, sondern in der Wohnung statt
- Lockere Atmosphäre, d.h. nicht, daß nicht intensiv gearbeitet wird!
- Betreuung mit Kaffee/Tee und Keksen; inhaltliche Betreuung erkläre ich nachher noch
- Zeit für Zwischendurchgespräche (auch in der FS! [= Fremdsprache])
- Meist mehrere TANDEMs anwesend, so daß Kontaktaufnahme für Aufgaben-Vorlesen und Fragen gegeben ist
- Spaß (wirkt im Video etwas nüchtern wegen der Filmerei)

4. Sprachenverwendung

- es gibt verschiedene Aufgabentypen, die auch unterschiedliche Sprachverwendung der Muttersprache und Fremdsprache erfordern bzw. auch freistellen, z.B. Zeit streng geteilt, jede/r in seiner FS oder MS [= Muttersprache], Mischen (bei schriftlichen Texten z.B.)
- teilweise ganz schön schwierig für die SchülerInnen, sich an die ‚Gleichberechtigung‘ zu halten, klappt aber viel besser als befürchtet
- Mischmasch bei Texten erst sehr spät gewagt (anders als an der Uni!)

5. Lernstrategien und Vokabelarbeit

- Strategien vermitteln ist hartes Stück Arbeit ! (auch bei Fehlerkorrektur, wie wir nachher noch sehen werden) Viele Dinge waren für mich selbstverständlich, bei den SchülerInnen aber nicht vorhanden!
- Fragen!!
- Ausprobieren!!

> Strategien, die wir in den kurzen Szenen sehen:

- ◆ nachfragen, wenn man unsicher ist > ausprobieren!
- ◆ pantomimisch etwas darstellen
- ◆ zeichnen
- ◆ Synonyme nennen
- ◆ fragen, wie etwas in der anderen Sprache heißt
- ◆ einfachere Wörter als Erklärung nennen oder bessere Varianten vorstellen
- ◆ Wörterbuch konsultieren
- ◆ ein Wort in derselben Sprache erklären

6. Fehlerkorrektur: simultan korrigieren

> 1 längere Szene, in der simultan Korrektur gesprochen wird (hier noch sehr zaghaf, aber schon gute Ansätze!

7. Fehlerkorrektur

- schwierig für SchülerInnen, den Partner/die Partnerin zu korrigieren
- oft wird nur ‚auf Nachfrage‘ korrigiert

> im Film werden folgende Korrekturmöglichkeiten demonstriert:

- ◆ SchülerInnen werden angehalten, simultan zu korrigieren
- ◆ andere Wörter nennen, die besser sind
- ◆ etwas Falsches ‚richtig‘ wiederholen

8. keine Grammatikvermittlung

- TANDEM leistet keine Vermittlung von Grammatik, jede/r stellt ‚nur‘ sein Sprachvermögen der MS zur Verfügung
- induktive Strategien wären möglich, müssten dann aber auch vermittelt werden

> 1 Szene, die die ‚Unzulänglichkeit‘ des grammatikalischen Wissens zeigt, aber auch, daß das vom anderen voll akzeptiert wird.

9. Sprachen- und landestypische Aspekte

- durch die Arbeit werden ‚unauffällig‘ vergleiche gezogen, Gemeinsamkeiten festgestellt, etc. (Aufgabenbeispiele nennen!)⁷²⁴

Durch die Vorführung des Films wurden die Anwesenden zu einer Diskussion angeregt, in der diese u.a. die folgenden Punkte über die Möglichkeiten, die die TANDEM-Arbeit für den Birklehof bieten kann, festhalten wollten⁷²⁵:

- ➔ Im TANDEM liegt unsere Möglichkeit, durch die Gestaltung der Aufgaben bei den Jugendlichen Interesse an anderen Sichtweisen, an anderen Menschen überhaupt, an fremden Kulturen, etc. zu wecken.
- ➔ Bisher wurde bei den jungen Menschen oft eine gewisse Gleichgültigkeit an anderen festgestellt. Das Ziel der TANDEM-Arbeit könnte lauten: Neugier wecken!
- ➔ Die Lebensläufe der Teilnehmenden bieten hierzu schon alleine gute Möglichkeiten.
- ➔ Durch eine intensive Betreuung könnten ‚Nebenziele‘ wie das autonome Lernen gefördert werden.
- ➔ Lernstrategien können mit vermittelt werden, z.B. in anfänglichen Gruppenstunden für alle.
- ➔ Die gute Lernatmosphäre könnte auch durch ein eigenes Fremdsprachen-Lernzentrum verstärkt werden, wo auch Materialien, Hilfsmittel, etc. fest

⁷²⁴ Auszug aus dem Projekttagbuch.

⁷²⁵ Nach den Stichpunkten aus dem Protokoll im Projekttagbuch.

installiert werden können. Als Vorbild wurden hier die Selbstlernzentren an französischen Schulen oder Unis genannt.

- ➔ Der Kontakt zu anderen TANDEM-Projekten und Institutionen wurde gewünscht, wo auch nach diesem oder einem ähnlichen Prinzip gelernt wird (z.B. Universität Bochum, Gustav-Heinemann-Schule in Mülheim, Universität Freiburg i.Br.).
- ➔ Ein kompletter Schüler-Klassenaustausch mit dem Lycée International des Pontonniers in Strasbourg nach diesem Lern-Prinzip wurde angeregt.
- ➔ Das Sprachangebot könnte mit TANDEM unabhängig vom Curriculum erweitert werden.

Nach der Vorlauf- und Testphase des TANDEM-Projektes wurde an die damaligen 9 teilnehmenden Schüler und Schülerinnen des Birklehofs ein schriftlicher Fragebogen verteilt, in dem diese zumeist offene Fragen zum Projektverlauf beantworten sollten. Es ging hierbei nicht um eine quantitative, sondern um eine qualitative Erhebung über die Einstellungen, Erfahrungen und Wünsche der direkt ‚Betroffenen‘, bei der jede Antwort gesondert für sich ernst genommen und beachtet wurde. Sämtliche Antworten zu den im Fragebogen gestellten Fragen sind nachstehend aufgelistet und werden durch interpretierende Anmerkungen ergänzt:⁷²⁶

„1) Seit einiger Zeit gibt es extra einen (kleinen, aber eigenen!) Raum, in dem Eure TANDEM-Stunden stattfinden. Wie findest Du das Lernen im TANDEM-Raum? Welche Vor- oder Nachteile siehst Du gegenüber einem Klassenzimmer, Euren eigenen Zimmern oder dem Lernen bei mir zuhause?“

- Person 1.** Der TANDEM-Raum ist ideal zum Lernen, da nicht zu viel und nicht zu wenig an Material, wie Poster, Möbel... vorhanden ist. In unseren eigenen Zimmern oder bei Dir würde man zu schnell abgelenkt werden.
- Person 2.** Ich war nie in dem Raum, nur bei Dir in der Wohnung.
- Person 3.** Ich persönlich kann es nun nicht damit vergleichen, wie es vielleicht im eigenen Zimmer, Klassenraum oder sonstwo ist, da ich bisher nur in diesem Raum war, aber ich glaube es wäre bei dir zuhause besser gewesen. So konnte man machen was man wollte.
- Person 4.** Ich finde es gut, man braucht nicht immer anzuklopfen und warten, man kommt herein und kann dort warten.
- Person 5.** Ich finde diesen Raum einfach genial, persönlich, atmosphärisch.
- Person 6.** Vorteile: Man ist ungestört, man kann so besser lernen.
- Person 7.** Beste Alternative wäre im eigenem Zimmer, da besseres Arbeitsklima herrscht.
- Person 8.** Es ist besser als in einem Klassenzimmer, schlimmer als draußen oder in unseren Zimmer.
- Person 9.** Er wirkt trotz der wenigen Poster kahl und es fehlt totalitär an polnischen Lexika. Vielleicht kann man ihm bunter gestalten.

⁷²⁶ Aus dem Projekttagbuch. (Fehler in der deutschen Sprache wurden im Original belassen.)

2) Mit welchen Materialien sollte Deiner Meinung nach der TANDEM-Raum ausgestattet sein? (Zur Zeit gibt es die drei Ordner, einige wenige Wörterbücher, fremdsprachige Zeitschriften und Bücher, Materialien für Sprachspiele, Schreibzeug sowie eine Infowand.)

- Person 1.** Mit mehr Wörterbüchern z.B. Englisch-Deutsch und Deutsch-Englisch, mit einem schwarzen Brett, an dem Vorschläge, Ideen, Termine vorzuführen sind.
- Person 2.** Poster,...
- Person 3.** Hauptsächlich mit Wörterbüchern, fremdsprachigen Zeitschriften und eine Infowand. Ansonsten ist es egal.
- Person 4.** So finde ich gut.
- Person 5.** Größere Auswahl an Zeitschriften, Büchern.
- Person 6.** Da es immer noch etwas kahl wirkt würde ich mehr bunte Bilder und Sachen reinstellen.
- Person 7.** Stimmt so.
- Person 8.** Mehr Zeitungen und vielleicht Grammatikbüchern, weil man Grammatik der Muttersprache nicht kennt.
- Person 9.** Wie gesagt es fehlt an Polnischen und Nahrungsmittel wie Kekse!

3) Stört es Dich, wenn noch andere TANDEM-Paare zur selben Zeit im Raum sind oder siehst Du eher Vorteile darin?

- Person 1.** Mich würde es stören wenn andere Paare zur selben Zeit TANDEM-Stunde hätten, da man sich nicht in Ruhe mit dem Partner unterhalten könnte. Ausnahme: es arbeiten mehrere TANDEM-Paare zusammen.
- Person 2.** Nein, man kann sich mit denen noch unterhalten.
- Person 3.** Am Anfang fand ich es nicht so toll. Also es kann auch Vorteile haben, wenn man seinem TANDEM-Partner etwas erklären will, also nicht weiß wie, dann fragt man einfach einen aus der anderen TANDEM-Gruppe.
- Person 4.** Das stört mich nicht.
- Person 5.** Es stört mich. Die Atmosphäre ist gebrochen.
- Person 6.** Nein. Ich sehe keine Vorteile. Ich finde es nicht gut, da man dann gestört wird oder den anderen zuhört.
- Person 7.** Der Nachteile, da volle Konzentration nicht gewährleistet werden kann.
- Person 8.** Nein. Eigentlich ist das ganz egal.
- Person 9.** Nein. Ich finde es gut, so kann man sich auch gegenseitig unterstützen, zumindest in Englisch.

4) Die Betreuung beim Lernen im TANDEM-Raum ist weniger intensiv als zu der Zeit, wo die Stunden bei mir in der Wohnung stattgefunden haben. Für beide Lernorte gibt es Argumente, die dafür und dagegen sprechen. Mein Vorschlag wäre, daß ich so wie am Anfang häufiger ‚eingreife‘ und Euch mit Tips, Denkanstößen und Lernstrategien zur Seite stehen kann und Ihr somit lernt, wie Ihr das beste aus Euren Stunden herausholen könnt. Allerdings sollte das nicht so aussehen, daß Ihr Euch in Eurer Arbeit ständig beobachtet und gestört fühlt! Also die Intensität dieser Betreuung würdet Ihr weitgehend selbst bestimmen. Ein weiterer Punkt für mich ist, daß Ich glaube, daß Ihr ernsthafter und intensiver gearbeitet habt, als Ihr in Euren TANDEM-Stunden noch nicht alleine ward. Wie sind Deine bisherigen Erfahrungen damit und welche der Möglichkeiten bevorzugst Du?

- Person 1.** Ich kenn nur die TANDEM-Stunden ohne ‚Betreuung‘, die mir gut gefallen haben. Ich könnte mir auch TANDEM-Stunden in Zusammenarbeit mit Dir genauso gut vorstellen.

- Person 2.** Ging alles glatt.
- Person 3.** Es wäre gut, wenn du häufiger eingreifen würdest, da man so machen kann was man will und auch jederzeit gehen kann, wann man will!
- Person 4.** Keine Angabe.
- Person 5.** Ich stimme Dir voll und ganz zu. Obwohl ich zugeben muß, daß ich in TANDEM bisher noch nichts neues gelernt habe. Es ist eher eine Übung der Anwendung.
- Person 6.** Weiß ich nicht.
- Person 7.** Man sollte selber auf Ideen kommen, da allein durch die Gedankengänge jedes einzelnen eine bessere Beziehung zum Sprachverhältnis entstehen kann.
- Person 8.** Ich bevorzuge die Arbeit ohne stetige Betreuung.
- Person 9.** Ich hab keine Ahnung wie das bei dir in der Wohnung war, aber es müßte am Anfang echt etwas mehr Hilfe dasein.

5) Ich sehe im TANDEM-Projekt auch die Chance für Euch zu lernen, wie man gut eine Fremdsprache lernen kann. Das könnte nicht nur für Eure TANDEM-Arbeit, sondern auch für Euren Unterricht ganz nützlich sein. Wärs Du z.B. daran interessiert zu lernen, wie man Vokabeln leichter behalten kann oder wie man sich Dinge so notiert, daß man eine bessere ‚Struktur‘ nicht nur im Heft sondern auch im Kopf hat? Dazu würde ich dann beispielsweise für alle TANDEM-TeilnehmerInnen Gruppenstunden anbieten.

- Person 1.** Gute Idee! Oft steht eine Vokabel im Heft und wird nur selten wieder herausgeholt oder sogar gelernt.
- Person 2.** Nein.
- Person 3.** Gute Idee!
- Person 4.** Die Vokabeln schreiben ordentlich auf einen Zettel in ein Ordner oder in ein Heft.
- Person 5.** Ich bin mit meinen eigenen Mitteln Vokabeln zu lernen und zu behalten zufrieden.
- Person 6.** Ja!
- Person 7.** Sehr gut. (Gruppenstunden jedoch nicht.)
- Person 8.** Ja!
- Person 9.** Ja!

6) Apropos ‚Gruppenstunden‘: es gab in den letzten Monaten einige Aktivitäten für alle TeilnehmerInnen am TANDEM-Projekt. Diese sollten unter anderem auch dem Zweck dienen, daß Gast- und AustauschschülerInnen gemeinsam etwas mit anderen BirklehoferInnen unternehmen und so auch untereinander mehr miteinander ins Gespräch kommen und voneinander erfahren können. Wenn Du schon mal an solchen Nachmittagen teilgenommen hast: wie fandest Du das? Was hältst Du generell von dieser Idee und welche Vorschläge hättest Du?

- Person 1.** Mir haben die Nachmittage gut gefallen, da somit der Kontakt zwischen Austauschschülern und Birklehofern enger wurde. Ich denke auch, daß diese Nachmittage viel zur Integration der Austauschschüler am B´hof beitragen.
- Person 2.** Gut.
- Person 3.** War noch nie dabei!
- Person 4.** Keine Angaben.
- Person 5.** Die Idee ist gut. Aber total absurderweise haben Austauschschüler hier einen ganz dummen Ruf. Das schreckt ab.

- Person 6.** Generell finde ich die Idee prima. Ich würde uns keine Filme sehen, da man nur vor dem Fernsehen sitzt und Nichts mit den Austauschschülern redet. Ich würde Spiele, Piquenique, Schwimmen und andere draußenspiele vorgeschlagen.
- Person 7.** Keine Teilnahme dieser Art gehabt.
- Person 8.** Sehr gut!
- Person 9.** Ganz nett. Man sollte aber statt Film gucken auch mehr miteinander reden.

7) Noch einmal das Stichwort ‚Voneinander lernen‘: was kannst Du (außer Vokabeln) von Deinem Partner/Deiner Partnerin lernen? Welche Möglichkeiten bietet Dir das TANDEM-Lernen? Haben sich schon interessante Gespräche ergeben? Hast Du irgendwelche witzigen, erstaunlichen oder ungewöhnlichen Dinge erfahren können?

- Person 1.** Man macht nicht nur die Aufgaben, sondern erzählt vom Land, vom Zuhause, der Familie, von Schule, Freunden, Hobbies ...
- Person 2.** Kulturen,...
- Person 3.** Außer Vokabeln, lernt man sicherlich noch den richtigen Satzbau und flüssiger zu sprechen.
- Person 4.** Ja, ein TANDEM-Stunde redet man viel deshalb kann ich ja sagen.
- Person 5.** Ich mache TANDEM mit meiner guten Freundin. Viel neues erfahre ich da nicht. Für mich ist TANDEM eine Übung im Umgang mit der Sprache.
- Person 6.** Da S. nur 2 mal da war habe ich ziemlich wenig gelernt.
- Person 7.** Nein.
- Person 8.** Nein, weil meine TANDEM-Partnerin nicht zu oft da war wenn sie schon kam, wollte ich etwas lernen, und sie lernen.
- Person 9.** A bisserl Kultur immer. Erinnerung an Polen austauschen. Ich hab erfahren, daß es einige Namen in meiner [?] nicht mehr gibt.

8) Kommen wir beim Stichwort ‚Lernen‘ also zu den TANDEM-Aufgaben. Über die Sommerferien wird eine völlig geänderte umfangreiche Übungssammlung nach einem neuen Muster für Euch erstellt werden (d.h. nix Ferien...). Hierzu brauche ich nun dringend Eure Tips! TANDEM-Aufgaben sollten im Idealfall so angelegt sein, daß eine ‚gelungene‘ Bearbeitung nicht davon abhängt, wieviel Fremdsprachenkenntnisse Ihr schon habt. Das bedeutet, daß Ihr soviel ‚rausholt‘ wie Ihr auch ‚reinsteckt‘. Es hängt also von Eurem Fleiß und Eurem eigenen Einsatz und Eurer Neugier ab, ob Ihr z.B. neue Vokabeln lernt oder nicht. – Wie beurteilst Du in diesem Zusammenhang den Schwierigkeitsgrad und die Lernmöglichkeiten der bisherigen Übungen? Was könnte verbessert werden?

- Person 1.** Ich finde den Schwierigkeitsgrad für Fortgeschrittene angemessen. Jedoch könnte man im Ordner die Aufgaben in mehrere Schwierigkeitsgrade unterteilen.
- Person 2.** Keine Ahnung.
- Person 3.** Bisher waren die TANDEM-Aufgaben ziemlich einfach, hatte allerdings nicht so viele.
- Person 4.** Keine Angaben.
- Person 5.** Ich weiß, dass das ganz wichtig ist für dich aber ich habe wirklich keine Ahnung.
- Person 6.** Mehr Spiele.
- Person 7.** S. 9&12
- Person 8.** Ich habe sie nicht zu oft benutzt, weil sie vor allem für diese, ohne schon länger Fremdsprache lernen, sind.

- Person 9.** Für selten gesprochene Sprache (Ital., Pol., Georg.) sollte für den Anfang ein etwas einfacheres Übungsprogramm eingebaut werden.

9) Was kannst Du durch das TANDEM-Lernen Deiner Meinung nach an Deinen Fremdsprachenkenntnissen verbessern? Was leistet die Arbeit im TANDEM nicht? Was würdest Du Dir wünschen?

- Person 1.** Ich würde mir wünschen, daß mehr Zeit besteht, um alte Vokabeln zu wiederholen und sich gegenseitig abzufragen.
- Person 2.** Flüssiger sprechen, besser kennenlernen des Partners.
- Person 3.** a) Alles, b) weiß nicht, c) perfekte Sprache des Partners
- Person 4.** Keine Angabe.
- Person 5.** TANDEM wird zu wenig ernst genommen.
- Person 6.** Es verbessert das Reden (so lernt man schneller ohne nachzudenken das schnelle Reden). Demnach wünsche ich mir, daß ich schneller fließend sprechen kann.
- Person 7.** Man sollte eher darauf achten, daß mehr gesprochen wird, also ein Dialog entstehen kann, der in beiden Sprachen gesprochen werden sollte.
- Person 8.** Umgangssprache, Sprechen, Aussprache
- Person 9.** Man kann mehr Vokabeln lernen, man lernt leider kaum Grammatik und wichtige Grundsachen.

10) Oft sind die Aufgaben für Leute mit wenig Vorkenntnissen noch zu schwer. In der kommenden Übungssammlung sollen die Aufgaben besonders gekennzeichnet werden, die sich auch für ‚AnfängerInnen‘ eignen. Was fällt Dir dazu ein?

- Person 1.** Bildbeschreibungen, Arbeiten mit dem Wörterbuch, Spiele
- Person 2.** Super!
- Person 3.** Einfallen tut mir leider nichts, die Idee also mehr für AnfängerInnen zu tun, finde ich gut.
- Person 4.** Keine Angabe.
- Person 5.** Schön. Dann merkt man auch seine eigene Verbesserung.
- Person 6.** Im Moment nichts. Aber generell finde ich es gut, daß es etwas für AnfängerInnen gibt.
- Person 7.** Keine Angabe.
- Person 8.** [?]
- Person 9.** Wie beim Auto kennzeichnen.

11) Die 23 Aufgaben, die es momentan gibt, sind thematisch ganz bunt gewürfelt. In Zukunft sollen sie nach Themen geordnet sein, d.h. daß es unter der Rubrik ‚Sport‘ verschiedene Bildergeschichten, Diskussionsaufgaben, Sprachspiele, Texte, Comics usw. gibt. Ihr könnt dann darunter wiederum verschiedene Übungstypen aussuchen. Bitte schreibe auch hierzu kurz Deine Meinung auf:

- Person 1.** Dieser Vorschlag gefällt mir sehr gut. Am Anfang der Stunde wird dann bestimmt weniger Zeit für das Aussuchen des Themas verloren gehen.
- Person 2.** Gute Ordnung.
- Person 3.** Keine schlechte Idee, aber es ist ja trotzdem dann noch zusammengewürfelt, wenn man jede Stunde etwas aus einem anderen Themenbereich nimmt.
- Person 4.** So würde es sicher besser sein.
- Person 5.** Toll! Übersichtlich!
- Person 6.** Das finde ich gut! So muß man nicht die ganzen Blätter durchsuchen bis man zum gewünschten Thema kommt.

- Person 7.** Keine Angaben.
- Person 8.** Sehr gut.
- Person 9.** Ich find's nicht schlecht, aber so durcheinandergewürfelt macht auch das Aussuchen Spaß. Noch mehr.

12) Welche Themenvorschläge für TANDEM-Übungen hast Du? Und welche Ideen für Übungsformen fallen Dir ein?

- Person 1.** Feststehende Ausdrücke, Wörter mit mehreren Bedeutungen zum Spiel umfunktioniert (ich kenne es unter dem Namen Teekesselchen)
- Person 2.** Sport, Musik, Hobbys...
- Person 3.** Keine Ahnung.
- Person 4.** Keine Angaben.
- Person 5.** Diskussion über Aktuelles, Nationale Feiertage in Ländern,...
- Person 6.** Themenvorschläge: Ferien, Tiere, allgemeines, (Schule?), Länder,..
- Person 7.** Mehr Dialoge
- Person 8.** Übersetzung wir brauchen den selben Text in zwei Sprachen, jeder bekommt den Text in seiner Muttersprache.
- Person 9.** Vielleicht das Lesen einfacher Literatur in der Fremdsprache (es gibt ja diese zweisprache. Bücher glaube von d+v)

13) Zu guter Letzt noch interessiert mich brennend, was Du generell vom TANDEM hältst. Unter diesem Punkt ‚Sonstiges‘ kannst Du alles loswerden, was Dir sonst noch so dazu einfällt...

- Person 1.** Die TANDEM-Stunden haben mir sehr viel Spaß gemacht. Ich habe neue Leute kennengelernt, meine Vokabeln ‚aufgefrischt‘ und auch Neues gelernt.
- Person 2.** Es war keine schlechte Idee. Prima gemacht, Claudia.
- Person 3.** Auch hierzu kann ich nicht besonders viel schreiben, da ich nur 3 (?) TANDEM-Stunden hatte. Mir ist nur aufgefallen, daß mein TANDEM-Partner nie Lust hatte und ich dadurch natürlich auch nicht!!!
- Person 4.** Es ist oft lustig, aber manchmal auch Langweilig. Manchmal will man etwas machen (Freiburg fahren, [?] etc.) aber das geht nicht weil wir TANDEM haben.
- Person 5.** Keine Angaben.
- Person 6.** TANDEM ist – finde ich – lustig. Mir macht es wirklich Spaß. Leider war S. nicht der Meinung und kam nur zwei Mal. Bei der ersten Stunde haben wir viel gelacht und geredet. Bei der zweiten Stunde wurde es schon trockener. Den Rest der Stunden hat er ‚geschwänzt‘.
- Person 7.** TANDEM finde ich in jeder Beziehung gut. Ist aber stark vom Partner abhängig.
- Person 8.** Sehr gut.
- Person 9.** Es ist Praktisch, nicht so langweilig, man lernt den/die Partner /innen besser kennen und mögen. Man lernt ein bisschen was über Land und Leute.⁷²⁷

Im Laufe des Jahres 1994 erlangte das TANDEM-System an der Schule einen immer höheren Bekanntheits- und Beliebtheitsgrad: so waren z.B. (mit Stand vom 10.05.1994⁷²⁸) ca. 30 Lerner und Lernerinnen in das Projekt

⁷²⁷ Befragungsergebnisse aus dem Projektstagebuch.

⁷²⁸ Angaben aus dem Projektstagebuch.

involviert, was bei einer Gesamtzahl von ca. 150 Internen immerhin rund 1/5 darstellt. Zu dieser Zeit fanden insgesamt pro Woche 20 TANDEM-Sitzungen statt, wobei die Gäste aus dem Ausland teilweise mehrere deutschsprachige Partner und Partnerinnen pro Woche hatten.

Es wurde im gesamten Verlauf des Projekts in folgenden Sprachpaarungen gearbeitet, wobei über 50 Jugendliche, aber auch Lehrpersonen, Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen und Ausländer bzw. Ausländerinnen aus der näheren Umgebung der Schule am Programm teilnahmen:

- ☞ Deutsch – Englisch
- ☞ Deutsch – Französisch
- ☞ Deutsch – Spanisch
- ☞ Deutsch – Italienisch
- ☞ Deutsch – Portugiesisch
- ☞ Deutsch – Polnisch
- ☞ Deutsch – Russisch

7.2.6 Spanisch-AG

Eine gewünschte Erweiterung des Sprachenangebotes neben den TANDEM-Sprachen stellte die Einrichtung eines Anfängerkurses für Spanisch dar, der im Sommer 1993 begann. In einer Projektbesprechung hatte der Schulleiter geäußert, daß es ein Unterricht sein könnte, der den „‘Einbau’ spanischer *native speaker* ermöglicht“⁷²⁹. Zielgruppe waren alle interessierten Jugendlichen der Oberstufe sowie Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem pädagogischen und nicht-pädagogischen Bereich. Der Umfang sollte eine Doppelstunde (= 90 Minuten) pro Woche betragen und nach Möglichkeit auch methodische Alternativen zum ‘herkömmlichen’ Sprachunterricht bieten. Somit konnten Übungen und Verfahren durch eine Art ‘Hintertür’ vorgestellt werden, die dann als Muster für den Englisch- und Französischunterricht gelten könnten.

⁷²⁹ ‚Große‘ Projektbesprechung mit dem Schulleiter vom 16.07.1993 auf der Haupthauterrasse.

Der Kurs lief über einen Zeitraum von 15 Doppelstunden und wurde von 7 Schülerinnen, 6 Schülern, 1 pädagogischen Assistentin, 1 Lehrerin und 1 Lehrer besucht.⁷³⁰

7.2.6.1 Projektwochenende 'Madrid' mit einer 12er Studienfahrt

Eine der Studienfahrten der 12. Klasse im Frühsommer 1994 sollte nach Madrid gehen; der betreuende Lehrer wußte, daß ich die Spanisch-AG leite und fragte mich nach Materialien über das Reiseziel. In einem Gespräch erörterten wir die Durchführbarkeit eines gemeinsamen Themenwochenendes, welches durch die Teilnehmenden an der Studienfahrt und die Teilnehmenden des Sprachkurses geplant werden sollte.⁷³¹

Die Idee wurde an beide Lerngruppen herangetragen, die sich sehr interessiert zeigten. Eine Sammlung von Inhaltsvorschlägen ergab folgende Punkte:

„Also, laßt uns mal zusammentragen, welche Elemente für Euch zu dem 'kulturellen Wochenende' gehören. (CK)

- ☛ „nicht Flamenco und nicht Paella
- ☛ spanische *tapas* (Snacks, die man in Kneipen zum Getränk gratis bekommt)
- ☛ spanisches Bier
- ☛ etwas Spanisches kochen
- ☛ der Verkehr in einer Großstadt wie Madrid
- ☛ Nachtleben in Madrid
- ☛ wo die Jugendlichen so hingehen
- ☛ Kino, Filme (Saura oder Almodóvar), Theater
- ☛ Jugendmusik - was die so hören
- ☛ Einkaufsmöglichkeiten
- ☛ Kunst, Museen, Galerien
- ☛ Slums in Madrid
- ☛ Medien
- ☛ Sport⁷³²

„Als Deutsche kann man doch gar nicht spanisch feiern können.“ (w)⁷³³

⁷³⁰ Hiervon schieden im Verlaufe des Sprachkurses 3 Personen aus.

⁷³¹ Gespräch vom 17.01.1994.

⁷³² Eintrag aus dem Projektstagebuch vom 01.02.1994.

⁷³³ Eintrag aus dem Projektstagebuch vom 01.02.1994.

Jede/r Teilnehmende bereitete eine Komponente der obigen Liste vor; das Wochenende am 26./27.02.1994 beinhaltete schließlich folgende Programmpunkte:

- „spanische Fiesta im Turmkeller am Samstag Abend mit Musik spanischer Rockgruppen, mit spanischem Wein und *tapas* und Postern vom spanischen Fremdenverkehrsverein
- ein vom Küchenchef Herrn [Name] ausgewähltes spanisches Gericht, von dem viele sagten >Was ist denn daran spanisch?<
- Plakate im Eßsaal mit kreativ aufbereiteten Referaten über Essen und Trinken, die sehr unterschiedlichen Eßgewohnheiten in den verschiedenen Regionen Spaniens
- Plakate mit Referaten und Bildern zu Themen, die man sonst nicht im Zusammenhang mit Madrid kennenlernt (wie z.B. die Slumbildung in einigen Bezirken der spanischen Hauptstadt)
- Filmclub zeigt regulär als Sonntagabend-Angebot einen spanischen Film in der Großklasse⁷³⁴

7.2.7 Deutsch als Fremdsprache-Konversationsunterricht am Birklehof

Zum bereits bestehenden Angebot des Einzelunterrichts kam im Laufe des Projektes eine Erweiterung durch Deutsch als Fremdsprache⁷³⁵-Gruppenunterricht hinzu. Die Entstehung dieses Bereiches geht auf die Bitte der Austauschkoordinatorin für Frankreich zurück, die mir am 15.05.1993 eine Überblicksliste über derzeitige und zukünftige französische Gäste an der Schule übergab und mich bat,

„einen Deutschkurs für die Gruppe der Austauschschüler/innen anzubieten, da ihr sehr daran gelegen sei, daß die Franzosen Deutschunterricht bekämen. Ich sagte, ich werde mit [dem Schulleiter] darüber reden und den Vorschlag machen; man werde dann ja auch noch sehen, wer das machen könne, worauf sie fragte, wer außer mir das denn wohl machen solle. Ich entgegnete, >>jemand, der es auch machen würde, wenn ich nicht da wäre<<. Ich weiß nun, daß das eine ziemlich blöde Antwort war. Es kam daher, daß ich mich so fühlte, als hätte man ‘eine Dumme gefunden, die es macht’. Dabei kommt es ja eigentlich darauf an, daß im Projekt die Initialzündung auch in diesem Fall von mir kommen soll und ich demnach auch die richtige Person hierfür bin. (Bisher hatte es noch nie einen solchen Kurs gegeben, die ‘Testversion’ konnte demnach mit mir laufen.)“⁷³⁶

⁷³⁴ Eintrag aus dem Projekttagbuch nach einem Protokoll einer Schülerin vom 26./27.06.1994.

⁷³⁵ Nachfolgend wird die gängige Abkürzung ‘DaF’ verwendet.

⁷³⁶ Eintrag aus dem Projekttagbuch über ein Gespräch vom 15.05.1993 im Dienstzimmer des Saalbaus.

Hieraus wurde eine neue 'Struktur angelegt'. Da dieser Kurs keine existierenden Fremdsprachen-Strukturen zerstören oder in Konkurrenz dazu treten sollte, erhielt er inhaltlich eine andere Schwerpunktsetzung. Bei dieser Form von Unterricht sollte es vorrangig um Konversationsunterricht gehen, in dem alle am Birklehof wohnenden ausländischen Jugendliche zusammengefaßt würden.

Dieser Unterricht war methodisch so ausgerichtet, daß er nicht an alters- oder niveauihomogene Gruppen gebunden war. Da in den Unterrichtsstunden hauptsächlich über Einstellungen und Erfahrungen gesprochen werden sollte, war eine heterogene Zusammensetzung der Gruppe sogar sehr fruchtbar. In einigen Phasen des Projektes liefen - auf Wunsch der Schüler und Schülerinnen - zwei Kurse parallel, um die Älteren von den Jüngeren bzw. die Anfängergruppe von den weit Fortgeschrittenen zeitweise zu trennen; meist ließ die relativ geringe Zahl der Teilnehmenden Gruppenteilungen jedoch nicht zu.

In diesem Unterricht wurde keine Grammatik vermittelt, die Schwerpunkte lagen auf dem Trainieren des freien Sprechens auf Basis von Übungen zum Lese-, Seh-⁷³⁷ und Hörverständnis, wobei Wert darauf gelegt wurde, Unterrichtsformen zum Einsatz zu bringen, die sich vom alltäglichen schulischen Unterricht der Teilnehmenden abhoben. (Den Schülern und Schülerinnen gefielen dabei Lernspiele und projektorientierter Unterricht am besten).

Die Teilnahme am Gruppenunterricht war den betreffenden Schülern und Schülerinnen im Prinzip freigestellt, allerdings legten Schulleitung und Mentoren bzw. Mentorinnen sehr großen Wert auf die Teilnahme - u.a. auch, um dadurch das Forschungsprojekt zu unterstützen. Der Unterricht fand ein- bis zweimal in der Woche während der sogenannten 'Arbeitsstunde' (17.⁰⁰ bis 18.⁵⁰

⁷³⁷ Zu einer Forderung des 'Sehens' als 5. Fertigkeit für den fremdsprachlichen Lernprozeß siehe Schwerdtfeger, I.C. (1989), Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Berlin/München, S. 24ff.

Uhr) statt und dauerte jeweils 90 Minuten. Die Kosten für den Unterricht teilten sich die Teilnehmenden.⁷³⁸

Exemplarisch sollen hier zwei Unterrichtseinheiten vorgestellt werden, die im Januar 1994 mit Oberstufenschülerinnen (Klasse 11) durchgeführt wurden. Die erste Unterrichtsstunde vom 20.01.1994 fand in meiner Wohnung statt; die drei Teilnehmerinnen aus Georgien hatten sich für den gesamten Konversationskurs das Thema ‘Selbst- und Fremdbilder von den Deutschen’ gewünscht.⁷³⁹

Die erste Aufgabe bestand darin, eine individuelle Definition von ‘Vorurteil’ aufzuschreiben:

- ☐ „Leider war es bei uns während vieler Jahren fast Nichts über kapitalistischen Ländern bekannt. Alles was wir wußten war nur schlecht. Aber seit fünf Jahren habe ich schon sehr viel über die Welt gelesen und gesehen, oder gehört. Danach war es mit schon bekannt, daß das Leben hier viel schöner, aber auch viel schwieriger ist.“
- ☐ „Man kann nie etwas genau wissen, was er nicht gesehen hat. Aber man kann schon irgendwelche Meinung über diese Sache haben. Man kann es nur vorstellen und genau das bedeutet das Wort Vorurteil.“⁷⁴⁰

In der ersten und zweiten Sitzung der DaF-Lerngruppe hatten die Schülerinnen (dieses Mal waren es drei Schülerinnen aus Georgien sowie eine Schülerin aus Italien) und der Schüler (aus Kanada) die Aufgabe, eine Collage zu erstellen, in der sie darstellen sollten, was sie über Deutschland gedacht bzw. gehört hatten, bevor sie an den Birklehof als Gäste kamen. Die fertigen Collagen einer jeden Person wurden von den jeweils anderen interpretiert, die Sichtweisen wurden kontrovers diskutiert.

⁷³⁸ Der Unterricht wurde mit dem Nachhilfesatz für Lehrpersonen vergütet.

⁷³⁹ Im Verlauf der Unterrichtseinheiten lasen und besprachen wir in diesem Zusammenhang Textstellen aus folgenden Veröffentlichungen: Nünning, A. (1994), ‘Das Image der (häßlichen?) Deutschen. Möglichkeiten der Umsetzung der komparatistischen Imagologie in einer landeskundlichen Unterrichtsreihe für den Englischunterricht’, in: Die Neueren Sprachen, 93, 2, 1994, S. 160-184; Zeidenitz, S.; Barkow, B. (1994), The Xenophobe’s Guide to the Germans, London; Cyriax, R. (ed.) (1989a), Die Deutsche Gemütlichkeit. Gewürdigt von Ulla Hildebrandt und Walter Drechsel, Bibliothek der Deutschen Werte, München; Cyriax, R. (ed.) (1989b), Der Deutsche Sachverstand. Gewürdigt von Mathias Richling, Bibliothek der Deutschen Werte, München; Heidenreich, E. (1988), Kein schöner Land. Ein Deutschlandlied in sechs Sätzen, Reinbek bei Hamburg.

Angeregt durch diese Unterrichtssequenz schrieben zwei der georgischen Schülerinnen freiwillig einen Aufsatz über ihre Wahrnehmung der fremden Kultur:

□ **„Unterschiedlich oder gleich**

Alle Leute in der Welt sind eigentlich gleich, aber nur von Außen. Sonst ist jede Nation sehr unterschiedlich von den Anderen und da ist auch keine Ausnahme zwischen Deutschland und Georgien. Es ist sehr schwer in so kurzer Zeit alles zu erfassen und zu beobachten, aber da sind sehr viele Unterschiede, die in die Augen fallen. Man kann sagen, daß gleich sind nur die Bedürfnisse aller Menschen so wie zu schlafen, zu essen, zu trinken, zu reden. Aber sogar in diesen Sachen auch kann man ein unwichtiger Unterschied sehen. Ich werde versuchen, das alles ganz kurz zu erklären und weil ich mehr in Internat und Schule befinde so vergleiche ich sie mit meiner. Man kann sogleich bemerken, daß hier mehr gelernt wird und das finde ich viel besser. Man versteht hier, daß die Kenntnisse hat man nicht soviel Möglichkeit etwas zu erreichen. Ich bin sehr froh, daß in unserem Land beginnt man das schon zu akzeptieren. Die Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer sind fast dieselbe. Wir haben keine Mentoren aber sehr viele Lehrer in meiner Schule sind für mich wie die Freunde und sie machen alles um uns als normale Persönlichkeiten zu entwickeln.

Ehrlich zu sagen wir sind viel mehr nahe mit Ihnen als hier. Die Klasse selbst ist auch irgendwie mehr einheitlich. Wir halten immer zusammen obwohl sind verbringen weniger Zeit miteinander. Die Freizeit obwohl schon unterschiedlich kann man in beiden Schulen bemerken. Bei uns darf nur nicht die Füße auf den Tisch stellen, aber niemand sagt etwas wenn du mit der Verspätung kommst. Dabei die Schüler sind mehr frei. Sie können lernen oder hinten sitzen und reden oder überhaupt nicht kommen. Das wichtigste ist, daß die [...] vielmehr alleine Arbeiten. Aber das stört überhaupt nicht. Die einzige Problem war, daß wir irgendwelche Stücke so interpretieren mußten wie es schon vorgesehen war. Hier ist man mehr frei, aber seit einem Jahr ist es auch so bei uns. Leider hatte ich keine Möglichkeit lange auch in der Familie zu wohnen, aber trotzdem konnte man bemerken daß bei uns die Mitglieder der Familien viel mehr zusammen sind. Hier alle machen was sie wollen und oft verlassen die Familien leider sehr leicht. Bei uns sind die Jugend und die älteren Leute auch sehr abhängig von den Eltern. Das bedeutet überhaupt nicht, daß sie irgendwie begrenzt sind, aber die Interessen ausgehen sind immer die wichtigsten. In unseren Familien herrscht mehr Tradition, Einheit und Wärme. Das gilt auch für die Leute die überhaupt nicht miteinander zu tun haben, aber man muß auch sagen, daß die Deutschen sind viel wärmer als ich vorgestellt habe.

Der nächste Unterschied ist auch in der Zeitverbringung. Hier hat man zu viel Luxus und vielleicht deswegen sind die Leute mehr egoistisch. Man hat sehr viele Möglichkeiten irgendwas zu machen und die Zeit zu genießen. In letzten Jahren gibt bei uns überhaupt keine Möglichkeit mehr, aber trotzdem sind die Leute viel lustiger und freundlicher. Hier scheint es mir fast unmöglich zu sein, in der Situation wo sehr viele Bekannte umgebracht, verletzt sind wie schaffen die Anderen immer noch zu lachen und zusammenzubleiben. Aber vielleicht genau das hilft uns alles zu überleben. Man muß sagen, daß wir auch sehr viele böse, [...] und herzlose Menschen haben. Die denken nur über sich selbst, aber die sind nur wegen solcher Situation so geworden. Die Anderen versuchen immer etwas zu machen um die Traditionen der Nation zu behalten. Sie feiern ohne etwas, machen alles von

⁷⁴⁰ DaF-Konversationsunterricht vom 20.01.1994 in meiner Wohnung im Neuen Hirschen Ost. – Grammatikalische und lexikalische Fehler in den Sprachäußerungen der nicht-deutschsprachigen Schüler und Schülerinnen werden in dieser Arbeit im Original belassen.

selbst, aber sind irgendwie mehr glücklich als die Leute hier, die schon alles fertig bekommen. Man kann noch sehr viel über diese Unterschiede schreiben. Die werden unendlich sein, weil je mehr man in anderem Land wohnt, desto mehr Neues lernt er kennen.“⁷⁴¹

☐ „Unterschied zwischen Deutsche und Georgische Leute

Deutsche und Georgische Leute sind mehr unterschiedlich von einander als ich dachte. Hier ist alles ganz anderes. Fast alles ist ganz neu und fremd, unverständlich für mich. Die Leute sind sehr kalt, zu kalt kann ich sagen. Alle sind für sich selbst. Was sehr fremd ist, das ist die Familien. Sogar in der Familie sind alle nur für sich. Sie brauchen einander gar nicht z. B. die Kinder die Eltern. Sie können ganz ohne Eltern wohnen, ohne Geschwister sein. Oft höre ich hier die Sätze: >Ich mag meine Mutter nicht< oder >Ich mag meinen Bruder nicht<. Das ist ganz unverständlich für mich und das werde ich wahrscheinlich nie verstehen. Für mich ist heilig meine Familie und meine Freunden. Alle haben hier ganz andere Interessen. Hier gibt es so viel Luxus, daß die Leute vergessen was wichtig das Leben ist und daß es nicht nur essen und Geld bedienen ist. Die Schulen sind auch sehr unterschiedlich. Ich kann nicht über Internate reden, weil es bei uns überhaupt keine Internate gibt. Erstens lernt man hier viel ernst und deswegen viel stärker. Jetzt ist bei und lernen nicht sehr wichtig, sehr viele denken, daß es gar nicht wichtig ist. In der Schule lernen wir fast nichts. Meine Schule hat mit gute Freunden gegeben und vor mir eher Persohn gemacht. Bildung hat mir auch meine Schule gegeben, aber das hat nicht nur Schule gemacht. Wegen die Schule haben wir private Stunden deshalb existiert die 11. Klasse (das ist die letzte bei uns) überhaupt nicht. Private Lehrern geben sehr fiele Aufgaben und in der Schule wissen auch alle, daß sie uns nicht stören müssen.“⁷⁴²

7.2.8 AG 'Café International'

Von einigen Schülerinnen und Schülern, aber auch von Erwachsenen war vereinzelt die Idee laut geworden, am Birklehof eine Art Treffen einzurichten, bei dem sich Ausländer und Ausländerinnen vom Birklehof einmal pro Woche ganz zwanglos zusammenfinden konnten, um sich kennenzulernen und auszutauschen. Hier einige Aussagen von Jugendlichen aus dem Gespräch, das die Fremd- und Selbstwahrnehmung thematisiert und demonstriert, daß sich die Kinder in andere hineinversetzen:⁷⁴³

☛ **Person 1 (w):** „[...] Es gibt bestimmt viele Ausländer, die hier in Hotels und so arbeiten, ich mein', die muß man ja nur finden und fragen.“

☛ **Person 2 (w):** „Willst du überall hingehen und fragen >Hey, sind Sie Ausländer? Ja, dann sind Sie ja der Richtige!< - Meinst du nicht, also ich würd' mir blöd vorkommen, wenn mich sowas jemand fragt, oder? Nee, das können wir nicht bringen...“

⁷⁴¹ Aufsatz von Schülerin 1 vom 10.02.1994.

⁷⁴² Aufsatz von Schülerin 2 vom 10.02.1994.

⁷⁴³ Gespräch vom 20.06.1993 in meiner Wohnung, Neuer Hirschen Ost.

- ☞ **Person 3 (m):** „Vielleicht wollen die ja auch gar nicht ‘entlarvt’ werden... Die sind bestimmt heilfroh, wenn die - wenn nicht jeder die gleich als Ausländer anquatscht. Also, mir wär’s - ich fänd’s blöd. Ich bin ja nicht nur Pole oder so, oder Italienerin. Ich bin ja hauptsächlich was anderes - so viele Sachen halt“
- ☞ **Person 2:** „Ja, du bist blöd, zum Beispiel, hauptsächlich!“
- ☞ **Person 3:** „Nee, der is schwul.“ / Alle lachen
- ☞ **„Mal im Ernst, wie beschreibt man denn jemanden am besten?“ (CK)**
- ☞ **Person 2:** „Ob das’n Mann ist - oder ‘ne Frau.“
- ☞ **Person 3:** „Ob blond, ob braun...“
- ☞ **Person 4 (w):** „Du und die Weiber... - Kommt wohl auf den Blickwinkel an. - Also, woher einer kommt“
- ☞ **Person 2:** „Is doch wurscht, oder?“
- ☞ **Person 4:** „Wenn ich Englisch lernen will, nicht!“
- ☞ **Person 3:** „Wenn ich was von dem will und der rafft’s nicht, der Trottel, weil er keinen Deutschunterricht bei Claudia hatte, dann ist das schon *heavy*.“
- ☞ **„Also ist die Sprache das Wichtigste?“ (CK)**
- ☞ **Person 2:** „Das Wichtigste, nicht - kommt halt drauf an, was ich will, denk ich. Wenn ich ihn anbaggern will, na, dann isser halt zuerst ‘n Mann. Wenn ich mir die Haare bei ihm schneiden lasse - isser Frisör...“
- ☞ **Person 4:** „Du warst doch noch nie beim Frisör...“
- ☞ **Person 2:** „Du nervst. Sag du doch mal was Konstruktives!“
- ☞ **Person 4:** „Das ist aber schwer - *Well*, ich würd ihn vielleicht als den beschreiben, der immer ‘ne zerschnibbelte Jeans anhat.“
- ☞ **Person 2:** „Wie der Löwe mit der blauen Hose“
- ☞ **Person 3:** „Welcher Löwe?“
- ☞ **Person 2:** „Der von Janosch - aus dem einen Buch - da ham die immer so Kriterien, damit das für die Kinder, die sehen dann sofort, daß jeder anders ist. Die Gans quatscht immer Kölsch oder so, der Tiger hat Streifen, der Esel schleppt immer ‘nen Koffer durch die Botanik. Ist echt gut - Kennst du das nicht?“
- ☞ **„Und was sagt uns das jetzt für unser Café?“ (CK)**
- ☞ **Person 4:** „Ist vielleicht doch keine so gute Idee...“
- ☞ **Person 3:** „Wir können ja durch’s Dorf ziehen und alle mit zerrissenen Jeans einladen... [...]“

Die Idee des Cafés wurde somit nicht verwirklicht, zumal die Ausländer und Ausländerinnen sich nach Meinung der Schülergruppe vielleicht auch gar nicht von irgendwem einladen lassen wollten. Der Schulleiter hatte von einer Kneipe in Freiburg erzählt, wo viele ausländische Mitbürger und Mitbürgerinnen hingingen, da könne man ja auch mal hingehen.⁷⁴⁴

⁷⁴⁴ Aus dem Gespräch vom 20.06.1993 in meiner Wohnung, Neuer Hirschen Ost.

7.2.9 Spiele

An der Schule gab es sehr begrenzte Spielmöglichkeiten für die Jugendlichen; abgesehen von der Spielstunde der Sexta jeden Morgen bestand nur die Möglichkeit, Gesellschaftsspiele auf privater Ebene (d.h. bei anderen Internen) zu entleihen.

Um schon den Kleineren im Neubirkle ein angemessenes Angebot diesbezüglich bieten zu können, wurde auf Anregung der Hauserwachsenen unter Mithilfe ihres Assistenten ein Spielzimmer im Internatshaus eingerichtet - eine Idee, die allgemein sehr großen Anklang fand, weil dort endlich eine zentrale Anlaufstelle für die Unterstufe vorhanden war.

Die Größeren sprachen mich daraufhin an, ob wir nicht etwas Ähnliches für den TANDEM-Raum einrichten könnten, damit sie mit ihren TANDEM-Partnern und Partnerinnen und auch evtl. in Gruppen Gesellschaftsspiele spielen könnten.

- „Das ist doch auch interkulturell, oder nicht? Wenn ich dem A. erklären muß, was ‘schmeißen’ ist und welche Spiele wir hier in Deutschland so spielen...“ (w)
- „Ja, oder Kinderspiele oder so... Vielleicht haben die ja in Polen ganz andere, die ich nicht kenne. Würd mich mal interessieren - was die Kids da so spielen oder so“ (w).⁷⁴⁵

Bereits zwei Monate nach Beginn des Projektes hatten Frau [Name] (Lehrerin für Sport und Textiles Gestalten, sowie Hauserwachsene der Jungen von Klasse 5 bis 8) und ich gemeinsam einen Sonntagsbrunch angeregt, bei dem wir ca. 30 verschiedene Gesellschaftsspiele ausgelegt hatten, so daß die Schüler und Schülerinnen während dieser Zeit bei Interesse spielen konnten. Die Spielanleitungen hatten wir mehrfach - auch in den englischen und französischen Versionen - kopiert, um den Teilnehmenden Anregungen für Erklärungen in der Fremdsprache zu geben, sofern sie zusammen mit Gastschülern und -schülerinnen spielten. Das Angebot wurde sehr rege wahrgenommen; dafür, daß sonntags immer nur ca. 20 Jugendliche überhaupt zum Frühstück erscheinen, wurde durchgängig an drei Tischen mit wechselnder

⁷⁴⁵ Gespräch mit zwei deutschen TANDEM-Teilnehmerinnen am 04.11.1993 im Eßsaal.

Besetzung bis zum späten Mittag gespielt. Positiv fiel hierbei auf, daß Jüngere und Ältere wie selbstverständlich miteinander spielten und auch diejenigen miteinbezogen wurden, die die deutschen Spielanleitungen zunächst nicht so gut verstanden. Die deutschen Muttersprachler und Muttersprachlerinnen versuchten sehr engagiert, ihnen die Spielregeln zu erklären.⁷⁴⁶

Das große beobachtbare Interesse an Spielen jeglicher Art (ob im Freien oder im Haus als Brettspiel, Computerspiel oder Rollenspiel) stellte eine gute Basis dar, Interkulturelles Lernen u.a. auch über Spiele zu erreichen.⁷⁴⁷

7.3 Sammlung interkultureller Übungen

7.3.1 Umsetzung der theoretischen Aspekte in fremdsprachliche Übungen

Bei der Umsetzung der theoretischen Elemente dieser Arbeit (zum Beispiel hinsichtlich solcher Aspekte wie ‚Sprache und Macht‘, ‚Fremdheit‘, ‚Kultur‘ o.ä.) wurden die vielfältigsten Übungsformen und Inhalte zum Einsatz gebracht, unter anderem auch Spielelemente. Im Folgenden soll nun die Verbindung geschaffen werden zwischen

- ◆ den diversen Theorieansätzen zum Interkulturellen Lernen,
- ◆ den im Verlaufe des Gesamtforschungsprojektes ‚Internationales und Interkulturelles Lernen‘ gesammelten Eindrücke und gewonnenen Daten,
- ◆ und den unterschiedlichsten methodischen und konzeptionellen Möglichkeiten der Fremdsprachenvermittlung bzw. des Fremdsprachenlernens.

In den folgenden fünf Unterkapiteln werden Übungen vorgestellt, die im unterrichtlichen Bereich eingesetzt wurden, sowie solche, die im außerunterrichtlichen Bereich im Rahmen des Forschungsprojektes in den in den vorherigen Abschnitten skizzierten Bereichen der Schule Biklehof erprobt wurden; durch eine entsprechende Bearbeitung lassen sich die meisten aber

⁷⁴⁶ Nach den Aufzeichnungen aus dem Projekttagbuch über den Spielevormittag vom 09.05.1993.

⁷⁴⁷ Grundlage für den Einsatz von Spielen im hier beschriebenen Forschungsprojekt bildeten die folgenden Veröffentlichungen: Rademacher, H.; Wilhelm, M. (1987), Spiele zum interkulturellen Lernen, Köln, und Rademacher, H. (1991), Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen, Berlin.

auch im jeweils anderen Kontext einsetzen. Beim Fremdspracherwerb außerhalb einer gesteuerten Unterrichtssituation werden durch die Übungen verschiedene Aktivitäten angeregt, mit denen Lernende in der Zielsprachenumgebung - in Zusammenarbeit oder mit der Hilfe von Muttersprachlern und Muttersprachlerinnen ihrer Zielsprache - ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitern. Hierbei (wie auch im Fremdsprachenunterricht in ihrer Lerngruppe) tauschen sie sich - animiert durch die zugrundeliegenden Übungen - über ihre persönlichen Konzepte aus, erarbeiten das in dieser Arbeit vorgestellte Verständnis Interkulturellen Lernens und wenden es gleichzeitig an. Angestrebt wird mit den interkulturell ausgerichteten Aufgaben eine Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse und ihre Anwendung in möglichst vielen verschiedenen Zusammenhängen und Umgebungen.

Dabei verfolgen die Übungen u.a. die Ziele, die für den Fremdsprachenunterricht am Birklehof bereits oben formuliert wurden (siehe Abschnitt 5.5.3.6). Bei der Vorstellung der Übungen werden diese jeweils noch einmal konkret für die einzelnen Übungen expliziert, um so den Bogen zu den theoretischen Ansätzen der obigen Kapitel zu ziehen. Auf eine Auflistung der ‚herkömmlichen‘ Ziele des Fremdsprachenlernens bzw. -erwerbens (z.B. ‚Erweiterung der Vokabelkenntnisse im Wortfeld X‘) sowie auf eine Fokussierung der *skills* (z.B. ‚Förderung des Leseverstehens‘) wird hingegen dabei verzichtet. Praxisrelevante Informationen (beispielsweise über Sozialform, Einsatzmöglichkeiten, benötigte Materialien, usw.) runden die Präsentation der Übungen ab.

Bei der Erstellung der Aufgaben wurde darauf Wert gelegt, den Lernenden Alternativen zu den in ihrem curricularen Fremdsprachenunterricht verwendeten Materialien zu bieten; dabei sollte sich nicht nur die Art und Weise der Präsentation vom ‚Gewohnten‘ abheben, sondern auch die methodische Vorgehensweise und die inhaltliche Gestaltung. Es wurden Übungen erarbeitet, die verschiedene Medien benutzen. Die Übungen lassen

sich einzeln, miteinander kombiniert, selbständig oder in Ergänzung zu curricularem Unterricht einsetzen.

Der Einsatz der Übungen war im Rahmen des Projektes auch nicht auf Mitglieder der Schule Birklehof beschränkt, sondern wurde auch auf internationaler Ebene - u.a. beispielsweise auf Vorbereitungsseminaren für internationale Hilfsprojekte, bei Klassenaustauschfahrten und anderen Gelegenheiten vollzogen. So z.B. bei der internationalen *Round Square Conference*, die unter dem Thema *'Learning from others'* / *'Von anderen lernen'* 1994 am Birklehof stattfand und den inhaltlichen Höhepunkt sowie - zeitlich gesehen - den Schlußpunkt des aktiven Teils des Forschungsprojektes *'Internationales und Interkulturelles Lernen'* darstellte. Viele der Übungen wurden im Hinblick auf die Vorbereitung dieser Konferenz erstellt und getestet. Auch wenn eine gewisse Anzahl von ihnen nicht im direkten fremdsprachlichen Zusammenhang ausprobiert wurden, so zeichnen sie sich durch interkulturelle Orientierung im Sinne der hier in dieser Arbeit vorgestellten Ansätze aus und lassen sich an ein gewünschtes fremdsprachliches Einsatzfeld anpassen. Die präsentierten Übungen in ihren jeweiligen Kontexten bilden auf alle Fälle die Möglichkeiten interkultureller Fremdsprachenvermittlung, die mit dieser Arbeit aufgezeigt werden sollen.

Sie werden in den folgenden Abschnitten jeweils mit Hinweisen darauf vorgestellt, durch welche Beobachtungen, Befragungsergebnisse, Initiativen seitens der Lehrenden und Lernenden selbst usw. die Aktionen und Einzelübungen entstanden sind. Den Darstellungen werden Original-Dokumentationen hinzugefügt, wie z.B. Arbeitsblätter, Fragebögen, Interviewmitschnitte, Programme von Ausflügen, Fremdsprachenübungen oder Fotos. An die entsprechenden Stellen werden ferner theoretische Erläuterungen zu bestimmten Projekten eingeschoben.

Bei den Beschreibungen der einzelnen Übungen werden keine Empfehlungen für bestimmte Voraussetzungen bezüglich des Lernniveaus gegeben; die Übungen variieren von Einführungsstunden in einer Fremdsprache

bishin zu sprachlich kreativen anspruchsvollen Arbeitsaufträgen für sehr weit Fortgeschrittene. Die Aufgabenstellungen sind so offen angelegt, daß ihre Bearbeitung sowohl in der Muttersprache - mit Einbindung der wenigen bereits bekannten fremdsprachlichen Vokabeln - wie auch ausschließlich unter Verwendung der Fremdsprache denkbar ist⁷⁴⁸. (Auch die 'kreative' Verwendung beider Sprachen in einem 'Sprachenmischmasch' kann Teil der Aufgabenstellung sein.) Je nach Ausweitung der Aufgabenstellung und -bearbeitung kann die Durchführung der Übungen variieren: In der Regel eignen sich die Einzelübungen für die Gestaltung einer Unterrichtsstunde (45 Minuten) oder einer Doppelstunde (90 Minuten); Einzelkomponenten können aber auch herausgezogen und in andere Übungen, z.B. mit dem verwendeten Lehrwerk im curricular orientierten Fremdsprachenunterricht, integriert werden. Die Bearbeitung der Aufgaben kann in Einzel-, Paar- oder Gruppenarbeit erfolgen.

7.3.2 Ausgewählte thematische Einzelübungen für verschiedene Lernkontexte

Neben der Vorstellung der konkreten Übungsvorschläge, d.h. der Arbeitsanweisungen, werden noch weitere Elemente genannt, die die Präsentation komplettieren:

⁷⁴⁸ Im Folgenden wird aus diesem Grund auf Eingrenzungen der potentiellen Lerngruppen verzichtet. Wo nötig, gehen diese aus den detaillierten Beschreibungen der Lernziele hervor.

◆ **Konkreter Übungsvorschlag**

Die Übung selbst wird entweder als Abbildung der Originalarbeitsblätter oder als Abschrift dargeboten. (Bei den ursprünglichen Arbeitsblättern soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, daß diese zum Großteil von den Schülern und Schülerinnen selbst gestaltet wurden; das Layout entspricht den technischen Möglichkeiten der Jahre 1993/1994.

◆ **Übungsziele**

Die Aufzählung einiger mit der jeweiligen Übung verfolgten Ziele hinsichtlich des interkulturellen Lernens schlägt eine Brücke zum theoretischen Teil (Kapitel 3 bis 7).

◆ **Benötigte bzw. verwendbare Materialien**

◆ **Sozialform/Übungsform**

An dieser Stelle findet sich ein Hinweis darauf, ob die Übung z.B. für Lernpaare gedacht ist, sich als Gruppenarbeit eignet oder für das Plenum vorgesehen ist. Die Organisation der Übung (z.B. Stationenspiel) wird ebenfalls genannt.

◆ **Beispiele für Einsatzmöglichkeiten**

Es werden Vorschläge gemacht, in welchen Kontexten die präsentierte Übung denkbar ist.

◆ **Einsatz im Forschungsprojekt am Birklehof**

Hier werden Gelegenheiten angegeben, bei denen die vorgestellte Übung im Rahmen des Gesamtprojektes an der Schule bereits eingesetzt wurde.

◆ **Ergebnisse und Reaktionen aus dem Forschungsprojekt**

An einigen Stellen fügen sich auch Beobachtungs- oder Fragebogenergebnisse aus dem Projekttagbuch ein, die im Hinblick auf den Theorieteil dieser Arbeit von Interesse sind.

◆ **Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung**

Teils zu Beginn, teils an anderer Stelle der Unterpunkte dieses Kapitels wird aufgezeichnet, wie der Gedanke zu dieser Übung entstanden ist, welche Vorfälle an der Schule (durch Teilnehmende Beobachtung festgestellt) die Idee dazu lieferten.

Wichtig ist hier anzumerken, daß die genannten Aspekte nicht immer in dergleichen Reihenfolge und Ausführlichkeit auftauchen. Die Intensität und Art der Darstellung sind an die einzelnen Übungen, die Erfahrungen im Projekt und eventuelle Ergebnisse angepaßt.

7.3.2.1 ,Um gut mit ... zurechtzukommen, muß Du...`

Diese hier vorgestellte Übung vereint sehr viele Ziele, die sich aus dem obigen Theorieteil im 5. bzw. 7. Kapitel für einen interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht formulieren lassen und steht aus diesem Grunde hier an erster Stelle. Die im Projekt erarbeiteten Fragestellungen für dieses Diskussionsspiel gehen auf ein bei Rademacher/Wilhelm vorgestelltes interkulturelles Spiel zurück, welches ebenfalls am Ende dieses Teilkapitels kurz vorgestellt wird.

Übungsziele:

- ◆ Neugier an den Biographien anderer Menschen wecken. (> Kap. 4.2)
- ◆ Sich einlassen auf andere Menschen und ihre Situation, ihr Umfeld, ihre Bedingungen. Offenheit fördern (> Kap. 3.2.4.1 + 4.2)
- ◆ Lebenswelt und Erfahrungshintergrund der Jugendlichen miteinbeziehen. (> Kap. 4.3.2.1)
- ◆ Fremdheitserfahrungen beleuchten und klären, wo Fremdheit überall sein kann. (> Kap. 5.2)
- ◆ Eigene Konzepte ins Bewußtsein rufen und sie als Bestandteile seiner eigenen Identität sehen. (> Kap. 5.3.7.3 + 5.3.7.4.2.2)
- ◆ Die Verschiedenheit kultureller Symbole und Konzepte bei unterschiedlichen Individuen sowie ihre ‚Schnittmengen‘ besprechen. (> Kap. 5.3.7)
- ◆ Positive wie negative Vorurteile bewußtmachen, sie als existent – in Feind- wie Freundbild – akzeptieren lernen. Ihren Effekt der Pauschalisierung erkennen und hinterfragen; Vorurteile evtl. revidieren. (> Kap. 5.3.7 + 4.2.3)
- ◆ Interkulturelles Lernen lehrt über unsere eigene Persönlichkeit, unser Selbst. (> Kap. 5.3.7)
- ◆ Bewußtmachung, daß Interkulturelle Kommunikation ‚jegliche‘ Kommunikation bedeutet. (> Kap. 5.4.4)
- ◆ Interkulturelles Lernen soll als Training von ‚ganz normalen‘ Kommunikationsprozessen angesehen werden. (> Kap. 5.4.4)

Übungsform/Sozialform:

Gelenktes und geleitetes Diskussionspiel (im Stuhlkreis) für Lerngruppen mithilfe von Thesenkärtchen.

Materialien:

- Pro teilnehmender Person 1 Satz Thesenkärtchen und 1 Stift.

Konkreter Übungsvorschlag:

„Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du...“

Setzt Euch in eine große Runde zusammen, wobei Eure Lehrperson ein Teil davon ist. Ihr bekommt gleich von ihm/ihr jeweils eine Thesenkarte. Jede/r von Euch soll zunächst ‚geheim‘ in die Lücke eine Person oder eine Personengruppe eintragen, so daß die Aussage für Euch jeweils ganz persönlich zutrifft. Sprecht dann in der Gruppe: Wen habt Ihr eingetragen? In welchen Fällen können die Aussagen jeweils gültig sein. Diskutiert über die Thesenkärtchen in der Gruppe unter der Leitung Eures Lehrers/Eurer Lehrerin. Es gibt eine ganze Reihe von Thesen, über die Ihr diskutieren könnt. Viel Spaß!

- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du deren Sprache verstehen und sprechen können.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du Dich selbst einmal als Fremde/r in einem anderen Land erlebt haben.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du ein toleranter Mensch sein.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du wissen, daß ‚Kulturen‘ unterschiedlich mit Raum und Zeit umgehen.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du Deine eigene ‚Kultur‘ gut kennen.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du eine hohe Aufmerksamkeit entwickeln können.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du ein offener und neugieriger Mensch sein.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du Widersprüche aushalten können.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du kontaktfreudig sein.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du bereit sein, nicht alles zu glauben, was Dir vorgesagt wird.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du Gegensätze erkennen können.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, brauchst Du Mitgefühl für Fremde.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, brauchst Du Kritikfähigkeit.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, brauchst Du Selbstbewußtsein.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, brauchst Du Flexibilität.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, brauchst Du keine Vorurteile zu haben.
- ☛ Um gut mit ... zurechtzukommen, mußt Du über deren kulturelle Hintergründe Bescheid wissen.

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

Rademacher; Wilhelm (1987), S. 176ff.

Abbildung (nachfolgende Seiten): Auszug aus der Spielanleitung zu ‚Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, brauchst du...‘ aus Rademacher; Wilhelm (1987), S. 176ff.

Um gut mit Ausländern

Diskussions-/

zurechtzukommen, brauchst Du ...

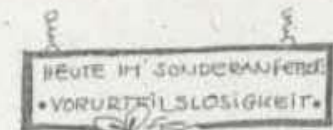
Überzeugungsspiel

Für wen: Jugendliche und Erwachsene,
Kleingruppen von 4-6 Personen

Ziele: Bewußtmachen von Faktoren, die
das Zusammenleben mit ausländi-
schen MitbürgerInnen verbessern
können; Meinungsbildung

Material: Meinungskarten (siehe folgende
Seiten)

Zeit: 45 - 60 Minuten



Beschreibung:

Ein Stapel mit 15 bis 20 "Um gut mit Ausländern zurechtzukommen brauchst Du ..." -Karten liegt verdeckt vor der spielenden Gruppe. Bei der Auswahl der Kärtchen muß darauf geachtet werden, daß sich im Stapel nicht ähnliche Meinungen befinden. Bei 5 Spielern nehmen 4 davon je ein Kärtchen vom Stapel. Die fünfte MitspielerIn ist "KäuferIn". Die vier SpielerInnen versuchen nun nacheinander die "KäuferIn" davon zu überzeugen, daß ihre Behauptung/Meinung das wichtigste Hilfsmittel zur besseren Verständigung mit Ausländern ist. Jede "VerkäuferIn" hat dazu zunächst ca. 2 Minuten Zeit, ihre "Ware" (Meinung) anzupreisen. Die "KäuferIn" darf dabei nur Verständnisfragen stellen. Danach stehen noch einmal etwa 5 Minuten zur Verfügung, in denen alle "VerkäuferInnen" Argumente für die Vorzüge ihrer "Ware" gegenüber denen der anderen VerkäuferInnen vorbringen können. Die "KäuferIn" erwirbt nun eine der vier Karten und muß dann ihre Entscheidung begründen. Wer eine Karte verkaufen konnte, ist als nächste "KäuferIn". Für die nächste Runde können die SpielerInnen, die ihre Meinungskarte nicht "verkaufen" konnten, diese gegen eine andere Karte aus dem Stapel austauschen.

Das Spiel dauert so lange, bis alle Kärtchen entweder eine "KäuferIn" gefunden haben, oder im Verlauf der Diskussion festgestellt wurde, daß einige dieser Dinge "unnötig" und damit "unverkäuflich" sind.

Probleme des Zusammenlebens

Kopiervorlage: Um gut mit Ausländern zurechtzukommen ...	
Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... kontaktfreudig sein.	Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... Dich in deren Kulturen einfühlen können.
Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... akzeptieren können, daß es Gegensätze zwischen Kulturen gibt.	Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... eine gute Wahrnehmungsfähigkeit besitzen.
Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... Dich viel mit ihnen beschäftigen.	Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... selbstkritisch sein.
Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... Widersprüche aushalten können.	Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... die Möglichkeit zu Kontakten mit ihnen haben.
Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... eine hohe Aufmerksamkeit entwickeln können.	Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... Dich mit ihnen aktiv auseinandersetzen.
Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... ein offener und neugieriger Mensch sein.	Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, mußt Du ... Deine eigene Kultur gut kennen.

Probleme des Zusammenlebens

Auswertung:

- Welche Statements wurden verkauft?
- Welche Karten ließen sich besonders leicht verkaufen, bei welchen gab es sehr konträre Meinungen?
- Hat sich die Meinung der Käuferin/des Käufers während der Verhandlungen geändert?
- Warum hat die Käuferin/der Käufer eine bestimmte Sache ausgewählt? (Z. B. aufgrund der guten Verkaufstechniken einer AnbieterIn oder aufgrund der eigenen Meinung, der eigenen Erlebnisse usw.)
- Hatte jemand als VerkäuferIn Schwierigkeiten, sich mit seinem Statement zu identifizieren und Argumente dafür zu finden?

7.3.2.2 'Ihr seid alle aus einem Holz!' - Gemeinsamkeiten entdecken

Übungsziel(e):

- ◆ Ziele der Schule Birklehof unterstützen, i.e. den Toleranzgedanken fördern, sich einlassen auf andere Lebensentwürfe, Vielfalt an Beispielen bieten. (> Kap. 3.2.4.1 und 4.2)
- ◆ Feststellen von gemeinsamen kulturellen Werten ('Schnittmengen') innerhalb einer Gruppe – i.e. in diesem Fall der Schule – von Individuen zur Unterstützung von Gemeinschaftssinn anstelle von Ausgrenzung.⁷⁴⁹ (> Kap. 5.3.7.4.2.2)
- ◆ Aufzeigen der Vereinbarkeit von Individualität (und ihrer Achtung und Duldung) und Gemeinschaftlichkeit.
- ◆ Sensibilisierung für die Wirkungsweise, Intentionalität und die Macht der Sprache am Beispiel der Schaffung bzw. Ausgrenzung von 'Anderen'. (> Kap. 5.1)
- ◆ Evtl. interdisziplinäres Arbeiten (zusammen mit dem Fachbereich Kunst). (> Kap. 4.2)

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

- Beobachtungen über Ausgrenzungen von Personen innerhalb der Internatshäuser oder im Klassenverband, selbst, wenn alle eigentlich 'im selben Boot sitzen'.
- Die Zeichnung⁷⁵⁰, die auch 'Aufhänger' für diese Übung ist.

Übungsform/Sozialform:

Arbeit in Paaren oder Gruppen, auch im Plenum möglich.

⁷⁴⁹ Vgl. Nieke (1993), S. 140. - Der Autor fordert die Betonung von Gemeinsamkeiten.

⁷⁵⁰ Die Herkunft der Quelle ist leider unbekannt.

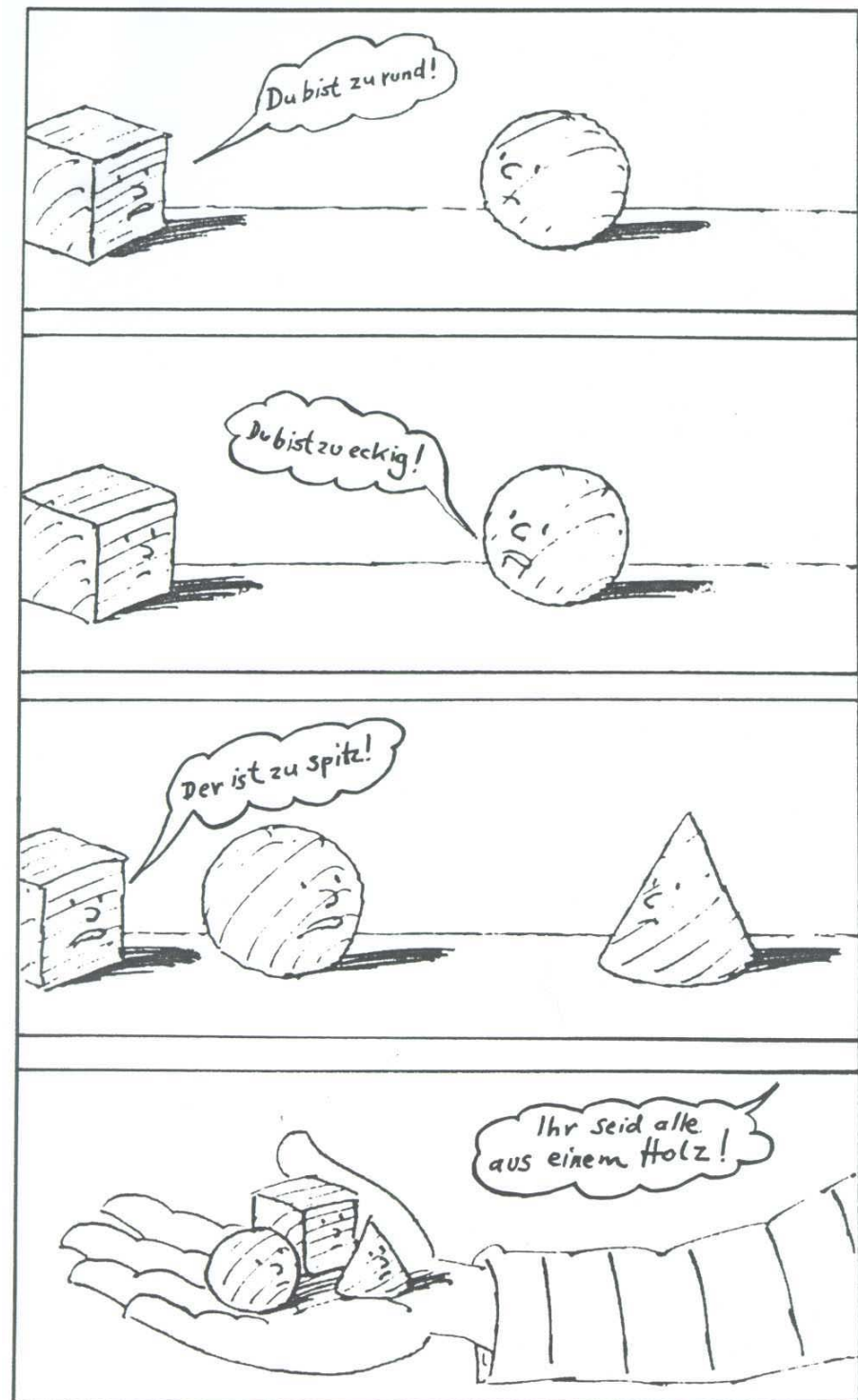
Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Die Zeichnung in Kopieform als Grundlage für jede Person. Gut sind auch Kopien auf DIN A 3-Plakate, so daß um die Zeichnung herum Vokabeln oder Ergebnisse notiert werden können.
- Materialien zum Zeichnen.

Konkreter Übungsvorschlag:

1. Schaut Euch die folgende Zeichnung an und überlegt (jede bzw. jeder für sich), was mit 'Holz' im Falle des Birkleghofs gemeint sein kann. Sammelt Eure Punkte auf dem Blatt.
2. Besprecht danach Eure Gedanken in der Gruppe und vergleicht.
3. Versucht, selbst eine Zeichnung zu diesem Thema anzufertigen. Wie könnt Ihr die Individualität und die vorhandenen Gemeinsamkeiten angemessen darstellen?

Abbildung (nächste Seite): Zeichnungssequenz (Quelle unbekannt)



Beispiele für Einsatzmöglichkeiten:

- Reaktionen auf beobachtete soziale 'Ächtung' von Mitgliedern einer bestimmten Gesellschaft.
- Interdisziplinärer Unterricht Fremdsprache/Kunst, in dem selbst auch Zeichnungen zu dem Thema angefertigt werden sollen.

Einsatz im Forschungsprojekt:

- DaF-Unterricht.

7.3.2.3 'Flagge zeigen?' - Wie kann Interkulturelles Lernen symbolisch dargestellt werden?

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

- Notwendigkeit der Erarbeitung eines einheitlichen Logos für die Birklehofer *Round Square Conference* 1994 (für T-Shirts, Briefpapier, etc.)

Übungsziel(e):

- ◆ Fremdsprachenunterricht auch als Unterricht ‚über sich selbst‘ nutzen. (> Kap. 5.3.7)
- ◆ Eigene Konzepte vergegenwärtigen und verbalisieren.
- ◆ Bewußtmachung, daß die kulturelle Einteilung in Nationalitäten keine ausreichende, alleinige Beschreibungsmöglichkeit für Kulturen ist.
- ◆ Darstellung der Schwierigkeit des Festmachens einer bestimmten ‚Kultur‘.
- ◆ Wahrnehmungssensibilisierung für die ‚typischen‘ Darstellungen anderer Länder, Kulturen in fremdsprachlichen Lehrwerken durch Problematisierung.
- ◆ Realisierung interdisziplinären Arbeitens (mit dem Fachbereich Kunst) (> Kap. 4.2)
- ◆ Anwenden verschiedener Unterrichtsformen: Projektunterricht, Freiarbeit unter Wahrung der individuellen Förderung. (> Kap. 4.3.2.1)

Übungsform/Sozialform:

Vorbereitung in Einzelarbeit, Diskussion und Präsentation in der Gruppe.

Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Materialien zum Zeichnen bzw. Malen.

Konkreter Übungsvorschlag:

1. Eure Aufgabe ist es, ein Signet, Logo o.ä. für eine internationale Begegnung (z.B. für eine Konferenz) zu entwerfen, die unter dem Motto ‚Interkulturelles Lernen‘ steht.
2. Macht Euch zunächst allein Gedanken dazu, bevor Ihr gestalterische Entwürfe anfertigt. Wie kann ‚Interkulturalität‘, wie ‚Lernen‘ symbolisiert werden? Wie beides gemeinsam?
3. Stellt Eure Vorschläge dann im Plenum vor und diskutiert darüber.

Beispiele für Einsatzmöglichkeiten:

- Interdisziplinärer Unterricht Fremdsprache/Kunst z.B.
- Einschub im schulischen Fremdsprachenunterricht zum Thema ‚Nationalitäten‘.
- Beginnender Landeskundeunterricht innerhalb des Fremdsprachenunterrichts in der Schule.
- Kann sehr gut auch am Ende einer themenbezogenen Unterrichtsreihe stehen, da die bildliche Umsetzung schon einige Vorarbeit am Thema und das in dieser Arbeit beschriebene Verständnis Interkulturellen Lernens voraussetzt.

Einsatz im Forschungsprojekt:

- Der Kunstlehrer am Birklehof, Herr S., war beauftragt worden, innerhalb der Vorbereitung der *Round Square Conference* 1994 am Birklehof mit seinem Kunst-Leistungskurs (Stufe 13) ein Emblem für die Konferenz zu entwerfen. Dieses Projekt wurde als normale Unterrichtssequenz im laufenden Schultertial integriert.
- Diskussion über die Ideen und Entwürfe dieser Gruppe im DaF-Unterricht.

Ergebnisse/Reaktionen:

- Die folgenden Informationen entstammen den synchronen Notizen aus der Unterrichtsstunde vom 04.09.1993 (5./6. Schulstunde), während der die Mitglieder des Kunst-Leistungskurses dem Kursleiter Herrn S. und mir ihre Ideen präsentierten. Nachfolgend finden sich einige wichtige inhaltliche Reaktionen der Gesprächsrunde zusammengestellt:

Person	Symbolvorschläge	Reaktionen aus dem Schülerplenum
1 (w)	<ul style="list-style-type: none">• ‘Buch’ für ‘Lernen’• ‘Globus/Weltkarte’ für ‘Internationalität’	„Man lernt nicht nur aus Büchern!“ „Hier in der Schule schon...“ „Ja, leider...“ „Das ist gut! Denn die <i>Round Square</i> ist ja auf der ganzen Welt zuhause, oder? - äh, ich meine, der B‘hof ist ja auch ein Teil davon.“
2 (w)	<ul style="list-style-type: none">• ‘Globus’ ebenfalls für ‘Internationalität’• ‘Europasterne’• ‘Flaggen’	„Geht doch gar nicht! <i>Round Square</i> is’ doch gar nicht nur Europa!“ „Wieviele willstest’n da malen?“ „Wofür soll’n wir das denn überhaupt in Länder einteilen? Warum nicht in Schulen? Oder Hautfarben? Oder was weiß ich?“
3 (w)	<ul style="list-style-type: none">• ‘Globus’, ‘Weltkarte’	„Habt Ihr die Hausaufgaben zusammen gemacht? Oder hattet ihr ‘ne Gehirnwäsche?“
4 (w)	<ul style="list-style-type: none">• ‘Schiefertafel’ für ‘Lernen’• ‘Nationenflaggen’ für ‘Internationalität’	„Ja genau, ihr habt ja alle gar nix zum Lernen gemacht...!“ „Wie originell, [Name]! Ich dachte, wir wollten mal was Innovatives machen, oder wie das heißt, stimmt’s, Frau Kociucki?“
5 (m)	<ul style="list-style-type: none">• ‘Nationalflaggen’• ‘Europasterne’	„Was meinstest, wie toll die Amis das wieder finden, wenn wir schon wieder auf dem Europa so rumreiten?“
6 (m)	<ul style="list-style-type: none">• ‘Doktorhut’ für ‘Lernen’	„Willst du den Leuten weiß machen, daß wir alle superschlau sind? Das glaubt uns doch keiner...“

- 7 (m) • ‘Mütze von Doktoren’,
- > Seine • ‘Buch’,
- Vorschläge • ‘Schriftrolle’,
- lagen • ‘Computer’,
- schriftlich • ‘Füller’,
- vor. • ‘Licht/Birne’,
- ‘Geige’,
- ‘Kopf’
- ‘Mäppchen’ für
- ‘Lernen’
- ‘Geodreieck’ (mit dem
- darauf befindlichen
- Kreis) als Symbol für
- die *Round Square*
- ‘Kompaß’,
- ‘Flaggen’,
- ‘Schleifenbänder’,
- ‘Landkarte’ für
- ‘Internationalität’

- Diese Ideen der Schüler und Schülerinnen des Leistungskurses wurden zum Thema einer der nachfolgenden DaF-Konversationsstunden. Die Reflexionen aus den Entwürfen sowie die Diskussion mit den Deutschlernenden ergaben die folgende handschriftliche Notiz an die beiden Hauptorganisatoren der Konferenz (Internatsleiterin und *Round Square-Rep*) vom 20.09.1993.

Abbildung (nachfolgende Seiten): Handschriftliche Notiz von mir (CK) an die beiden Hauptorganisatoren der RSC 1994 am Birklehof vom 20.09.1993

• Alle Entwürfe mit Büchern als Symbolen für 'Lernen' finde ich nicht gut, da das Lernen dort wieder nur - wie so oft in der Schule üblich - über den Kopf verstanden wird. Das Lernen über alle Sinne, daß auch in dem interkulturellen Spiel und Aufgaben auf jeden Fall erfolgen wird, würde somit außer acht gelassen.

• Flaggen als Symbole für 'Interkulturelles Lernen' würden meiner (persönlichen) Auffassung davon widersprechen, weil ich die Ansicht bin, daß der Nationalitätsjargon "überwinden" werden sollte - und nicht noch durch Flaggen symbolisiert. Flaggen grenzen die einzelnen Länder voneinander ab und stellen als solche keine lei 'voneinander' lernen / Austausch o.ä. dar.

• Das Bühnenhof-Zeichen sollte meiner Meinung nach auch als Teil der Welt gezeichnet werden und nicht zu sehr Zentrum („Top of the World“) sein.

• „Lernen“, so wie es auf der RSC '84 verstanden und praktiziert werden soll(te), sollte daher auch als etwas Aktives / Lebendiges dargestellt werden. Da es um Menschen und ihre (individuelle) Kultur stärker gehen soll(te) als um Nationalitäten, gäbe ich ein Emblem, das die o.g. Kriterien erfüllt, am besten.

↓
Ich finde keinen der Entwürfe optimal. Einige sind zwar ästhetisch sehr ansprechend (z.B. 16, 13), gefallen mir aber inhaltlich absolut nicht. Mein Vorschlag wäre, daß der Jury, die das Signet auswählt, daher auch auf jeden Fall die Ziele + Inhalte der Konferenz (der Idee nach) vorgestellt werden. So könnte vermieden werden, daß nur den rein optischen Kriterien nach („Das sieht aber schön aus!“) ausgesucht wird.

bu



Meine Wahl fiel der Idee nach (nicht der Ausführung nach!)
auf die Nr 7, weil dort versch. die Kriterien angesprochen werden,
die ich für sehr wichtig halte. „Optische“ Veränderungen können
ja auch leicht vollzogen werden.

- Hell-/Dunkel-Aufteilung verbessern
- Schriftzug hinzufügen
- äußere Begrenzung anders formen

Hier ist eine Veränderungsversuchsentwurfsskizzenprobe eines Menschen,
der leider nicht zeichnen kann.

aktive Menschen
sollen symbolisieren
den Austausch,
das Voneinander-
dermen über Landes-
grenzen hinweg

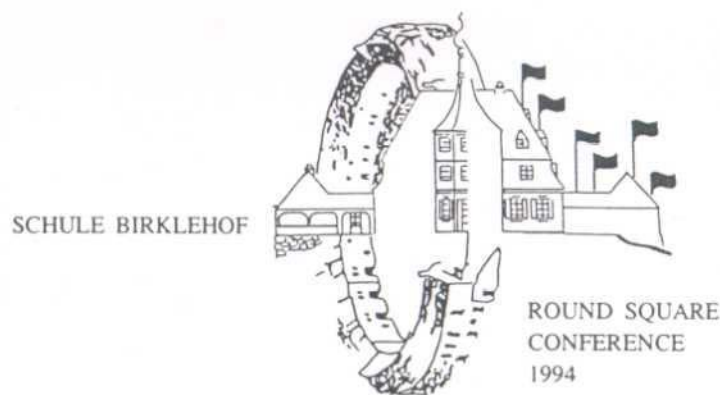


← äußere Gestalt:
globus, Gesichte
könnten als Kon-
tinue gezeichnet
werden (vielleicht
mit plastischem
Tonch.)

↑
„infolged“ noch ein
hübscher Schriftzug
eingebaut (etwas „auf-
fälliger“ vielleicht)

- Am 17.09.1993 wurden in der Westklasse alle Entwürfe vorgelegt. Anwesend bei dieser Präsentation waren der Schulleiter, der Kunstlehrer, der RSC-Koordinator, eine Oberstufenschülerin und ich selbst zu einer Vorbesprechung. Es wurde darüber verhandelt, wer die Entscheidung über den Gewinn des Wettbewerbs fällen sollte, und vereinbart, daß einige Tage später die Entwürfe ausgestellt werden sollten; alle interessierten Schülerinnen und Schülern sowie die interessierten Lehrenden konnten dann abstimmen.
- Das nachstehend abgebildete Signet gewann den Wettbewerb. Es zeigt eine Verschmelzung des *Round Square*-Gebäudes in Gordonstoun mit dem Gebäude der Schule Birklehof, sowie 'nicht identifizierbare' Flaggen, die die Verschiedenheit ganz generell darstellen sollen.

Abbildung: Offizielles Signet der RSC 1994 am Birklehof



7.3.2.4 'Graffitis' - Ausdruck von Kultur

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

- In einer Unterführung wenige Meter von der Auffahrt zum Birklehof brachten Schüler der Schule zu deren 60jährigem Bestehen ein 'Glückwunsch-Graffiti' an. (Einer der beteiligten Schüler entwirft und sprüht auch heute noch - nach dem Ausscheiden von der Schule Birklehof - sogar professionell Graffitis.)
- Bücher mit Abbildungen und Spruchsammlungen von Graffitis aus dem Eichborn-Verlag, die ich im Zimmer einer befreundeten Schülerin vorfand. Ich fragte sie „Warum hast du so viele Bücher aus dieser Graffiti-Reihe?“ Sie antwortete mir, daß sie es interessant fände, daß „da so viele unterschiedliche Themen drinne“ wären.⁷⁵¹ Diese Vielfalt schien mir geeignet für eine interkulturell orientierte Übung.
- Nach einem Besuch in Freiburg erzählten zwei Gastschüler, daß ihnen an den Bahnhöfen in Freiburg Graffitis aufgefallen waren, die sie nicht verstanden hätten. Sie fragten mich, ob wir nicht im DaF-Unterricht „mal

⁷⁵¹ Gespräch vom 04.12.1993 in deren Zimmer.

über die Sprühungen sprechen“ könnten, denn sie wüßten gerne, „was für Ziele die Leute hätten“ und „wogegen sie wären“.⁷⁵²

- Bei Durchführung der Übung mit den Graffitis kam die Diskussion auf die Selbstverwirklichung und die Individualität von Menschen in einer ‘anonymen’ Umgebung:

„Ich glaube, die sprühen, weil sie sich so alleine - so mit der ganzen Anonymität und so - äh, die wollen einfach beachtet werden. Denn sonst, sonst gehen die unter und das woll’n die nicht. Ich glaube, das liegt daran.“⁷⁵³

- Foto eines Plakates im Stadtspiegel Bochum vom 22.01.1994, das die Worte trägt:

„Dein Christus ein Jude
Dein Auto ein Japaner
Deine Pizza italienisch
Deine Demokratie griechisch
Dein Kaffee brasilianisch
Dein Urlaub türkisch
Deine Zahlen arabisch
Deine Schrift lateinisch
Und Dein Nachbar nur ein Ausländer?“⁷⁵⁴

Übungsziel(e):

- ◆ Verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten kultureller, gesellschaftlicher, sozialer Umstände. Graffitis als Teil einer existierenden Jugendkultur.
- ◆ Aufzeigen, daß es in vielen Ländern die Textsorte ‘Wandmalereien’ gibt. (Sie haben eine lange Tradition, denn als erste Verschriftlichungen sind die Höhlenmalereien bekannt.)
- ◆ Verdeutlichung anhand der Botschaften solcher Graffitis, daß verschiedene Ebenen bei ‘Kultur’ eine Rolle spielen (internationale, nationale, regionale, lokale, interpersonale und intrapersonale).
- ◆ Kulturelle Symbole und ihre Vernetzungen bilden die ‚Kultur‘ eines Menschen und geben ihm seine Identität. (> Kap. 5.3.7.3 + 5.3.7.4.2.2)
- ◆ Die ‚Schnittmenge‘ von Konzepten, Sprache, etc. schafft Zugehörigkeit zu einer Gruppe. (> Kap. 5.3.7.4.2.2)
- ◆ Übung als Element eines schrittweisen, ‘behutsamen’ Kennenlernens der Teilnehmenden einer neu zusammengestellten Lerngruppe. Man ist nicht gezwungen, sofort am Anfang viel über sich preiszugeben, sondern kommuniziert zunächst über ein ‚Medium‘ mit den anderen. (Siehe genauer die Arbeitsanweisungen zur Graffiti-Übung der *Round Square*-Konferenz am Birklehof.)
- ◆ Einbeziehung der Lebenshintergründe der Lernenden. (> Kap. 4.3.2.1)

Übungsform/Sozialform:

Vorbereitung in Einzelarbeit, Diskussion und Präsentation in der Gruppe.

⁷⁵² Aus der Vorlage für die *RSC*-Themengruppe vom 14.03.1994, Sammlung von Szenen und Fragestellungen.

⁷⁵³ Äußerung eines Schülers vom 24.02.1994.

⁷⁵⁴ Stadtspiegel Bochum, 22.01.1994.

Einsatz im Forschungsprojekt:

- ‘Probedurchlauf’ im DaF-Unterricht.
- Die an der RSC 1994 am Birklehof beteiligten Schulen hatten mit den Vorbereitungsunterlagen einige Monate vor der Konferenz folgende Aufforderung schriftlich zugestellt bekommen:

„Dear guests, in the course of our '94 Round Square Conference a number of activities will take place for which we would now like to ask your help and cooperation. In order to prepare for the conference we would need a few materials. We would therefore like everyone of you to bring the following items:

1. *Could you please bring a photo (black & white or colour print) of a graffiti, a wall slogan, etc. that you find particularly interesting and inspiring. If you cannot bring a photo, please write down the slogan and/or make a hand-drawn copy of the graffiti we could use.*
2. [...]“⁷⁵⁵

Während der Konferenz wurde die Übung in den sogenannten ‘Diskussionsrunden’ durchgeführt, die sich aus ca. 10 bis 15 Jugendlichen und Erwachsenen aller an der Konferenz beteiligten Schulen zusammensetzten.

Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Fotos oder Abbildungen von Graffiti oder Spruchsammlungen (können gestellt oder von den Teilnehmenden selbst gesammelt werden).
- Materialien zum Anfertigen eigener Graffiti.

Abbildung: Photo eines Wandgraffitis in Recklinghausen, aufgenommen von mir (CK)



⁷⁵⁵ Projektstagebuch.



Abbildung: Photo des Denkmals 'Deutschland ist unteilbar' in Recklinghausen, aufgenommen von mir (CK)

Die im Forschungsprojekt durchgeführte Übung wurde von der RSC-Themengruppe ausgearbeitet, die die Konferenz 1994 am Birklehof inhaltlich vorbereitete. In insgesamt 13 Sitzungen, die vom 24.01.1994 bis 19.09.1994 in einer Runde von 8 pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sowie 5 Schülern und Schülerinnen, abgehalten wurden, wurden sukzessiv alle während dieser Konferenz eingesetzten Übungen zum Thema 'Learning from others' entwickelt.

Konkreter Übungsvorschlag:

Vorbereitungsphase (individuell):

Welche Graffitis, Wandsprüche o.ä. kennst Du? Wo hast Du sie gesehen? Kannst du evtl. Photos davon machen oder Zeichnungen aus dem Gedächtnis anfertigen?

Diskussionsphase (in der Gruppe):

1. Zeigt die Photos oder Zeichnungen, die Ihr mitgebracht habt, herum. Erzählt, wo Ihr diese Graffitis gesehen habt.
2. Warum habt Ihr gerade diese Graffitis ausgewählt? Welche findet Ihr besonders faszinierend?
3. Sprecht über die Inhalte und darüber, welche Intentionen die Sprühenden Eurer Meinung nach verfolgen.
4. Was sind Graffitis? (Kunst, Geschmiere, ...?)
5. Welche anderen ‚Ausdrucksmöglichkeiten‘ gibt es?

Beispiele für Einsatzmöglichkeiten:

- 'Aufwärmübung' in der Kennenlernphase von neuen Lerngruppen.
- Als eigenständige Übungseinheit im Fremdsprachenunterricht, auch als Ergänzung des landeskundlichen Unterrichts denkbar.
- Teil eines alternativen Stadterkundungsgangs, vorzugsweise in Gruppen, die sich aus 'Einheimischen' und Gästen zusammensetzen.

7.3.2.5 'Fremd ist der Fremde nur in der Fremde'

Übungsziel(e):

- ◆ Was ist Fremdheit? (> Kap. 5.2.1)
- ◆ Wo begegnet einem Fremdheit? (Kap. 5.2.2)
- ◆ Schaffung des ‚Anderen‘ durch das ‚Selbst‘ bzw. des ‚Fremden‘ in Abgrenzung zum ‚Eigenen‘. (> Kap. 5.1.2 + 5.1.5)
- ◆ Darstellung und Aufhebung der Dichotomie ‚Fremdheit‘ vs. ‚Vertrautheit‘.
- ◆ Transfer auf den Tourismusbereich leisten.

Übungsform/Sozialform:

Konversation in der Gruppe, evtl. Phasen der Einzelarbeit oder Paararbeit.

Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Kopien des Textes ‚Fremd ist der Fremde nur in der Fremde‘ von Karl Valentin.⁷⁵⁶

Konkreter Übungsvorschlag:

Abbildung (nächste Seite): Kopie des Textes 'Fremd ist der Fremde nur in der Fremde' von Karl Valentin aus Valentin (1978)

⁷⁵⁶ Valentin, K., ‚Fremd ist der Fremde nur in der Fremde‘, in: Valentin, K. (1978), Alles von Karl Valentin, München.

Fremd ist der Fremde nur in der Fremde

Liesl Karstadt: Wir haben in der letzten Unterrichtsstunde über die Kleidung des Menschen gesprochen, und zwar über das Hemd. Wer von euch kann mit mir einen Reim auf Hemd sagen?

Karl Valentin: Auf Hemd reimt sich fremd!

L. K.: Gut – und wie heißt die Mehrzahl von fremd?

K. V.: Die Fremden.

L. K.: Jawschl, die Fremden. – Und aus was bestehen die Fremden?

K. V.: Aus „fremd“ und aus „den“.

L. K.: Gut – und was ist ein Fremder?

K. V.: Fleisch, Gemüse, Obst, Mehl, Speisen und so weiter.

L. K.: Nein, nein, nicht was er isst, will ich wissen, sondern wie er ist.

K. V.: Ja, ein Fremder ist nicht immer ein Fremder.

L. K.: Wieso?

K. V.: Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.

L. K.: Das ist nicht wichtig. – Und warum fühlt sich ein Fremder nur in der Fremde fremd?

K. V.: Weil jeder Fremde, der sich fremd fühlt, ein Fremder ist, und zwar so lange, bis er sich nicht mehr fremd

fühlt, dann ist er kein Fremder mehr.

L. K.: Sehr richtig! – Wenn aber ein Fremder schon lange in der Fremde ist, breitet er dann immer ein Fremder?

K. V.: Nein, Das ist nur so lange ein Fremder, bis er alles kennt und gesehen hat, denn dann ist ihm nichts mehr fremd.

L. K.: Es kann aber auch einen Einheimischen etwas fremd sein!

K. V.: Geviß, manchem Müntzner zum Beispiel ist das Hofbräuhaus nicht fremd, während ihm in der gleichen Stadt das Deutsche Museum, die Glyptothek, die Pinakothek und so weiter fremd sind.

L. K.: Damit wollen Sie sagen, daß der Einheimische in mancher Hinsicht in seiner eigenen Vaterstadt zugleich noch ein Fremder sein kann. – Was aber sind Fremde unter Fremden?

K. V.: Fremde unter Fremden sind, wenn Fremde über eine Brücke führen, und unter der Brücke fährt ein Eisenbahnzug mit Fremden durch, so sind die durchfahrenden Fremden Fremde unter Fremden, was Sie, Herr Lehrer, vielleicht gar nicht so schnell begreifen werden.

L. K.: Oho! Oho! Was sind Einheimische?

K. V.: Dem Einheimischen sind eigentlich die fremdesten Fremden nicht fremd. Der Einheimische kennt zwar den Fremden nicht, kennt aber ein er-sten Blick, daß es sich um einen Fremden handelt.

L. K.: Wenn aber ein Fremder von einem Fremden eine Auskunft will?

K. V.: Sehr einfach: Frägt ein Fremder in einer fremden Stadt einen Fremden um irgend etwas, was ihm fremd ist, so sagt der Fremde zu dem Fremden, das ist mir-leider-fremd, ich bin hier nämlich selbst fremd.

L. K.: Das Gegenteil von Fremd wäre also – unfremd?

K. V.: Wenn ein Fremder einen Bekannten hat, so kann ihm dieser Bekannte zuerst fremd gewesen sein, aber durch das gegenseitige Bekanntwerden sind sich die beiden nicht mehr fremd. Wenn aber die zwei mit-sammen in eine fremde Stadt reisen, so sind die-se beiden Bekannten jetzt in der fremden Stadt wieder Fremde geworden. Die beiden sind also – das ist zwar pa-radox – fremde Bekannte zueinander geworden.

Karl Valentin

Beispiele für Einsatzmöglichkeiten:

- Konversationsunterricht.
- Einstiegsübung für einen Kurs, in dem die Teilnehmenden allesamt neu sind (z.B. bei Ferienkursen) oder für eine Gruppe, die neue Mitglieder dazubekommen hat.
- Spontane Übung in Situationen, in denen Fremdheitsgefühle geäußert werden.
- Einleitung eines Themas aus diesem Zusammenhang im Fremdsprachenunterricht.

Einsatz im Forschungsprojekt:

- RSC-Themengruppe zur inhaltlichen Vorbereitung der RSC 1994 am Birklehof.
- DaF-Unterricht.

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

- Beschäftigung mit dem Thema 'Was ist ein Fremder?' im Rahmen der Vorbereitung der RSC 1994 am Birklehof.
- Gespräche über Tourismuserfahrungen der Jugendlichen.

7.3.2.6 'Bei den Derdianen'

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

- Übungsvorschläge zu 'Klatsch und Tratsch' von Schwerdtfeger, I.C., 'A Phenomenological Approach to the Teaching of Culture: An Asset to the Teaching of Language Awareness?', in: Language Awareness, Vol. 2, No. 1, Exeter, 1993, S. 44.
- Vgl. auch die Abiturrede von Michael (Micky) Thurner (Abitur 1996)⁷⁵⁷.
- Ein ähnliches Spiel mit dem Titel 'Delta trifft Karo' wurde speziell für Workcampleiter*innen entwickelt.⁷⁵⁸

Übungsziel(e):

- ◆ „Normen einer fremden Kultur entschlüsseln, sich in eine fremde Kultur einfinden, die Wirkungen der Begegnung mit einer fremden Kultur analysieren.“⁷⁵⁹
- ◆ Schaffung der Ausdrucksmöglichkeit emotionaler Reaktionen auf „Konfrontationserlebnisse“ durch die Übungsform des pädagogisch gelenkten Spiels.⁷⁶⁰
- ◆ Verdeutlichung der Tatsache, daß die Weitergabe 'speziell gefärbter Informationen' über eine Gruppe - und die diesbezüglichen Vorannahmen -, die Wahrnehmung hinsichtlich dieser Gesellschaft beeinflussen. Rolle des 'Klatsches'. (> Kap. 5.1.4.1)
- ◆ Sprache hat Macht, kann andere aus- oder eingrenzen. (> Kap. 5.1)

⁷⁵⁷ Siehe einen Auszug hiervon in Kapitel 8.

⁷⁵⁸ Zu beziehen bei der Bildungs-AG des SCI, Blücherstr. 14, Bonn.

⁷⁵⁹ Rademacher, Wilhelm (1987), S. 228.

⁷⁶⁰ Siehe Nieke (1993), S. 138.

- ◆ Gemeinschaftliche Werte grenzen uns ebenfalls von anderen ab. (> Kap. 5.3.7.4)
- ◆ Verschiedene Gruppen haben innerhalb ihres (Kultur-)Kreises Konzepte, Verhaltensweisen und Werte, die für sie selbstverständlich sind. Meist geht man stumm davon aus, daß andere diese kennen und behandelt sie mit dieser Vorannahme.
- ◆ Gefahr erkennen, daß man sehr schnell zu pauschalisierende Haltungen gegenüber anderen einnimmt, die von uns unterschiedliche Verhaltensformen zeigen. Wie entstehen Vorurteile? (> Kap. 5.3.7.4.2.3)
- ◆ Sich auf andere sensibel einlassen lernen; schauen, in welcher offenen Weise man sich anderen nähern sollte.
- ◆ Interkulturelles Lernen verlangt das Training von Kommunikationsprozessen. (> Kap. 5.4.4)

Sozialform/Übungsform:

- Rollenspiel in zwei Gruppen (ältere Jugendliche oder Erwachsene) mit mind. 12 Teilnehmenden; für beide Gruppen unterschiedliche Aufgabenstellungen.
- Zeitdauer: ca. 2 Stunden.

Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Kopien der Spielanleitungen für beide Gruppen sowie die Spielleiter/innen (aus Rademacher, H.; Wilhelm, M. (1987), Spiele zum interkulturellen Lernen, Köln, S. 228-233).
- Evtl. ‚Markierungen‘ (z.B. Tücher) zum optischen Kennzeichnen einer der beiden Gruppen.
- Scheren, Klebe, Papier, Lineal, Tische.
- Zwei Räume, damit die Gruppen sich unabhängig voneinander auf ihre Aufgabenstellung vorbereiten können, ohne daß die andere Gruppe etwas davon mitbekommt.

Konkreter Übungsvorschlag:⁷⁶¹

⁷⁶¹ Nach Rademacher; Wilhelm (1987), S. 228-233. – Textpassagen sind teilweise im Original übernommen.

,Bei den Derdianen`

Spielgruppen:

Zwei ungefähr gleichstarke Spielgruppen verkörpern jeweils Vertreter einer bestimmten ‚Kulturgruppe‘: die einen sind die sogenannten ‚Derdianen‘, die anderen westliche Experten, die als Ingenieure den Derdianen den Bau einer Brücke beibringen sollen. (Eine kleine Gruppe kann auch darüber hinaus als unabhängige Beobachter fungieren.) Beide Gruppen erhalten eine Spielanleitung für ihre spezielle Gruppe und kennen die Spielanleitung der anderen nicht. Sie spielen ihre Rolle in dem Bewußtsein, daß ihre Verhaltensweisen, die ihnen durch die Spielanleitung aufgediktiert werden, die ‚normalen‘ sind und daß die anderen über dieselben (Hintergrund-) Informationen verfügen wie sie selbst. Dies ist aber nicht der Fall! Beide bekommen aber die Aufgabe, während des Spiels ihre eigenen Gefühle zu beobachten.

Expert/innen:

Offensichtliche Spielaufgabe für die Ingenieure/Ingenieurinnen ist die Hilfe beim Brückenbau in einem Entwicklungsland in einer vorgegebenen Zeit. Die Brücke ist für beide Seiten sehr wichtig, sie erleichtert z.B. das alltägliche Leben der Derdianen. Für die Expertengruppe selbst ist der Bau aus dem Grunde wichtig, weil die fristgerechte Erledigung der Aufgabe in dem strengen Zeitrahmen entscheidend für eine potentielle Weiterbeschäftigung ist. Ziel ist es aber hierbei nicht, den Derdianen eine Brücke ‚hinzustellen‘, sondern, daß diese das Prinzip des Brückenbaus erlernen.

Der Spielablauf sieht für diese Gruppe so aus, daß sie zunächst in 20 Minuten (in einem eigenen Raum) ihre Strategie planen. Bei der Konstruktion dürfen nur die bereitgestellten Materialien verwendet werden, i.e. Papier, Klebstoff, Schere, Lineal, Bleistift. Die Brücke soll eine maximale Spannweite bekommen, die am Ende zwischen 2 Tischen gemessen wird. Die Brücke muß dabei das Gewicht des Lineals tragen können. Die Elemente der Brücke dürfen nur aus 4 cm breiten Papierstreifen bestehen, die gebogen, geklebt oder anderweitig zusammengefügt werden können. Unbedingt notwendig ist es allerdings, daß alle Streifen vorgezeichnet und dann ausgeschnitten werden.

Nach der Planungsphase gehen 2 Gruppenmitglieder für 2 Minuten zu den Derdianen und können sie in dieser Zeit beobachten bzw. Kontakt mit ihnen aufnehmen; danach werden ihre Beobachtungen und Erkenntnisse 8 Minuten lang in der eigenen Expert/innen-Gruppe diskutiert. Hiernach (also nach einer halben Stunde) beginnt die ‚Bauphase‘. Bauzeit = 30 Minuten.

Im Anschluß an das Spiel hält jede/r zunächst kurz alleine schriftlich fest, wie der Arbeitseinsatz empfunden wurde, wie die Derdianen erlebt wurden (z.B. bezogen auf Motivation, Leistungsfähigkeit, Sozialgefüge).

Derdianen:

„**Spielregel:** Die Kultur der Einheimischen und die der ausländischen ExpertInnen ist unterschiedlich. Damit Sie ansatzweise die Gefühle erleben können, die aus einer solchen Situation entstehen können, wird an einer realen Aufgabe gearbeitet. Außerdem muß Ihre Gruppe ‚kulturelle Verhaltensweisen‘ erlernen, die für die ausländischen ExpertInnen fremd sind. Bei allem Spaß, den Ihnen das Spiel hoffentlich machen wird, bitten wir Sie, sowohl die ‚Kultur‘ als auch die Aufgabe dennoch ernst zu nehmen. Sie haben zunächst 15 Minuten Zeit, um die Instruktionen zu lesen und einzelne Elemente des Verhaltens auszuprobieren. In den nächsten 15 Minuten sollten Sie das gesamte Verhalten der ‚Derdianen‘ üben. Es ist gar nicht so leicht, die verschiedenen Verhaltensvorschriften selbstverständlich anzuwenden. Versuchen Sie dennoch, möglichst echt zu wirken. 20 Minuten nach Beginn werden Sie 2 Minuten lang von zwei Mitgliedern der ‚ExpertInnengruppe‘ besucht. Praktizieren Sie während dieser Zeit Ihr Verhalten, ohne über die Verhaltensregeln zu sprechen. Nach diesen insgesamt 30 Vorbereitungsminuten beginnt die ‚Bauphase‘, in der die ExpertInnengruppe bei Ihnen zu Gast ist. Die ‚Bauphase‘ dauert 30 Minuten. Anschließend sollte jedes Mitglied Ihrer Gruppe sich kurz notieren, was seine wichtigsten Erfahrungen und Erlebnisse während der ‚Bauphase‘ waren und welche Eindrücke es vom ExpertInnenteam gewonnen hat.

Situation: Sie sind alle BewohnerInnen des Dorfes ‚Derdia‘. Die Ankunft eines Teams von ausländischen ExpertInnen steht bevor. Diese werden Ihnen beibringen, wie man eine Brücke über einen reißenden Fluß baut. Dieser Brückenbau ist ein Anliegen Ihres Dorfes: die Brücke erlaubt es Ihnen, sehr viel schneller zum nächsten Marktort zu gelangen. Im Spiel wird diese Brücke durch eine Papierbrücke symbolisiert. Ihnen selbst ist der Gebrauch der verwendeten Werkzeuge (im Spiel: Schere, Papier, Lineal; Klebstoff usw. vertraut). Unbekannt ist Ihnen jedoch die Konstruktionstechnik. Außerdem fehlt es in Ihrem Dorf an Material, das Sie von den ausländischen ExpertInnen erhalten. Sie sind sehr am Bau der Brücke interessiert. Auch werden Sie während der Bauzeit verköstigt. Dies ist für Sie jedoch eher nebensächlich. Wichtig ist für Sie in erster Linie der Bau der Brücke.

Regeln für das Sozialverhalten der ‚Derdianen‘: Derdianen pflegen sich zu berühren. Wenn sie miteinander sprechen, berühren sie sich immer. Selbst, wenn sie aneinander vorbeigehen, berühren sie sich kurz, wobei ein leichter Klaps meistens die Berührung beendet. Sich nicht zu berühren, bedeutet: Ich mag dich nicht.

Begrüßung: Der traditionelle Gruß ist ein Kuß auf die Schulter. Derjenige, der mit der Begrüßungszeremonie beginnt, küßt den anderen z.B. auf dessen rechte Schulter, worauf er auf seine linke Schulter geküßt wird. Die Küsse müssen also nacheinander stattfinden. Jede andere Form von Kußaustausch wird als Beleidigung gewertet. Auf diese Beleidigung reagieren Derdianen mit einer Flut von Beschimpfungen und Beleidigungen, die ausdrücken, daß es keinen Grund gab, einen in dieser Art und Weise zu erniedrigen. Einem Derdianen die Hand entgegenzustrecken, gilt ebenfalls als Zeichen der Erniedrigung.

Ja/Nein: Ein Derdiane benützt nie das Wort ‚nein‘. Er sagt immer ja, selbst wenn er nein meint. Wenn Derdianen ja sagen und dabei nachdrücklich den Kopf schütteln (was auf Mitglieder der deutschen Kultur als Verstärkung des ‚ja‘ wirken kann) meinen sie nein. (Vorsicht: Üben Sie diesen Verhaltensaspekt besonders gründlich ein, da es nicht einfach ist, in einem Gespräch mit diesem ‚bizarren‘ Verhalten zu reagieren!)

Arbeitsverhalten: Während der Arbeit berühren sich die Derdianen genauso wie in Kommunikationssituationen, wobei sie sich bemühen, dadurch die Arbeit des anderen nicht zu stören. Alle Derdianen, Männer und Frauen, wissen, wie man Papier, Bleistift, Schere und Klebstoff benutzt. Scheren werden jedoch als männliches Werkzeug angesehen, während Bleistifte und Lineale als weibliche Werkzeuge gelten. Der Klebstoff ist in diesem Sinn nicht zugeordnet. Das Konzept, daß Material entweder weiblich oder männlich ist, hat etwas mit einem Tabu zu tun; jedenfalls werden Männer in Gegenwart von Frauen niemals ein weibliches Werkzeug benutzen, genausowenig wie Frauen in der Gegenwart von Männern ein männliches Werkzeug benutzen werden.

Umgang mit Fremden: Derdianen sind immer freundlich zu Fremden. Die Derdianen sind jedoch stolz auf sich und ihre Kultur. Sie wissen, daß sie ohne die Hilfe der Fremden die gewünschte Brücke nicht bauen können. Sie betrachten jedoch die Kultur der Fremden nicht als überlegen. Sie erwarten von den Fremden, daß diese sich an den Verhaltenskodex der Derdianen halten. Da ihnen ihr eigenes Verhalten selbstverständlich ist, können sie es Fremden nicht erklären (das ist eine wichtige Spielregel!). Ein Mann aus Derdia wird niemals mit einem fremden Mann Kontakt aufnehmen, bevor ihm dieser fremde Mann von einer Frau vorgestellt wurde. Diese Frau kann eine Derdianin oder eine Fremde sein.

Viel Spaß bei der Aufgabe!

Einsatz im Forschungsprojekt:

- Internationales *cultural awareness*-Training in Cobham Hall, England.
- TANDEM-Austausch mit Straßburg am Birklehof (Klasse 9).
- Klassen 11.1 und 11.2.



Abbildung: Photo ‚Bei den Derdianen‘ im Rahmen eines *cultural awareness*-Trainings im Internat Cobham Hall (England) mit einer internationalen Gruppe von Jugendlichen als Vorbereitung auf eine Hilfsexpedition nach Indien

Ergebnisse/Reaktionen:

Eine der beiden Schülergruppen der Klasse 11, mit denen diese Spiel am Birklehof in Deutschland durchgeführt wurde, füllte im Anschluß an das Spiel einen freien Fragebogen aus, der sie zu ihren Empfindungen während des Spiels, zu ihrer Sichtweise von den ‚Anderen‘ befragte⁷⁶²:

„Experten

Antworten zu Frage 1 ‚Wie siehst du die Derdianen?‘

- Intelligent - aufnahmefähigkeit hoch für neues.
- Interessant, ziemlich fremd, schwer mit ihnen zu kommunizieren, man wußte nie was sie als nächstes tun, und was sie von einem halten.
- Die andere Kultur, die Derdianen, sind ein Volk, das genau wußte, was es wollte. Man mußte aber erst selbst einiges über sie lernen, um mit ihnen klarzukommen. (z.B., daß sie nicht wollten, daß man die Schere hält.).
- durchaus Intelligent
- kein Benehmen, keine Erziehung
- ziemlich verwildert, temperamentvoll, doch schon kooperativ.
- Leben wild, halten zusammen, gefährliche Waffen nicht aus den Händen

Antworten zu Frage 2 ‚Wie haben sie euch behandelt?‘

- Freundlich
- Gut u. akzeptiert, obwohl man das Gefühl hatte, daß sie einen nicht ernst nehmen.
- Anfangs war es echt schwer, da die Vermittler ein völlig falsches Bild von den Derdianen hatten, als sie in die Gruppe zurückkamen.
- freundlich z.T. Dickköpfig
- kein Taktgefühl, keine moralischen Vorstellungen
- nett, zuerst etwas stürmisch, aber dann lieb.
- lieb, nur wenn gefährliche Waffen jemand von uns in die Hände nahm > Bedrohung für sie

⁷⁶² Aus dem Projekttagbuch über die Durchführung des Spiels ‚Bei den Derdianen‘ vom 08.12.1993 in Klasse 11. Nicht alle Teilnehmenden gaben zu allen Fragen eine schriftliche Antwort; die Antworten wurden anonym gegeben. Fehler in der deutschen Sprache sind im Original übernommen worden.

Antworten zu Frage 3 'Wie hast du dich als Experte gefühlt?'

- Gestreßt
- Irgendwie ziemlich unsicher, weil man als Experte eine große Verantwortung hat u. unter Zeitdruck steht. Am Anfang war es besonders schwer, weil wir noch keinen Eindruck von den Derdianen hatten u. nicht wußten, wie sie auf uns reagieren.
- Allgemein wurden wir sehr freundlich behandelt. Am Anfang kam ich mir, ehrlich gesagt, etwas verarscht vor.
- gestreßt, willkommen
- leicht blöd, aber mal was neues!

Antworten zu Frage 4 'Hast du dich von ihnen akzeptiert gefühlt?'

- Eigentlich schon.
- Ich weiß nicht, ob ich ernst genommen wurde, weil die Derdianen sich ziemlich seltsam benommen haben.
- Ich hab' versucht, die Derdianen ernstzunehmen, und hoffe, daß ich die anderen auch ernstgenommen habe.
- Ja
- nein, ich glaub nicht
- Wurde akzeptiert, wenn ich ihre Gegenstände nicht nahm

Antworten zu Frage 5 'Was ist dir von eurem Umgang miteinander am stärksten in Erinnerung?'

- Gemeinschaft, Durcheinander
- Ich hab nicht viel von der Kultur mitgekriegt. Mir gefällt es, daß sie so offen für alles waren, gestört hat mich, daß sie so wild waren und es schwierig teilweise war mit ihnen auszukommen
- Mich hat gestört, daß die anderen so laut waren. Und die Rolle meist nicht ernst genommen haben.
- Die Gemeinschaft?
- daß sie so grob waren, zu zielstrebig
- Als Experte fühlte ich mich etwas komisch, weil ich mir dumm vorkam, den Derdianen etwas vorzuschreiben was sie machen sollten, und sie ja im Endeffekt merkten, daß sie wir im Grunde eigentlich nicht voll genommen haben, nur weil wir sie nicht kannten.
- gefallen: Alle von der anderen Kultur halten zusammen.

Derdianen

Antworten zu Frage 1 'Wie siehst du die Experten?'

- Sie mögen sich nicht besonders, denn sie berühren sich nur selten.
- Die haben komische Bräuche. Keine Begrüßung!! Außerdem haben sie Probleme, ihre Sympathien zu zeigen.
- Die andere Kultur war unfreundlich. Die Männer sind Arbeitsgeil und berühren sogar Papier. Die Frauen sind sogar so unverschämt und benutzen Scheren. 2 Männer haben 4 Frauen!!! Eigentlich ist sie wahrscheinlich nett und freundlich.
- Kein eindeutiges. Sie meinten sie wären etwas besseres.

Antworten zu Frage 2 'Wie hast du dich von ihnen behandelt gefühlt?'

- Als ob ich der total Blöde, primitive Derdiane wäre.
- Die haben uns für verrückt gehalten und waren irgendwie ANDERS!
- Ich fand, daß die Experten uns als minderwertig, und dumm und unterentwickelt behandelt haben. Dennoch sind sie nicht weiter im Denken.
- Unfreundlich sie berühren einen nicht und die Frauen stellen ihre Männer nicht vor so daß unsere Frauen die neuen Männer uns vorstellen.
- Wie einen Dummen.

Antworten zu Frage 3 'Wie hast du dich als Dardiane gefühlt?'

- Als Dardiane fühlte ich mich oft mißverstanden. Außerdem mochten sie uns anfangs nicht (Begrüß.)
- Naja, war lustig.
- Merkwürdig!
- Unterprivilegiert
- Dardianer: Ein bißchen überflüßig da die anderen nichts mit uns anzufangen wußten.

Antworten zu Frage 4 'Hast du dich ernstgenommen gefühlt?'

- Von manchen Experten schon, aber von dem Bauleiter und so nicht.
- Nicht so ernstgenommen, eher wie blöd behandelt.
- Nein. Sie fühlten sich eindeutig als höhere Intelgenz und behandeln demzufolge die Dardianer.
- Nein.
- Manchmal nein.

Antworten zu Frage 5 'Was ist dir von eurem Miteinander am stärksten in Erinnerung?'

- Mich hat gestört, daß sie sich nie berührt und begrüßt haben, sie haben gegen alle Regeln (Mann/Frau) verstoßen, aber sie konnten ganz gute Brücken bauen. Sie haben kein Wort „Nein“ was sehr seltsam ist. Koomisch!
- Die anderen haben sich nicht begrüßt oder gemocht. Aber sie haben ein schönes Wort, von dem ich jedoch nicht weiß, was es bedeutet, es heißt: NEIN!
- Gefallen hat mir der Zusammenhalt, daß man alles zusammen erledigen muß. Gestört hat mich der Berührungsritus und die höhere Rolle des Mannes.
- Die Männer haben viele Frauen, können ihre Frauen aber nicht konstruktiv zum Arbeiten bringen.
- Sie haben sich nicht eindeutig verhalten. Sie hatten Geduld. Sie haben nicht versucht uns zu komunizieren!
- Sie haben uns kindisch behandelt, sind von ihrer Kultur nicht weg, für sie war unsere Kultur völlig falsch. Sie haben sich nicht an uns angeglichen, sie haben keine Umgangsformen, Sitten, Höflichkeit. Frauen packen Scheren an! Sie kommen und erlauben sich alles ohne zu fragen. Sie sind dumm, brauchen viel zu lang. Die Brücke stammt auch von uns. Sie haben unsere Hierarchie nicht beachtet.“

Die Antworten zeigen zum einen, daß die Jugendlichen (im Alter von ca. 16/17 Jahren) von in ihrer entwicklungspsychologischen Stufe her bereits in der Lage waren, sowohl in andere Rollen zu schlüpfen wie auch, sich in andere hineinzudenken. Allerdings läßt sich ebenso ablesen, daß sie mit sehr starken Vorannahmen die jeweils andere Gruppe betrachtet haben und sie aus diesem (durch ihre Gruppenregeln) ‚gefärbten‘ Blickwinkel bewertet haben. Fremde Verhaltensweisen wurden am eigenen Maßstab gemessen, und es war teilweise keine Sensibilisierung darüber zu verspüren, daß andere Menschen andere gemeinschaftliche ‚Symbole‘ und ‚Konzepte‘ besitzen, die für sie wiederum völlig selbstverständlich sind. Hierüber bietet sich im Anschluß an das Spiel eine Diskussion im Plenum mit beiden Gruppen an.

7.3.2.7 'Birklehof-Kennenlernspiel' - Einheimische und Gästen erkunden gemeinsam ihre Schule

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

- Artikel von Nahrstedt (1980) über 'Lernen durch Gehen und Spielen'.⁷⁶³
- Die sogenannten *Circle-Trainings* beim Sport gefielen den Schülern und Schülerinnen sehr gut; hier wurde die Idee der Einteilung in verschiedene 'Stationen' entlehnt.
- Aus der Teilnehmenden Beobachtung resultierte die Erkenntnis, daß nur wenige Birklehofer Jugendliche Interesse daran zeigten, 'freiwillig' und 'von sich aus' Neuankömmlingen die Schule zu zeigen und ihnen die notwendigen Regeln, die sie für ein 'adäquates' Verhalten in der Gemeinschaft wissen müßten, zu erklären.
- Es zeigte sich auch, daß viele 'Neue' oft durch nicht 'normgerechtes' Verhalten geächtet wurden, obwohl sie aufgrund ihrer Unkenntnis eigentlich nicht zur Verantwortung gezogen werden konnten.

Übungsziel(e):

- ◆ Erkundung des Schulgeländes zu Beginn eines Gastaufenthaltes an der Schule.
- ◆ Kennenlernen der verschiedenen Arbeitsplätze, Lernstätten, Wohnorte, Aufenthaltsbereiche etc. auf eine 'alternative' Art und Weise (anstelle einer herkömmlichen Schulführung mit der Gruppe) durch die persönliche Vorstellung durch ein Mitglied dieser Lebensgemeinschaft, welches dem Gast 'seine' Schule nahebringt.
- ◆ Intensiveres Kennenlernen eines internen Schülers bzw. einer internen Schülerin der Schule (insbesondere seiner bzw. ihrer individuellen Konzepte zu bestimmten Dingen).
- ◆ Den Internen Spaß daran vermitteln, sich anderen über die Schulrealität und über persönliche Sichtweisen mitzuteilen.
- ◆ Neugier an anderen Sichtweisen und Lebensentwürfen wecken und sich darauf einlassen (> Kap. 3.2.4.1 + 4.2)
- ◆ Bei international zusammengesetzten Paaren bietet sich somit auch die Gelegenheit der Überwindung nationaler Kategorisierungen. Zwar wird an einigen Stellen kontrastiv gearbeitet, es wird aber herausgearbeitet, daß die Gemeinschaftlichkeit von Werten nicht nur nationale Grundlagen besitzt.
- ◆ Verbesserung der fremdsprachlichen Kenntnisse mittels der sich durch die Aufgabenstellungen angeregten Gespräche im außerunterrichtlichen Kontext.
- ◆ Einsatz eines 'Draußen-Spiels' zur Abwechslung innerhalb eines abgerundeten mehrtägigen Programms.
- ◆ Förderung speziell auch rezeptiver Fähigkeiten. (> Kap. 5.3.3.2)
- ◆ Einbringen von Fremdsprachen-Erwerb und gleichermaßen auch -Lernen. (> Kap. 5.5.3.4)

⁷⁶³ Nahrstedt, W. (1980), 'Lernen durch Gehen und Spielen', in: *Animation*, 1, 5, 1980, S. 161-163.

Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Zettel oder Plakate, die an den jeweiligen Stationen angebracht werden und auf denen Arbeits- oder Gesprächsaufträge vermerkt sind.

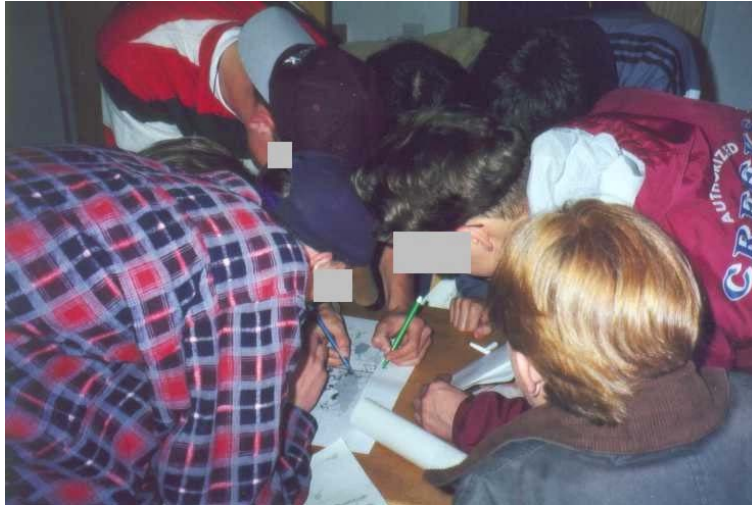
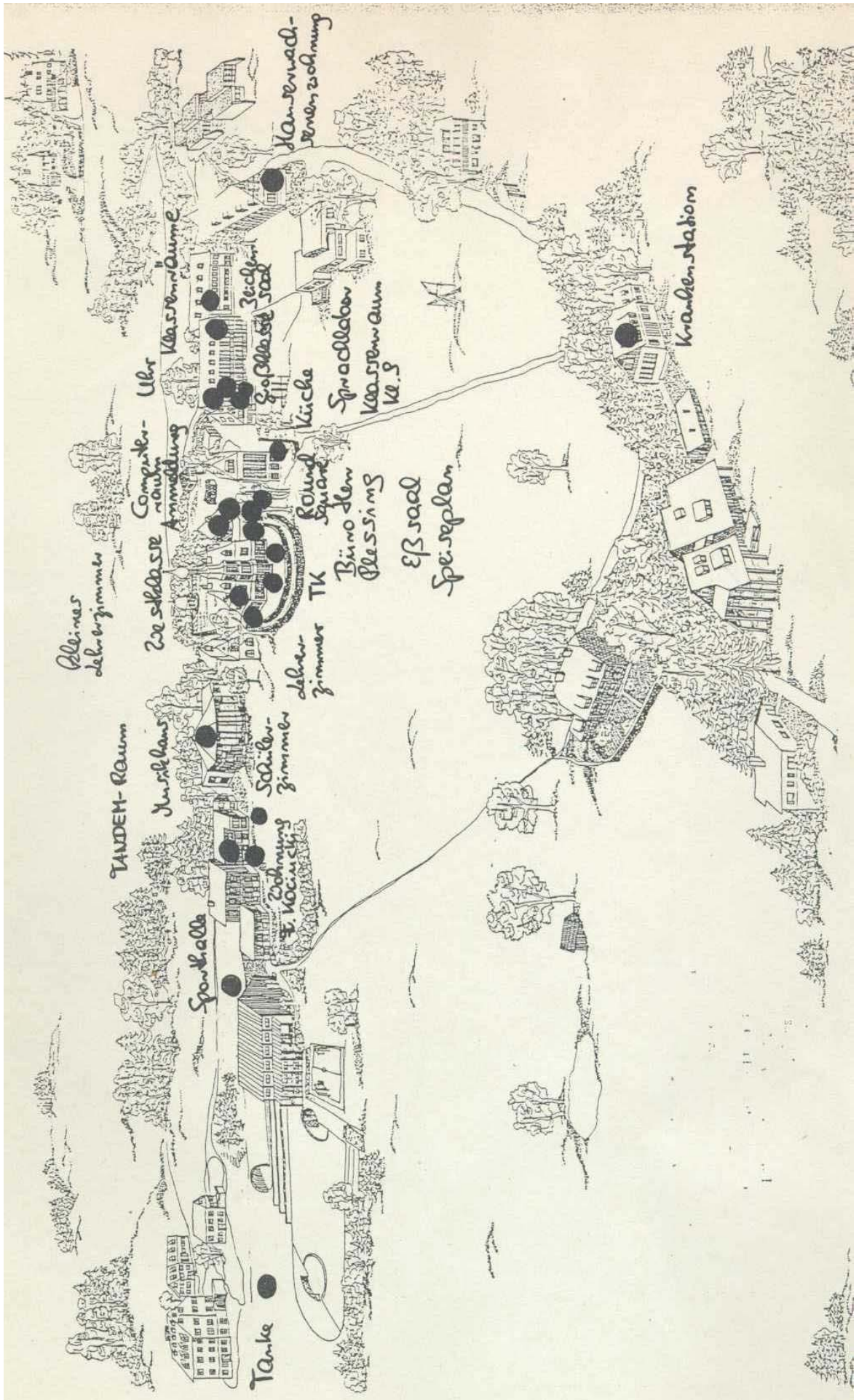


Abbildung: Photo an der Station ‚TANDEM-Raum‘ des Birklehof-Kennenlernspiels im Rahmen des TANDEM-Austausches Juni 1994, aufgenommen von mir (CK)

- Zur Erstellung dieser Stationen können Zeitungsausschnitte, Fotos, Bilder aus Zeitschriften, literarische Textstellen u.v.m. verwendet werden.
- Ein Übersichtsplan, auf dem eingezeichnet ist, wo sich im Gelände Stationen befinden.

Konkreter Übungsvorschlag:

Abbildung (nächste Seite): Plan vom Schulgelände mit eingezeichneten Stationen für das ‚Birklehof-Kennenlernspiel‘



Aufgabenstellungen der Stationen des Birklehof-Kennenlernspiels

Studio

- * Wie wurde das Studio früher genannt?
- * Warum wurde der Name geändert?
- * Kennt Ihr Häuser oder Gebäude, die ihr Aussehen verändert haben?
- * Welches ist das Lieblingsgebäude in Eurer jeweiligen Heimatstadt? Warum?
- * Habt Ihr schon einmal in einer anderen, 'fremden' Stadt ein Haus gesehen, das Euch an Euer Lieblingshaus erinnert hat, so daß Ihr Euch gar nicht mehr fremd gefühlt habt?

Sprachlabor

- * Welche Sprache(n) kann man an Eurer jeweiligen Schule lernen?
- * Warum sind es wohl gerade diese Sprachen, die angeboten werden? Wer bestimmt das?
- * Welche Sprache würdet Ihr gerne einmal lernen? Warum gerade diese?
- * Was haltet Ihr von der These: Alle Menschen sollten nur eine einzige Sprache sprechen!

Haupthaus

- * Wieviele Schüler und Schülerinnen gibt es in etwa am Birklehof momentan? a) intern b) extern
- * Wieviele Lehrer und Lehrerinnen gibt es hier?
- * Wieviele Lehrpersonen gibt es in der anderen Schule?
- * Zu welchen Gelegenheiten sehen die Birklehofer ihre Lehrer und Lehrerinnen, wann sehen die Gäste ihre Lehrkörper?

TK

- * Was bedeutet 'TK'?
- * Wer geht hier hin? Wann? Warum?
- * Wie ist die Atmosphäre?
- * Wie würdest Du als Birklehofer/Birklehoferin die Leute beschreiben, die in den TK gehen?
- * Ab welchem Alter darf man offiziell in der BRD Alkohol trinken? Ab wann im anderen Land?
- * Halten sich alle daran? Welche Strafen gibt es?
- * Welche Strafen gibt es am Birklehof für unerlaubten Alkoholkonsum?

Round Square-Brett

- * Welche Ferien gibt es am Birklehof/an der anderen Schule jedes Jahr?
- * Wie sieht Euer jeweiliges Verständnis von Urlaub aus? Was macht Ihr gerne im Urlaub?
- * Was würdet Ihr gerne mal machen, wenn Ihr einen Wunsch frei hättet?

Verwaltung

- * In welchen Bereichen der Schulverwaltung wird hier gearbeitet? Welche Arbeiten werden hier erledigt?
- * Was haben Schüler und Schülerinnen mit der Verwaltung zu tun?

Durchgangsklasse

- * Dies ist das größte Klassenzimmer am Birklehof. Wieviele Schüler und Schülerinnen sitzen im Durchschnitt in einer Klasse am Birklehof/in der anderen Schule?
- * Zeichnet eine 'typische' Sitzordnung auf? (Gibt es die überhaupt?)

Hauserwachsenenwohnung

- * Wie funktioniert am Birklehof das System der Häuser und der Hauserwachsenen? Welche Vorkenntnisse hast Du als Gast hierüber? Was kann Dein/e Gastgeber/in Dir dazu erzählen?
- * Wie findet Ihr beide das System, mit Lehrpersonen auch zusammen zu leben?

Musikhaus

- * Wofür wird das Musikhaus genutzt?
- * Spielt Ihr ein Instrument?
- * Kennt Ihr ein 'typisches' Lied aus dem jeweils anderen Land?
- * Gibt es überhaupt 'typische' Lieder, die alle Menschen eines Landes gerne hören?
- * Bringt Eurem Partner/Eurer Partnerin die erste Zeile Eures persönlichen Lieblingsliedes bei.

Speiseplan vor dem Eßsaal

- * Schaut Euch den Essensplan dieser Woche an. Welches Gericht mögt Ihr davon am liebsten, welches überhaupt nicht?
- * Was ist Euer Leibgericht?
- * Was ist Eurer Meinung nach ein 'typisch deutsches', was ein 'typisches' Essen des anderen Landes?
- * Wie häufig eßt Ihr persönlich dieses Gericht?
- * Glaubt Ihr, daß es Mahlzeiten gibt, die von der Mehrheit der Menschen in einem Land gegessen werden? Gibt es ein 'landestypisches Essen'?

Bib-Kasten vor dem Eßsaal⁷⁶⁴

- * Führe Deinen Gast durch die Bibliothek. Wie kann man hier Bücher ausleihen? Welche Arten von Büchern gibt es hier?
- * Lest Ihr gerne?
- * Welche Bücher lest Ihr am liebsten?

TANDEM-Raum

- * Auf dem Tisch liegt eine Weltkarte. Findet Eure Geburtsstadt.
- * Wo ist Eure 'Heimat'? Warum ist es gerade dort?
- * Kann man auch woanders 'heimisch' sein? Was muß an einem solchen Ort gegeben sein?

Spritzenhäuschen

- * Was ist ein 'Spritzenhaus'? Warum heißt es so?
- * Die Feuerwehr ist einer der Gemeinschaftsdienste hier am Birklehof. Welche gibt es noch?
- * Was haltet Ihr persönlich von diesen 'Diensten'? Wozu sind sie da? Braucht man sie?

Eßsaal

- * Wann über den Tag verteilt nimmst Du Deine Mahlzeiten ein?
- * Mit wem?
- * Wann gibt es Warmes? Wann Kaltes?
- * Welches ist Euer Lieblingsgericht?

Computerraum

- * Was haltet Ihr von Computern im Klassenzimmer?

Anmeldung

- * Wie sieht die Mindestschullaufbahn eines Kindes Eurer jeweiligen Heimatländer aus?
- * Was ist für Euch persönlich das Ziel, der Sinn der Schulerziehung?
- * Was erwarten Lehrer von ihren Schülern?
- * Welche Rolle spielt der Lehrer/die Lehrerin im Leben eines Schülers/einer Schülerin?

Schülerzimmer

- * Zeig Deinem Gast doch mal Dein Zimmer (egal, wie's drin aussieht...)
- * Wie ist ein 'typisches' Schülerzimmer eingerichtet? Was ist allen Zimmern gemeinsam? Was ist unterschiedlich?
- * Welche Adjektive, welche Verben verbindet Ihr mit Eurem Zimmer?

Großklasse

- * In diesem Raum werden viele Arbeiten und Klausuren geschrieben. Was macht man, wenn man bei einer Arbeit nichts bzw. nicht mehr weiter weiß?

Krankenstation

- * Was ist 'Blaumachen'?
- * Welches ist Deine Lieblingsausrede?

Pavillon

- * Welches ist Dein Lieblingsplatz auf dem Schulgelände? Geht dorthin.
- * An welchem Ort habt Ihr Euch jeweils am schnellsten 'heimisch' gefühlt, als Ihr neu an die Schule gekommen seid?

⁷⁶⁴ = Schaukasten der Bibliotheksgruppe zur Präsentation neuer oder interessanter Bücher.



**Abbildung: Zeichnung
,Pavillon‘ vor dem
Haupthaus am Birklehof
von Dimitri Svistov**

Beispiele für Einsatzmöglichkeiten:

- Derartige ‘Stationen-Spiele’ lassen sich für viele verschiedene Kontexte erarbeiten (z.B. für Stadt(teil)erkundungen, Schulbesichtigungen, etc.), wobei bei dem hier zugrundeliegenden Konzept zu beachten ist, daß jeweils eine kundige Person einer unkundigen gewissermaßen ‘ihre’ Schule, Stadt, etc. zeigt, sich dabei beide über diesbezügliche Aspekte austauschen und Gemeinsamkeiten entdecken können.
- Auch im Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer lassen sich Lerneinheiten mithilfe dieser Übungsform gestalten. (Die Stationen können z.B. sprachlich im Unterricht aufgearbeitet werden; denkbar ist aber auch ein Unterricht mit Themenstationen im Klassenraum selbst.)

Einsatz im Forschungsprojekt:

- Mehrtägiger Besuch einer Gruppe von Schülern und Schülerinnen der Otto-Grotewohl-Schule in Moskau.
- Besuch einer Straßburger Klasse des Lycée International des Pontonniers im Rahmen eines TANDEM-Austausches am Birklehof (> siehe Kapitel 7.3.6)

Ergebnisse/Reaktionen:

Die folgenden Zitate sind zum einen Antworten, die als Teil eines Fragebogens gegeben worden, der von den meisten Teilnehmenden am Ende ihres Aufenthaltes an der Schule Birklehof ausgefüllt wurde. Zum anderen sind es Zitate aus einem Tagebuch, welches die Jugendlichen gemeinsam über jeden Programmpunkt ihres Aufenthaltes geführt hatten. Die Antworten stellen eine Selektion verschiedener Betrachtungsweisen dar; doppelte Antworten wurden jeweils nur einmal wiedergegeben; sprachliche Fehler sind wie immer belassen worden:

Äußerungen zum Birklehof-Kennenlernspiel⁷⁶⁵

- „Es war eine gute Möglichkeit, die Schüler und die Schule kennen zu lernen.“ (w)
- „Nach diesem Spiel bekam ich volle Vorstellung, wo ich fast zwei Wochen wohnen mußte.“ (w)
- „Manchmal war unverständlich“ (m)
- „Sehr interessant, aber wir hatten zu wenig Zeit“ (m)
- „Es war sehr interessant Schule Birklehof kennenzulernen.“ (m)
- „Die Aufgaben waren sehr schlecht, aber es war gut mit Schülern zu sprechen.“ (m)
- „Es war nötig, um sich dann in der Schule zu orientieren“ (anonymer Tagebucheintrag)

Äußerungen zur darauffolgenden Unterrichtseinheit (Reflexion über das Spiel)⁷⁶⁶

- „Für mich war jeder Unterricht mit Frau Kociucki interessant, weil es Deutschunterricht war.“ (w)
- „Dieser Unterricht hat mir gut gefallen, aber nicht so gut, wie die anderen: es war besser als gut, aber ein wenig schlechter als gut in anderen Unterrichten“ (w)
- „Ich mag Unterricht überhaupt nicht gern“ (m)
- „Es war sehr nützlich, die Schule kennenzulernen“ (m)
- „Alles war normal“ (m)

7.3.2.8 'Eine Sprache lernen'

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

- Der Schüler, der im Internatshaus neben meiner Wohnung sein Zimmer hatte, überließ mir seine komplette Sammlung von Loriot-Filmen und Büchern zur Ansicht, unter denen ich auch den Sketch 'Eine Sprache lernen'⁷⁶⁷ fand. Er als großer Loriot-Fan hatte mir von dessen Existenz erzählt und mich gefragt, ob ich das nicht für meinen Unterricht gebrauchen könne.
- Ergebnisse einer Befragung der 15 Teilnehmenden des neu eingerichteten Spanisch-Kurses nach deren persönlichen Konzept von 'Fremdsprachenlernen'⁷⁶⁸:
 - „Im Ausland mit Leuten kontakten.=> dadurch Land besser kennenlernen, eine andere Kultur. Alltagssituationen spielen, einüben. Primär für's Sprechen - gleichzeitig aber auch Grammatik beigebracht bekommen. Wortschatz. bestimmte Regionen Spaniens, evtl. Südamerika.
 - sich auch mit einfachen Mitteln unterhalten. Viel reden. Über Sitten u. Bräuche lernen. Keine langweiligen Texte. Rollenspiele. Filme anschauen. Grammatik wenig!

⁷⁶⁵ Auszüge aus dem Projekttagbuch.

⁷⁶⁶ Auszüge aus dem Projekttagbuch.

⁷⁶⁷ Loriot (o.J.), Loriots dramatische Werke, Zürich, S. 153.

⁷⁶⁸ Anonyme schriftliche Befragung der Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen am 2. Kurstag, 26.02.1994.

- ☐ Vokabeln lernen. Übersetzungen. Gespräche führen. Rollenspiele. Diskutieren. Lieder. Gedichte. Filme (Nachrichten). Grammatik. vom Land etwas kennenlernen. Texte, später Lektüren lesen.
- ☐ Mit Landsleuten zu sprechen. Sprachkassetten anhören. Filme in der Sprache zu sehen. viel reden, auch Umgangssprache. über das Land und seine Sitten zu reden. langweilige, uninteressante Texte. Arbeiten mit Noten.
- ☐ Vokabeln. Lieder singen. lustige Lektüren. Filme. Gedichte. Landeskunde. Städte und (falls vorhanden) ältere Bauwerke auf Bildern sehen.
- ☐ Ich möchte deshalb Fremdsprachen lernen, weil ich es besser finde, in ein Land zu reisen, dessen Sprache man zumindest ein bißchen versteht. ich selber reise sehr gerne und komme mir immer sehr touristenmäßig vor, wenn man von nichts Ahnung hat. Und natürlich auch, weil ich es total interessant finde, andere Sprachen kennen zu lernen. Mir kommt es deshalb vor allem darauf an, viel zu sprechen und möglichst verstehen und ein paar geschichtliche und kulturelle Hintergründe kennenzulernen.
- ☐ Keine Lieder singen. Alltägliche Situationen (Hotel, Kneipe) einüben. Einen Eindruck von Land und Leuten zu bekommen. sprechen üben.
- ☐ Keine Lieder singen. Kommunikation, z.B. bestellen, Hotelsituationen etc. üben => möglich viele Alltagssituationen. etwas über das Land erfahren, z.B. spanisch kochen. sich auch näher mit einem Gebiet, z.B. maurische Kunst etc. beschäftigen. nicht so viel Grammatik.
- ☐ Freie Konversation, kein stures Grammatik/Vokabel lernen. solche Gelegenheiten durchspielen, die es auch in Wirklichkeit gibt. erstmals allgemeine Sachen. etwas Landeskunde (aber nicht langweilig) und sich die anderen Länder anschauen, in denen auch Spanisch gesprochen wird (Süd-Amerika). So reden können, daß mich M. auf spanisch versteht und nicht auf französisch.
- ☐ *Vorrei che questo corso mi permettesse semplicemente di dialogare con altre persone e rendermi autonoma se mai dovessi andare in Spagna. Vorrei quindi che si parlasse il più possibile e studiare a memoria il meno.*
- ☐ Grammatik. Umgangssprache. Lieder evtl. Gedichte evtl. Keine langweiligen Texte. sprechen lernen.
- ☐ Texte lesen. Octavio Paz verstehen (mein Ziel). Konversation betreiben. Landeskunde. Vokabeln. Grammatik.
- ☐ Eine andere Kultur kennenlernen. Etwas neues und unbekanntes kennenzulernen. Horizont erweitern. man kommt nicht zum lernen => Kurs bringt einem nichts, keine Zeit. Enttäuschung, wenn im Land selbst. zu hohe Ansprüche (teils an sich selbst).
- ☐ kleine Theaterstücke spielen. Geschichten schreiben. ab und zu Ausflüge die was mit Spanisch zu tun haben. Lieder singen. Spanisch essen.
- ☐ spielen und Lieder singen. *conversation: not necessarily to write, but to be able to speak travel abroad: S. America. (Is S. American Spanish not a bit different from Spanish Spanish? ... Could we learn some of the South American expressions, too?) Songs, if these help one learn the language. Numbers are important: If you don't know them well you get ripped off when you're shopping + can't bargain.*⁷⁶⁹

⁷⁶⁹ Aus dem Projekttagbuch.

Übungsziel(e):

- ◆ Metasprachliche Diskussion über das Lernen von fremden Sprachen (Strategien, Vermittlungsmethoden, etc.)
- ◆ Austausch über Erfahrungsunterschiede auf unterschiedlichen Ebenen (in unterschiedlichen Ländern ebenso wie in unterschiedlichen Schulen oder auch nur bei unterschiedlichen Lehrenden).
- ◆ Bewußtwerden über eigene Präferenzen.
- ◆ Theaterspielen im Fremdsprachenunterricht.
- ◆ Interdisziplinarität fördern.

Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Videoband des Sketches...
- ...und/oder der schriftliche Text als Kopie bzw. *Overhead*-Folie (aus: Lorient, Lorient's dramatische Werke, Zürich, o.J., S. 153).
- Requisiten zum Nachspielen des Sketches.

Konkreter Übungsvorschlag:

1. Die Kursleiterin/der Kursleiter präsentiert zuerst den spanischen Text bzw. das deutsche Video (plus den deutschen Text).
2. Inwieweit repräsentiert der Sketch Eurer Meinung nach den Fremdsprachenunterricht, den Ihr kennt oder gewohnt seid? Welche Erfahrungen habt Ihr gemacht? Wo?
3. Wie beurteilt Ihr Unterricht mit den hier vorgestellten Inhalten bzw. nach den hier vorgestellten Methoden?
4. Was versteht Ihr unter einem guten Fremdsprachenunterricht?
5. Denkt Euch Metaphern für's Fremdsprachenlernen aus!

Abbildung (nächste Seite): Transkription der spanischen Version des Sketches 'Eine Sprache lernen' aus: Lorient (o.J.), S. 153

Aprender un idioma

(Eine Sprache lernen)

Español para extranjeros

Un curso televisivo

En la lección 8ª del nivel medio tratamos primeramente la diferencia entre el artículo indeterminado y los pronombres posesivos, ejercitando además la conjugación del presente.

(Un caballero y una señora se hallan acostados desnudos en el lecho matrimonial)

- EL ¿Cómo se llama Vd.?
ELLA Yo me llamo Virtudes.
EL Virtudes es un nombre.
ELLA Sí, mi apellido es Feo. Mi marido se llama Eroteídes.
EL Yo me llamo Eleuterio.

Las terminaciones del presente de indicativo dependen de la terminación del infinitivo menos en la primera persona que termina siempre en -o a excepción de pocos verbos como, por ejemplo, >ser<. Fíjense en el uso correcto de los numerales.

- ELLA Tenemos un automóvil. Mi marido va a la oficina en tren.
EL Yo tengo 37 años y peso 81 kilos.
ELLA Eroteídes tiene cinco años más y pesa un kilo más. Su tren sale a las 7:36 de la mañana.
EL Mi tío pesa 79 kilos. Su tren sale a las 6:45.
ELLA Mi marido es funcionario. Trabaja hasta las 17:30.
EL Tengo tres primas. Juntas pesan 234 kilos.

... y ahora formamos el subjuntivo derivándolo de la tercera persona del plural del indefinido y ejercitamos lo aprendido hasta el momento.

- ELLA Si Eroteídes tuviera un billete mensual, llegaría a las 18:45.
EL Si yo tuviera cuatro primas, pesarían 312 kilos.

(El marido entra en el dormitorio)

- EROTEIDES Yo me llamo Eroteídes. Peso 82 kilos.
EL Yo me llamo Eleuterio. Mi tren sale a las 19:26.
ELLA Este es mi marido.
EL Este es mi pantalón.
EROTEIDES Esta es mi cartera.

Trad. del alemán y adaptado (LORIOTs DRAMATISCHE WERKE, Zürich: Diogenes, p.159)

Beispiele für Einsatzmöglichkeiten:

- Einstieg in einen neuen Sprachkurs, z.B: auch für eine Gruppe von Lehramtsstudierenden.
- Beginn eines Lehrpersonenwechsels bei einer Lerngruppe.
- Interdisziplinärer Unterricht Fremdsprache/Drama.

Einsatz im Forschungsprojekt:

- DaF-Unterricht (Text und Video in deutscher Sprache).
- Spanisch-AG (Video in deutscher Sprache, Text in spanischer Sprache).

7.3.2.9 'Lehrerverhalten - Schülerverhalten'

Ideen für die Übung bzw. Entstehung der Übung:

- Artikel von Klippel und Schwerdtfeger (1987) zu 'Spiel und non-verbales Verhalten'.⁷⁷⁰
- Ausführungen von Hammersley über das Lehrer- und Schülerverhalten im Klassenraum.⁷⁷¹
- Übungsvorschläge zu non-verbaler Kommunikation unter Verwendung von Strichmännchen-Zeichnungen.⁷⁷²
- Bei den Besuchen der Schulklassen aus Moskau am Birklehof fiel einigen Lehrern und Lehrerinnen auf, wie unterschiedlich das non-verbale Verhalten der Lehrerinnen und der Lernenden im Vergleich zum Birklehof ist:

☛ „Was ist Euch am Verhalten der Schüler im Unterricht aufgefallen im Vergleich zu dem, was Ihr sonst hier gewohnt seid?“ (CK)

☛ „Ich find das absolut irre, wie still die alle sitzen, ne? Ehm, die bewegen sich kaum... Ich mein', bei uns hampeln die alle immer so rum - die sitzen wie Kraut und Rüben. Aber die, ich kann das gar nicht fassen.“

☛ „Ja, das find ich auch, endlich kann man mal in Ruhe seinen Streifen durchziehen da vorne.“

☛ „Ja, aber ich weiß auch zum Beispiel nie, wie's denen gefällt - ich mein', bei unseren weiß ich wenigstens, wo ich dran bin.“⁷⁷³

- Äußerungen der russischen Schüler und Schülerinnen nach der Teilnahme am Unterricht in verschiedenen Klassen am Birklehof⁷⁷⁴:

☐ „Ich wollte immer auch an dem Unterricht teilnehmen. Jetzt habe ich eine bestimmte Vorstellung vom Unterricht am Birklehof“ (w)

☐ „Bei uns sind die Stunden ganz anders“ (w)

☐ „Für mich waren diese Unterrichtsbesuche nützlich, weil ich gesehen habe, welche Atmosphäre in der Schule ist“ (w)

⁷⁷⁰ Klippel; Schwerdtfeger (1987), S. 214-222.

⁷⁷¹ Vgl. Hammersley (1990), S. 96.

⁷⁷² Vgl. Schwerdtfeger, I.C.(1992), Non-verbale Kommunikation und das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Münster.

⁷⁷³ Zitate von Lehrpersonen, die mit den Gästen Unterricht gemacht hatten (vom 26.06.1994).

⁷⁷⁴ Tagebucheintragungen der Schüler und Schülerinnen der Otto-Grotewohl-Schule Moskau zur Bewertung des Programms ihres Besuches am Birklehof vom 26.06.1994.

- „Das war sehr lustig und komisch“ (m)
- „Ein bißchen langweilig weil ich nicht alles verstanden habe“ (m)
- „Meistens haben wir nichts gemacht“ (m)
- „Die Unterrichte in unserer Schule sind ganz anders. Es war so neu“ (w)
- „Es war lustig“ (m)
- „DiBiplin, und Verhältnisse zwischen dem Lehrer und den Schülern“
- „Das war sehr lustig, aber Disziplin war nicht so gut wie bei uns in Moskau“

Übungsziel(e):

- ◆ Bewußtmachung der Rolle non-verbaler Verhaltens beim Ausdruck von Emotionen, zum Ausdruck der Einstellung gegenüber etwas oder jemandem.
- ◆ Eigenes Konzept von ‚Lehrer‘ und ‚Schüler‘ vergegenwärtigen.
- ◆ Darüber über sich selbst etwas kennenlernen. (> Kap. 5.3.7)

Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Fotos, Zeichnungen oder Videomitschnitte von Unterrichtsszenen.
- Textbeispiele über non-verbales Verhalten.
- Aufzeichnungen von Antworten aus selbst durchgeführten Befragungen.

Konkreter Übungsvorschlag:

1. Beobachtet mal die Verhaltensweisen Eurer Klasse im Unterricht und schreibt auf, welche Bewegungen, Gesten a) die Lehrperson b) die Schüler und Schülerinnen machen. Schreibt eine Liste: in eine Spalte tragt ihr Bewegungen ein; schreibt in der anderen Spalte auf, was Eurer Meinung nach mit diesem non-verbaler Verhalten ausgedrückt werden soll.
2. Eine Hälfte Eurer Gruppe macht bei Mitschülerinnen und Mitschülern eine kleine Umfrage, die andere Hälfte bei Lehrern und Lehrerinnen. Stellt ihnen die Frage: ‚Welche Bewegungen machen Schüler bzw. Lehrer im Unterricht? Was wollen sie damit ausdrücken?‘
3. Versucht, eine Zeichnung anzufertigen, in der ihr die ‚typischen‘ Bewegungen in der Klasse ‚einfriert‘. Ist das überhaupt möglich? Welche Rückschlüsse könnt Ihr jetzt noch über die Atmosphäre der Situation ziehen?
4. Ist das Verhalten der Schülerinnen und Schüler in jedem Unterricht gleich? Wovon hängt das Verhalten ab?
5. Welches Rollenverständnis demonstriert die Lehrer-, welches die Schülerseite?

Beispiele für Einsatzmöglichkeiten:

- Unterricht über non-verbale Kommunikation.
- Spontane Reaktion auf ‚Unruhe‘ im Unterricht.

Einsatz im Forschungsprojekt:

- DaF-Unterricht.
- TANDEM-Aufgabe.

7.3.2.10 'Symbol- und Konzeptsuche' – Lektüre alternativ lesen

Übungsziel(e):

- ◆ Curriculare Anforderungen mit alternativen Konzepten und Ansätzen verbinden.
- ◆ 'Alternative' und ‚aufgelockerte‘ Lektüre von Romanen und längeren Geschichten.
- ◆ Austausch über persönliche Konzepte, über kulturelle Symbole. (> Kap. 5.3.7)
- ◆ Fremdsprachenunterricht als Lernen über sich selbst. (> Kap. 5.3.7)
- ◆ Auffinden von Gemeinschaftlichkeit, von Schnittmengen. Wodurch begründen sich die Schnittmengen?

Benötigte bzw. verwendbare Materialien:

- Kopie des Textes, wobei jede Seite bzw. ein längerer Abschnitt auf eine Hälfte eines DIN A 4-Blattes kopiert wird und auf die andere Hälfte Aufgaben (evtl. unter Verwendung zusätzlicher Materialien) zu einem Aspekt aus dem Text der betreffenden Seite gestellt werden.

Konkreter Übungsvorschlag:⁷⁷⁵

In der zu lesenden Geschichte werden Symbole oder Konzepte gesucht, mit denen man arbeiten kann, die Anregung zu Diskussionen über persönliche Sichtweisen geben. Ungeordnete Beispiele hierfür sind: ‚Licht‘, ‚Pünktlichkeit‘, ‚Alter‘, ‚Ehe‘, ‚Freundschaft‘, ‚Lehrer‘, ‚Heimat‘. (Mit Momo von Michael Ende⁷⁷⁶ lässt sich beispielsweise sehr intensiv mit der ‚Zeit‘ arbeiten.)

Auf jeder Seite des Buches wird ein Schwerpunkt (lexikalischer, grammatikalischer oder kultureller Art) gesetzt.

Beispiele für Einsatzmöglichkeiten:

- 'Alternative' Lektüre von Romanen und längeren Geschichten.

Einsatz im Forschungsprojekt:

- DaF-Unterricht.

⁷⁷⁵ Konkretere Aufgabenstellungen finden sich in den anderen Einzelübungen dieses Kapitels 7.3.2 sowie in den Übungen der nachfolgenden Abschnitte. Aus diesem Grunde werden hier keine ausführlicheren Arbeitsanweisungen gegeben. Es sollte lediglich die Möglichkeit der Übertragbarkeit der hier anderweitig vorgestellten Übungskomponenten auf ‚herkömmliche‘ Unterrichtsinhalte im Fremdsprachenunterricht angeschnitten werden.

⁷⁷⁶ Ende, M. (1993), Momo, Stuttgart/Wien/Bern.

7.3.3 Übungen eines Projekttagess mit der gesamten Schule zum Thema 'Voneinander lernen'

Am 20.09.1994 wurde an der Schule Birklehof ein Studientag durchgeführt, der zum einen alle Lernenden und Lehrenden inhaltlich auf die bevorstehende *Round Square Conference* vorbereiten sollte und zum anderen noch einmal unterstreichen sollte, daß das Forschungsprojekt und die Konferenz eine Angelegenheit der gesamten Schule war. Die Planung des Projekttagess sah inhaltlich und organisatorisch wie folgt aus (dieser Entwurf wurde der Gesamtkonferenz am 12.09.1994 vorgelegt und bewilligt):

„1. Stunde

Klassen 5-13:

Je zwei Mitglieder der *Round Square*-Gruppe [i.e. vor allem Schüler und Schülerinnen, die bereits auf Austausch waren] informieren eine Klasse über Inhalte und Ziele der *Round Square* sowie über das Programm der Konferenz. So soll gewährleistet werden, daß alle auf dem gleichen Kenntnisstand sind, d.h. daß alle wissen, was *Round Square* überhaupt ist, worum es in der Konferenz gehen soll und wie sie ablaufen wird. In dieser Stunde werden die KlassenlehrerInnen mit in ihren Klassen sein.

Kollegium:

Für das ‚restliche‘ Kollegium gibt es eine vergleichbare Veranstaltung [...] im Lehrerzimmer.

2./3./4. Stunde

Klassen 5-13:

Die Projektarbeiten werden in den jeweiligen Klassenverbänden angefertigt/fertiggestellt/diskutiert. In diesen Stunden werden die Klassen von denjenigen Lehrern und Lehrerinnen beaufsichtigt, die die Projektaufgabe betreuen. (Welche Klassen welche Aufgaben und BetreuerInnen haben, wird weiter unten noch genau beschrieben. Der Raumplan wird noch rechtzeitig ausgehängt.) Die ‚Produkte‘ der Projektarbeit werden danach an verschiedenen Stellen ausgestellt werden.

Kollegium:

In zwei Arbeitsgruppen können alle ‚am eigenen Leibe erfahren‘, was die Delegierten aus aller Welt in den *Round Square*-Gruppensitzungen machen werden. Die Simulationen werden von Herrn [...] und Frau Kociucki geleitet. (Der Raumplan wird ebenfalls noch ausgehängt.)

5./6. Stunde

SchülerInnen und LehrerInnen und MitarbeiterInnen:

„Organisatorische“ Treffs in den einzelnen Vorbereitungsgruppen (z.B. Räumdienste, Fahrdienst, Empfang, Freiburg-Führung, etc.) Ein Raumplan wird noch ausgehängt.

Mittagessen

Gemeinsames Mittagessen im dekorierten Eßsaal.“⁷⁷⁷

Nachfolgend sind die Übungen und Auszüge aus den Arbeitsergebnissen der einzelnen Klassenverbände aufgeführt; zu Beginn gibt eine tabellarische Auflistung eine kurze Übersicht über die diversen Aktivitäten.

Die Übungen während des Projekttages bezogen sich bei der Durchführung am Birklehof zwar nicht direkt auf den Fremdsprachenunterricht, können aber als Muster für analoge Lerneinheiten angesehen werden. Elemente hieraus finden sich auch in anderen fremdsprachlichen Übungsvorschlägen, wie sie in anderen Teilen dieses aktuellen Kapitels 7.3 vorgestellt werden.

⁷⁷⁷ Diese Angaben sind dem Projektstagebuch entnommen.

Studentag zur Vorbereitung der *Round Square*-Konferenz zum Thema 'Voneinander lernen' 20.09.1994

Gruppe	Thema	Arbeitsform(en)
Klasse 5	Collage: ‚Was kann ich in einem fremden Land alles Neues lernen?‘ (Anm.: nur dort?)	einzeln
Klasse 6	Wandbehang mit ‚Persönlicher Weltkarte‘	ganze Klasse gemeinsam
Klasse 7	Befragungen zur ‚Einstellung an der Schule zur Konferenz und ihrem Thema‘	Fragen im Klassenverband erarbeiten, dann einzeln oder zu zweit Interviews mit anderen Jugendlichen und Erwachsenen durchführen
Klasse 8	Fragebogenaktion Teil I: ‚Essen und Trinken in aller Welt‘ (‚Eßgewohnheiten‘/‚Typisches - gibt es das?‘)	mit Klasse 9 zusammen Fragebogen entwickeln und gemeinsam Aktion an der ganzen Schule durchführen; getrennt auswerten
Klasse 9	Fragebogenaktion Teil II: ‚Migration‘	mit Klasse 8 zusammen Fragebogen entwickeln und gemeinsam Aktion an der ganzen Schule durchführen; getrennt auswerten
Klasse 10	Videoclips ‚Besuchen Sie fremde Länder!‘	in Grüppchen
Klasse 11	Fotoreportage ‚Gewöhnungsbedürftig am Birklehof ist...‘	einzeln oder in Grüppchen den gesamten ‚Lebensraum‘ durchforsten
Klasse 12	Kritische Präsentationen von internationalen Projekten	in Zweiergruppen, mit vorheriger Befragung von ehemaligen Teilnehmenden
Klasse 13	Psychologisches Seminar zum Thema ‚Einstellungen, Vorurteile und Einstellungsänderungen‘	Klassenverband
Kollegium	Probendurchlauf der Konferenz-Diskussionsgruppenaufgaben	Gruppen (unter der Leitung der ModeratorInnen)

7.3.3.1 Klasse 5: Collage: ‚Was kann ich in einem fremden Land alles Neues lernen?‘ (Anm.: nur dort?)

Mit den 11 Teilnehmenden der 5. Klasse wurde zunächst im Klassenverband einige Tage vor dem Projekttag mit der Klassenlehrerin und einer Erzieherin der Internen (aus dem Jugendhaus ‚Neubirkle‘) ein Vorgespräch geführt. Hierbei wurden zunächst einmal die Teile der Erde gesammelt, in denen die Schüler und Schülerinnen bereits schon zuvor gewesen waren. Die Vorannahme war, daß mit ‚Urlaub‘ bereits alle Kinder dieser Altersstufe Erfahrungen verbinden müßten, so daß sich jedes Kind selbst einbringen könnte. So trugen sie auch nicht nur ihre Urlaubsländer zusammen, sondern konnten sich gegenseitig mitteilen, wo sie vielleicht schon einmal gelebt hatten, wo sie Freunde oder Verwandte hatten etc. In der Plenumsrunde wurden u.a. folgende Fragestellungen besprochen:

- ? Worauf muß ich mich neu einstellen, wenn ich in ein anderes Land fahre?
- ? Was kann ich dort alles Neues erfahren?
- ? Welche alltäglichen Dinge sind anders?
- ? Wie empfinde ich das?
- ? Ist überhaupt etwas anders dort, wo ich hinfahre?

Bis zum Studientag sammelten die Kinder dann jedes für sich Bilder, Textstellen, Stichwörter, Zeichnungen, die zu den Gedanken aus dem Unterricht und ihren eigenen Erfahrungen paßten, um dann am 20.09. eine phantasievolle Collage zu erstellen.



Abbildung: Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 5, aufgenommen von mir (CK)

7.3.3.2 Klasse 6: Wandbehang mit ‚Persönlicher Weltkarte‘

Die Klasse 6, bestehend aus 11 Kindern, fertigte in einem interdisziplinären Projekt einen Wandbehang an. Im Unterricht ‚Textiles Gestalten‘ wurde unter Anleitung der Lehrerin schon zwei Wochen vor dem eigentlichen Studientag mit der Arbeit begonnen. Die Kinder hatten bei externen Eltern sowie in den Internatshäusern Stoffe, Garne, Perlen, Objekte, Materialien aller Art zusammengesammelt, um ihre gemeinschaftliche Arbeit durchführen zu können. Auf eine riesengroße Weltkarte, deren Umrisse auf Jutestoff gestickt worden waren, nähten, stickten, klebten die Schüler und Schülerinnen Dinge auf, die sie über die einzelnen Kontinente wußten und über die sie etwas lernen konnten oder wollten. ‚Lernen von unserer Erde‘ bedeutete für sie Fragen nach dem Essen, der Landschaft, dem Aussehen der Menschen, den Tieren, Pflanzen u.ä. Die Kinder hatten in Eigenregie aus der Schulbibliothek auch Bildbände und Geo-Hefte entliehen und zogen auch ihre Geographie-Bücher hinzu.

Bei der ‚handwerklichen Arbeit halfen neben der Lehrerin auch freiwillige Oberstufenschülerinnen, wie hier z.B.:

Abbildung: Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 6 (Vorbereitung), aufgenommen von mir (CK)



Es entstand ein wunderschöner, reliefartiger Wandbehang, der ab dem Studientag für eine lange Zeit die Frontseite des Eßsaals zierte.



Abbildung: Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 6 (Wandbehang), aufgenommen von mir (CK)

7.3.3.3 Klasse 7: Befragungen zur ‚Einstellung an der Schule zur Konferenz und ihrem Thema‘

Klasse 7 bestand am Studientag aus 17 Schüler/innen (1 Schülerin probte mit der Band.) Die Klassenmitglieder hatten die Aufgabe, eine Umfrage an der Schule zu erarbeiten und dann auch durchzuführen. Unter Lehrkräften, Schülerschaft und Mitarbeiter/innen sollten sie die Erwartungen und Haltungen zur *Round Square*-Konferenz am Birklehof erheben. Als Grundlagenarbeit wurde zuvor im Deutschunterricht Theoretisches zu Interviews erarbeitet. Die Klasse erstellte dann selbst den unten abgebildeten Fragebogen, mit dem sie dann am Studientag ihre Befragungen durchführte. Leitgedanken waren gewesen:

- ? Was erwarte ich von der Konferenz?
- ? Was ist mir unangenehm daran, daß hier an der Schule so viele ‚fremde‘ Menschen sind?
- ? Was finde ich positiv daran?
- ? Was könnte ich von ihnen lernen?
- ? Kann ich mir diese Frage auch bezogen auf andere Birklehofer(innen) – und nicht nur auf die deutschen und ausländischen Gäste bezogen – denken?

Abbildung: Photo Studententag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 7, aufgenommen von mir (CK)



Abbildung (nächste Seite): Fragebogen über die Einstellung zur RSC, erarbeitet von Klasse 7 für den Studententag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘

FRAGEN

Vom 29.09. bis zum 03.10. findet an unserer Schule die diesjährige Round Square Conference statt. Hierzu möchten wir allen, die am Birklehof arbeiten oder zur Schule gehen, ein paar Fragen stellen. Wir wollen herausfinden, was Schöler, Lehrer und Mitarbeiter über diese Konferenz denken.

1a)

Fragen an Schöler (S):
Weißt Du, was eine Round Square Conference ist?
Wer kommt alles zu dieser Konferenz an unsere Schule?

1b)

Fragen an Erwachsene (E):
Wissen Sie, was eine Round Square Conference ist?
Wer kommt alles zu dieser Konferenz an unsere Schule?

2a)

(S:)
Warum findet diese Konferenz statt?
Was passiert dort?

(E:)
Warum findet diese Konferenz statt?
Was passiert dort?

(S:)
Während der Konferenz sind fast 200 Menschen aus aller Welt bei uns am Birklehof.
Was findest Du interessant daran, daß so viele Leute aus ganz verschiedenen Ländern an unserer Schule sein werden?

2b)

(E:)
Während der Konferenz sind fast 200 Menschen aus aller Welt bei uns am Birklehof.
Was finden Sie interessant daran, daß so viele Leute aus ganz verschiedenen Ländern an unserer Schule sein werden?

(S:)
Fast jede Schölerin und jeder Schöler wird einen Gast bei sich im Zimmer aufnehmen. Auch einige externe Familien werden Gäste haben.
Wie findest Du das?
Wenn Du einen Gast hast: freust Du Dich darauf?

(E:)
Viele Erwachsene werden Gäste bei sich wohnen haben.
Wie finden Sie das?
Wenn Sie einen Gast haben: freuen Sie sich darauf?

2c)

(S:)
Was möchtest Du über die Gäste, ihre Schulen, ihre Länder erfahren?

(E:)
Was möchten Sie über die Gäste, ihre Schulen, ihre Länder erfahren?

2d)

(S:)
Die Schulen und die Länder, in denen sie leben, sind vielleicht ganz anders.
Was glaubst Du, könnten die Gäste am Birklehof interessant finden?

(E:)
Die Schulen und die Länder, in denen sie leben, sind vielleicht ganz anders.
Was glaubst Du, könnten die Gäste am Birklehof interessant finden?

3)

(S:)
Du wirst durch diese Konferenz viele fremde Menschen kennenlernen und etwas über ihre Schulen und Länder erfahren.
Glaubst Du, daß Du dadurch Lust bekommst, selber in andere Länder zu fahren und andere Round Square-Schulen zu besuchen?
Hättest Du Lust, einmal auf eine Round Square Conference zu fahren oder auf Austausch zu gehen?

(E:)
Sie werden durch diese Konferenz viele fremde Menschen kennenlernen und etwas über ihre Schulen und Länder erfahren.
Glauben Sie, daß Sie dadurch Lust bekommen, selber in andere Länder zu fahren und andere Round Square-Schulen zu besuchen?
Hätten Sie Lust, einmal auf eine Round Square Conference zu fahren?

4)

(S:)
Was denkst Du, kannst Du von so einer internationalen Begegnung wie dieser Konferenz lernen?
Was hast Du davon?

(E:)
Was denken Sie, können Sie von so einer internationalen Begegnung wie dieser Konferenz lernen?
Was haben Sie davon?



Klasse 8: Fragebogenaktion Teil I: ‚Essen und Trinken in aller Welt‘ (‚Eßgewohnheiten‘/‚Typisches – gibt es das?‘)

Der Fragebogen der 8. und 9. Klasse wurde zum Teil gemeinsam geplant und durchgeführt; die Themenstellung ‚Essen und Trinken‘ war den Jugendlichen vorgegeben worden, die konkreten Fragen der einzelnen Teile I und II waren jedoch in den Klassenverbänden in vorbereitenden Sitzungen selbständig erarbeitet worden.



Abbildung: Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 8, aufgenommen von mir (CK)

In Diskussionen über Texte zu verschiedenen Essensgewohnheiten zeigten die 19 Schüler und Schülerinnen, was sie am Thema wirklich interessierte. Besonders gespannt waren die Klassen auf die Berichte von Internen, die aufgrund ihrer Biographie zum Teil schon in anderen Ländern gelebt hatten oder zumindest über sehr ausgedehnte touristische Erfahrungen zurückgreifen konnten. Interessant erschien in diesem Zusammenhang auch die Frage, ob sich die Sichtweise derer, die schon viel Auslandserfahrung hatten, von denen, die eher weniger bzw. ‚nur‘ im Rahmen von Pauschal Tourismus gesammelt hatten (was bei vielen Externen der Fall war). Die Auswertung erfolgte später wieder getrennt in den beiden Klassen. Die einzigen Adaptionen von Seiten der Projektleitung bezogen sich auf die spezifische Wortwahl und Art der Fragestellung, um sie dem theoretischen Hintergrund anzupassen (vgl. Kap. 6). Da der Fragebogen stark schülerorientiert ist, soll er keinen Anspruch auf vollständige Wissenschaftlichkeit erheben; selbstverständlich hätten die

einzelnen Fragebereiche noch weitaus differenzierter aufgeschlüsselt werden können, doch hätte dies den Rahmen einer allerersten Annäherung an die Planung, Durchführung und Analyse von Befragungen gesprengt.

Um zu gewährleisten, daß die Fragen mit wirklichem Interesse und so ausführlich und informativ wie möglich beantwortet wurden, wurde kein bestimmter Personenkreis am Birklehof zur Bearbeitung ‚gezwungen‘. Die Klassen 8 und 9 mußten vielmehr an der Schule herumgehen, mußten lernen, andere Menschen höflich anzusprechen, für ihre Aktion zu werben und gute Informationen darüber zu liefern, um Interesse für den ‚freiwilligen Arbeitseinsatz‘ zu wecken. Es war ihnen freigestellt, sowohl Jugendliche wie auch Erwachsene um die Bearbeitung des Fragebogens zu bitten. Insgesamt beteiligten sich 77 Personen an der Fragebogenaktion, wovon die meisten sehr ausführlich über ihre Erfahrungen mit dem Thema berichteten.

Abbildung (nächste Seite): Fragebogenteil II ‚Essen und Trinken in aller Welt‘, erarbeitet von Klasse 8 zum Studientag zur RSC 1994

2) Woran erinnerst Du Dich in bezug auf das Essen in den Ländern, in denen Du gelebt hast oder im Urlaub gewesen bist? Welche Essensgewohnheiten waren anders als hier in Deutschland?

>>> Was gab es dort hauptsächlich zu essen? Wann fanden die Mahlzeiten statt? Wieviele Gänge gab es? Gab es Geschirr oder Besteck, das anders als hier ist? Welche "Essensrituale" sind Dir besonders aufgefallen? ... <<<



3) Würdest Du alles probieren, was es in fremden Ländern gibt? Wo würdest Du Deine "Grenzen" setzen?

4a) Was glaubst Du, sehen andere Länder als "das typisch deutsche Gericht" an?

4b) Bist Du derselben Meinung? Welches Essen findest Du persönlich "typisch deutsch"? Gibt es überhaupt ein solches Gericht?

4c) Welches Essen ist für Dich das Birklehof-Gericht (Eßsaal oder selbstgekocht)?

Name: Klasse 8

Die Befragten machten folgende Angaben über Länder, in denen sie bereits entweder gelebt oder Urlaub gemacht hatten und auf die bezogen sie über ‚kulinarische Erfahrungen‘ verfügten:

Land/Bereich⁷⁷⁸	Anzahl der Nennungen
(Keine genauen Länderangaben)	35
Frankreich	18
Italien	11
USA	11
England	7
Spanien	6
Kanada	4
Türkei	4
Niederlande	4
Schweiz	4
Afrika	3
Österreich	3
Deutschland	2
Indien	2
Japan	2
Portugal	2
Schweden	2
Europa (Mitte)	2
China	2
Norwegen	2
Finnland	2
Australien	1
Island	1
Mali	1
Marokko	1
Mexiko	1
Schottland	1
Europa (Süd)	1
Tansania	1
Wales	1
Oman	1
Algerien	1
Asien	1
Griechenland	1
Ägypten	1
Dänemark	1
Jugoslawien	1

Die Auswertung des Fragebogenteils über das vermeintlich ‚Typische‘ war mit weitaus mehr Problemen und Diskussionen verbunden, als die Klasse vorab vermutet hatte. Bei den Vorbesprechungen waren sich noch alle darüber einig gewesen, daß es ‚völlig klar‘ sein würde, was bei der Umfrage als typisch deutsches Gericht herauskäme (wobei ich während der Sitzungen immer darauf hingearbeitet hatte, daß die Jugendlichen ihre Voraberwartungen nicht vor der Gruppe äußerten, um sich und die Befragten nicht zu beeinflussen). Als sie die Auszählung vornahmen, mußten sie feststellen, daß beinahe genauso viele verschiedene Kombinationsmöglichkeiten von Gerichten genannt worden waren wie sich Personen an der Umfrage beteiligt hatten. Allein die Art und Weise der Auszählung führte zu vielerlei Schwierigkeiten, denn man konnte zunächst keinen Konsens darüber finden, ob z.B. ‚Schweinshaxe mit Sauerkraut und

Bier‘ dasselbe sein sollte wie ‚Schweinshaxe, Sauerkraut, Bier‘. Waren darüber hinaus ‚Eisbein‘ und ‚Haxe‘ dasselbe? Was war der Unterschied von ‚Semmelknödel‘ und ‚Leberknödel‘? Schließlich wurden Mitarbeiterinnen der Küche befragt. Die Gruppe einigte sich letztendlich auch darauf, die angegebenen Kombinationen von Gerichten und Elementen, die lediglich durch ein Komma voneinander getrennt angegeben waren, zu trennen und in verschiedene Kategorien einzuordnen, um der Datenflut Herr zu werden. Folgende Nennungen von Gerichten, Beilagen, Getränken, etc. wurden in den Fragebögen ausgezählt:

„Was glaubst Du, sehen andere Länder als ‚das typisch deutsche Gericht‘ an?“⁷⁷⁹	Häufigkeit (Mehrfachnennungen wurden ‚ungebetenerweise‘ gemacht)
(Keine Angaben)	3
„Ich weiß nicht“ o.ä.	3
„Gibt es nicht“ o.ä.	2
„Alles“	1
„typisch bayrisches“	1
„Das ist von Bundesland zu Bundesland verschieden“	1

(Forts. nächste Seite)

⁷⁷⁸ Es waren Mehrfachnennungen möglich.

⁷⁷⁹ Fragestellungen und Ergebnisse aus dem Projekttagbuch.

Sauerkraut	49
Wurst/Würste/Würst(e)l/Würstchen/Würschtle/Würschtel	17
Bier	12
Weißwurst/Weißwürschtl	10
Pommes	8
Schnitzel	8
Kartoffeln/Salzkartoffeln	7
Knödel/Klöße	6
Bratwurst	6
Eisbein	5
Schweinebraten/Schweinefleisch	5
Schweinshaxe	5
Brot/Bauernbrot	4
Spätzle	4
Kartoffelsalat	3
Leberknödel	3
(Pfälzer) Saumagen	3
Wiener Schnitzel	3
Bratkartoffeln	2
Braten	2
Kassler	2
Nudelgerichte	2
Rippchen	2
Salat	2
Brezel/Brezen	1
Kartoffelbrei/Kartoffelpüree	1
Blutwurst	1
Gemüse	1
Grüner Salat mit Essig und Öl	1
Hirn	1
Labskaus	1
Leberwurst	1
Linsen	1
Maultaschen	1
Rinderzunge	1
Rostbraten	1
Rotkraut/Rotkohl/Blaukraut	1
Sauerbraten	1
Semmelknödel	1
Speck	1
„Weniger das Gericht, als daß meistens Verschiedenes alles auf <u>einen</u> Teller kommt“	1

Die nächste Frage dann erforschte, ob die Befragten mit dieser ‚Fremdsicht‘ konform gingen. Es zeigte sich in der Auswertung der Antworten, daß ebenso viele verschiedene Gerichte und Kombinationen genannt wurden wie bei der obigen Teilfrage. Die Schüler und Schülerinnen fanden heraus, daß viele der an der Aktion Beteiligten der Meinung waren, es gäbe gar kein ‚typisch deutsches‘ Gericht. Vielmehr gäbe es sehr viele regionale Spezialitäten. Man könne in diesem Punkt nicht generalisieren, so wurde häufig gesagt.

Für den Lebensraum des Internates allerdings fand sich durchaus ein ‚typisches‘ Gericht, obwohl ein Teil der Befragten sich auch hier nicht festlegen wollte:

„Welches Essen ist für Dich <u>das</u> Birklehof-Gericht (Eßsaal oder selbstgekocht)?“	
„Es gibt keins‘ o.ä.“	8
„Ich weiß nicht“ (keine Angaben)	5
„Egal schmeckt alles gut“	1
„Es gibt keins im Eßsaal“, nur selbstgekocht: Spaghetti	1
„O, das ist (zu) schwer!“	1
„Scheiße mit Erdbeeren“ ⁷⁸⁰	1

Spaghettis/Spags/Spax/Spacks/Spaks/Schpags/Spaggs (selbstgekocht)	28
Dampfnudeln mit Vanillesoße	6
Spaghetti/Nudeln mit Soße/Tomatensoße/Käsesoße (Eßsaal)	5
Fisch (am Freitag)	4
Knödel und Soße mit Kapern	3
Käsespätzle	3
5-Minuten-Terrine	2
Tomatensuppe, danach Dampfnudeln mit Vanillesoße	2
Kartoffeln	1
Aufschnittsplatte	1
Ochsenbrust mit [?]-kartoffeln und Rote Bete	1
Eis (als Nachtisch)	1
Pudding (als Nachtisch)	1
Pizza	1
Eintöpfe	1
Kartoffeln mit Spinat	1
Carneloni (am Samstag)	1
Laugenstangen und Käseplatte	1
Vegetarisch: Getreideküchelchen	1
Vegetarisches	1
Ratatouille	1
Thunfischsalat	1
Belegte Brote	1
Leberkäse	1
Schinkennudeln	1
Hamburger	1
Arme Ritter mit Weinschaumcreme	1
Pfannkuchen	1

Wie aus dieser Tabelle hervorgeht, wurden mit Abstand die Spaghettis am häufigsten genannt und somit als das typische Birklehof-Gericht gekürt. (Die Küche bot somit am Studientag auch dieses Lieblingsgericht als Mittagessen an.) An ihrer eigenen Umfrage konnte die Schule ‚ablesen‘, daß die Vorannahmen über vermeintlich ‚Typisches‘ häufig der Realität völlig entgegenstehen.

⁷⁸⁰ Diese nicht ganz ernstgemeinte Aussage eines Schülers gibt eine Art *running gag* an der dort steht, zu fragen „Na, was gibt’s denn heute?“ Die Person antwortet dann entweder wahrheitsgemäß oder mit den Worten „Scheiße mit Erdbeeren.“, worauf die fragende Person wiederum antworten muß: „Ihhh, Erdbeeren...“ (in Anlehnung an einen TV-Sketch).



Abbildung: Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Küche bei der Vorbereitung des ‚typischen Birklehof-Gerichtes‘, aufgenommen von mir (CK)

7.3.3.5 Klasse 9: Fragebogenaktion Teil II: ‚Migration‘

Viele der 18 Jugendlichen hatten bereits im Ausland gelebt, weil ihre Eltern beispielsweise dort gearbeitet hatten. Hierüber ist den meisten anderen Mitschülern und –schülerinnen jedoch selten etwas bekannt und die Erfahrungen aus dem Ausland können in der Gemeinschaft nicht richtig genutzt werden. Mit dem kurzen Fragebogenteil, den Klasse 9 auszuwerten hatte, sollte ca. 1½ Wochen vor dem Studientag erhoben werden, wo und aus welchen Gründen Schüler/innen im Ausland gelebt hatten.

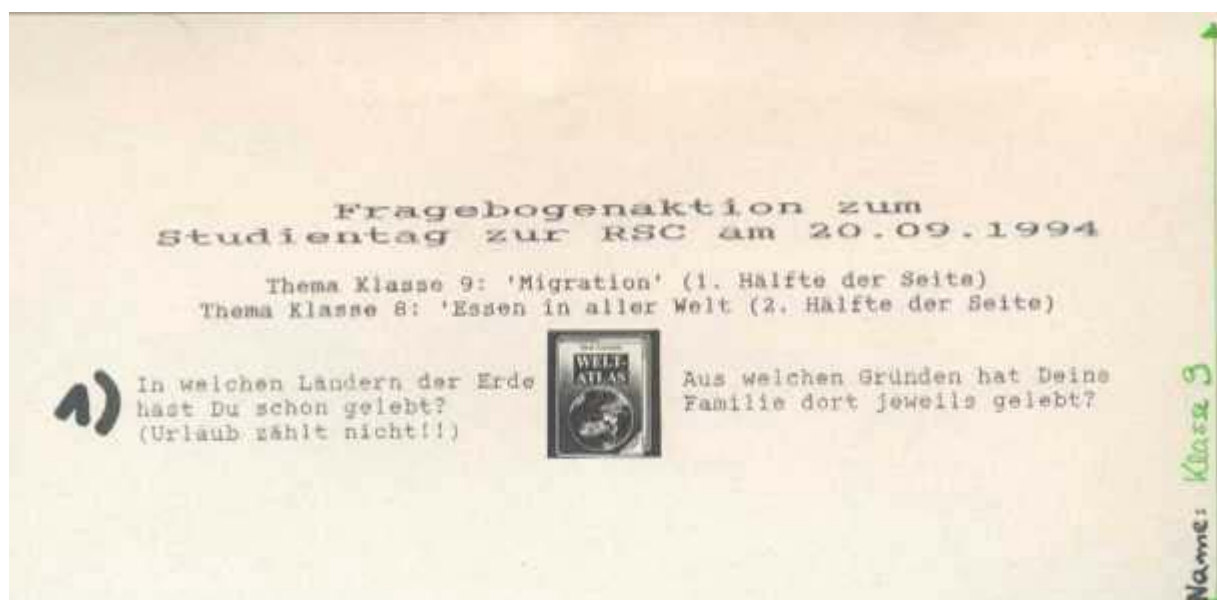


Abbildung: Fragebogenteil I ‚Migration‘, erarbeitet von Klasse 9 zum Studientag zur RSC 1994

Die Auswertung dieses kurzen Fragebogenteils ergab folgende Resultate:

Frankreich (5), England (4), Italien + Kanada + USA (je 3), Indien + Japan (je 2), danach folgende Länder/Regionen mit je 1 Nennung: Afrika, Australien, Deutschland (wurde von einem ausländischen Gast genannt), Island, Mali, Marokko, Mexiko, Portugal, Rußland, Schottland, Schweden, Spanien, Südeuropa, Tansania, Türkei, Wales. Auf den 77 Fragebögen konnten also 38 Wohnsitze im Ausland ausgezählt werden, wobei lediglich eine Handvoll Personen sogar in mehreren Ländern gelebt hatte.

Auf Basis von Kurzreferaten und anderen Darstellungen zum Thema ‚Migration im Laufe der Geschichte‘ wurden die Befragungsergebnisse betrachtet und diskutiert. Die Klasse hatte sich die verschiedenen Arbeitsschritte (Fragebogen austeilen, auswerten, Texte sichten, Referate vorbereiten und halten etc.) untereinander aufgeteilt. Mit dem Thema sollte gezeigt werden, daß es zu allen Zeiten ‚Wanderungen‘ gab, daß sich auch ganze Völker ständig mit anderen vermischen und daß es gar nicht so ‚normal‘ ist, in seiner ‚Heimat‘ zu bleiben.

7.3.3.6 Klasse 10: Videoclips ‚Besuchen Sie fremde Länder!‘

Am Videoprojekt nahmen 23 Jugendliche teil (2 gehörten der Band an). Unter der Leitung des Lehrers und des Oberstufenschülers, die auch sonst viel Videoarbeit an der Schule leisten, sollten sich einzelne Kleingruppen schon Wochen zuvor Werbeclips zum Thema ‚Besuchen Sie fremde Länder!‘ ausdenken und bis zum 20. September ‚drehfertig‘ vorbereiten. Hierzu mußte sich jede Gruppe zunächst Gedanken dazu machen, aus welchen Gründen man fremde Länder besucht (und hier speziell: welche Art von Tourismus betrieben wird). Leitfragen waren:

- ? Was ist positiv daran, in andere Länder zu fahren?
- ? Was erwarte ich dort?
- ? Was kann ich dort Neues lernen?
- ? Möchte ich überhaupt neue Dinge kennenlernen oder eher Vertrautes vorfinden?

Am Studientag selbst wurden die Spots als ‚Master-Versionen‘ gedreht, der Gesamtgruppe dann gezeigt und im Plenum diskutiert.

7.3.3.7 Klasse 11: Fotoreportage ,Gewöhnungsbedürftig am Birklehof ist...‘

Mit der Fragestellung dieser Reportage sollte einerseits indirekt erforscht werden, was die Jugendlichen als zur ‚Schulkultur‘ gehörig erachten; andererseits sollte ihnen durch die Elemente, die sie als gewöhnungsbedürftig herausstellen, vor Augen geführt werden, daß es für Neuankömmlinge jeglicher Herkunft die gleichen zu lernenden Dinge sind. Es sollte verdeutlicht werden, daß interkulturelles Lernen – also in diesem Fall das Erlernen und Erforschen der ‚Schulkultur‘ – an jedwedem ‚neuen Lebensplatz‘ analog abläuft und sich nicht nur auf das Erlernen einer vermeintlich fremden ‚Kultur‘ im Ausland bezieht.

Die 22 Jugendlichen (2 spielten in der Band) listeten unter der vorgegebenen Fragestellung viele Beispiele dafür auf, was ‚Neuankömmlinge‘ im Bereich des alltäglichen Lebens von der Institution an sich und von den Individuen, die dort leben und arbeiten, lernen müssen, um sich einzufügen bzw. auch lernen können – im Sinne einer Bereicherung. Ausgewertet wurden die in Einzelarbeit oder in Kleingruppen angefertigten Collagen; diese Plakate enthielten selbstgeschossene Photos von Szenen des Schulgeländes, Ausschnitte aus Berichten über den Birklehof, Ausschnitte aus Zeitungen und Zeitschriften sowie handgeschriebene Zusätze. Die Klasse fand Plakate mit vorgewählten Überschriften vor, zu denen sie diese Beiträge setzen mußten.



Abbildung: Photo Studenttag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 11, aufgenommen von mir (CK)

Gemeinschaft

- Das Oberthema ‚Gemeinschaft‘ teilte die Klasse selbständig in die drei **Unterkategorien** ‚... in der Klasse‘, ‚... im Sozialdienst‘, ‚... im TK‘ und ‚auf dem Zimmer‘ ein; die Atmosphäre, die ein Teil der Schulkultur ist, wurde von ‚einfach toll‘ über ‚entspannend und positiv‘ bis ‚cool (Eiszapfen)‘ bewertet.⁷⁸¹
- Die Klasse fand als gewöhnungsbedürftige Aspekte somit heraus, daß die Gegebenheiten an der Schule von jeder Person unterschiedlich interpretiert werden. ‚Objektiv‘ müßte die **Wahrnehmung** bei gleichen Bedingungen eigentlich auch ähnlich sein; die Schüler und Schülerinnen bemerkten durch ihr Projekt allerdings, wie unterschiedlich sie in der Realität ist.

Zuhause

- ‚Was ist eine Telefonkarte?‘
- **‚My Home isch mei castle!‘** Was jede/r Neue an der Schule lernen muß zu respektieren, ist, daß das Zimmer als absolutes ‚Heiligtum‘ gehandelt wird. Mit den (durch die Hausordnung begrenzten) Möglichkeiten der Gestaltung versucht jede/r Interne, das Zimmer so individuell wie möglich zu gestalten. Die selbstgewählte Bildüberschrift eines Photos von einem Schülerzimmer lautete z.B.: ‚Der Streß ist vergessen‘. Das Zimmer also als Symbol für eine ‚Insel‘ der Individualität und Privatheit inmitten einer durch Zusammenleben geprägten Umgebung. In diese Privatsphäre darf man natürlich nur auf Aufforderung eintreten. Da der Raum nicht abschließbar ist, müssen sich alle an diese und weitere zum Teil ungeschriebene Gesetze halten, die es am Anfang zu lernen gilt.

Klassen

- Die **Klassengrößen** an der Schule variierten zur Projektzeit zwischen 4 und 26 Mitgliedern, was die 11. Klasse als gewöhnungsbedürftig ansah, weil man sich in der Schulgemeinschaft auf so viele verschiedene ‚Gruppengrößen‘ einstellen muß, die jeweils unterschiedliche Verhaltensweisen erfordern.

⁷⁸¹ Aus dem Projekttagbuch.

Unterricht/Lehrer⁷⁸²

- Besonders für Neuankömmlinge, die bisher nur auf Erfahrungen in Staatsschulen zurückgreifen konnten, war das **Konzept von ‚Unterricht‘** sehr gewöhnungsbedürftig. Sie erfuhren, wie anders die ‚Unterrichtskultur‘ in einer staatlichen Schule oft gegenüber der am Internat ist.⁷⁸³



Abbildung: Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 11, aufgenommen von mir (CK)

- Die Photos und kopierten Textbeiträge bzw. Bilder demonstrierten insgesamt gesehen die **Außergewöhnlichkeit der Aktivitäten des Kollegiums** (lockerer Umgang mit der Schülerschaft, Teilnahme an Sportveranstaltungen, Gesprächsbereitschaft auf persönlicher Ebene, ‚Unterhaltungswert‘ durch die Gestaltung von Aufführungen u.ä.).

(Freizeit-)Angebote

- **„Was sind Deine größten Ängste? > zu ländlich zu werden!“** Für viele Neuankömmlinge, die evtl. auch noch keine anderweitigen Erfahrungen mit dem Leben im Internat und in den ländlichen, grünen Umgebungen dort gemacht haben, ist es teilweise schwierig, sich an das naturgebundene Leben zu gewöhnen. Die Nennung dieses Aspekts dokumentiert, daß die Jugendlichen die Lebensumgebung als Teil ihrer Kultur ansehen.
- **Angebote?** Mehrere der dargestellten Szenen, abgebildeten Ausschnitte oder Textzusätze ließen eine Interpretation zu, daß die Jugendlichen sich trotz eines (objektiv betrachtet) großen Freizeitangebotes teilweise recht einsam fühlen bzw. nicht das Gefühl haben, sich diesbezüglich in ihrer neuen ‚kulturellen Heimat‘ auch heimatlich zu fühlen. Einige der selbstgestellten Photoszenen zeigen Jugendliche, die entweder alleine in ihrem Zimmer sitzen bzw. alleine am Dorfteich Enten füttern. Ferner gibt es Aussagen wie z.B. [Freizeitangebote?] „Gibt’s da welche?“ „Davon habe ich noch nix gehört!“ „Kann ich nichts zu sagen“.⁷⁸⁴ Mit diesen Aussagen weisen die Jugendlichen jedoch auch darauf hin, daß zu einer kulturellen ‚Annäherung‘ auch zum einen eine Art ‚Einweisung‘ durch ‚Wissende‘

⁷⁸² Auf den Plakaten waren dies zwei getrennte Kategorien, die aber hier in der Dokumentation zusammengefaßt werden, da die Antworten und Beiträge der Jugendlichen fast identisch waren.

⁷⁸³ Auf das pädagogische Verständnis vom Lernen und Lehren wurde bereits in der Vorstellung der Internatsidee weiter oben in Kap. 3 eingegangen.

⁷⁸⁴ Aus dem Projekttagbuch.

gehört (die sie hier offensichtlich vermissen) und/oder zum anderen das aktive eigene ‚Herantasten‘ an das neue Feld, um sich aus dem Angebot dann das persönlich relevante herausuchen zu können.

- **‚Tanke‘:** die Tankstelle (100 m vom Schulgelände entfernt) gilt als Standardanlaufstelle für alle Schüler und Schülerinnen. In den Pausen, Freistunden, Abendstunden, Arbeitsstunden, etc. findet man dort Jugendliche – auch wenn die Hausordnung dies zu einigen Zeiten und für bestimmte Altersstufen evtl. sogar verbietet. Interessant ist, daß diese ‚Angewohnheit‘ unter der Kategorie ‚Angebot‘ eingeordnet wurde.



Abbildung:
Zeichnung ‚Tanke‘
nahe der Schule
Birklehof (Name des
Künstlers bzw. der
Künstlerin geht aus
dem Plakat nicht
hervor)

- **Klassische Musik machen:** Zu einem der Standardangebote der Schule wird die Musik genannt. Wichtig herauszuheben ist, daß dieses tragende Element der Schulfreizeit unter der Themenstellung ‚Gewöhnungsbedürftig am Birklehof ist...‘ auftaucht. Dies zeigt, daß der Lebensentwurf ‚vor der Birklehofzeit‘ oftmals keine klassische Musik beinhaltete; die Angebote der Schule finden aber regen Zulauf. Klassische Musik wird im allgemeinen – von den Aktiven wie auch von denen, denen sie nicht zusagt, – als ein zentrales Element von ‚Schulkultur‘ angesehen.

Regeln

- Als äußerst gewöhnungsbedürftig stufen die Jugendlichen am Birklehof die unterschiedlichen **Konzepte von ‚Zeit‘** ein, die sie im Gegensatz zu den Erwachsenen haben. Ein Zitat im Zusammenhang mit den Regeln: „Schon nach 10 Min. kann der Teufel los sein!“⁷⁸⁵.
- Im Rahmen ihrer **Konzepte zum ‚Gehorsam‘ oder zur ‚Freiheit‘** befanden die Jugendlichen einstimmig – gewissermaßen in bereits vorab existierendem Konsens –, daß Regeln in jeglichem Lebenskontext „doch dazu da [sind], gebrochen zu werden“⁷⁸⁶.

⁷⁸⁵ Aus dem Projekttagbuch.

⁷⁸⁶ Aus dem Projekttagbuch.



**Abbildung: Photo
,Geschockt von der
Hausordnung,
Studenttag zur RSC
1994 ,Voneinander
lernen‘, Klasse 11,
aufgenommen von mir
(CK)**

Freiheiten

- Viele Anmerkungen in dieser Kategorie spielen auf das Plakat ‚Regeln‘ an, wodurch den Jugendlichen auch bewußt wurde, wie eng ambivalente **Pole** zusammenliegen.
- Eine Schülerin beschrieb ihr **Konzept von ‚Freiheit‘** folgendermaßen: „Freiheit heißt nicht, daß man das tun darf, was man will, sondern, daß man nicht das tun muß was man nicht will.“⁷⁸⁷ Eine Lehrerin in leitender Internatsfunktion beschrieb mit viel Ironie ihr Konzept von ‚Freiheit‘, welches sie für ihre Schützlinge sieht: „Meinungsfreiheit gibt es hier nicht, vor allem nicht nach 24.⁰⁰ Uhr!“⁷⁸⁸. Die Klasse fand auf ihrer Suche nach unterschiedlichen Konzepten heraus, daß bestimmte kulturelle Konzepte sich nach der Funktion einer Person im Gemeinschaftsgefüge richten oder nach dem Alter z.B.

Geld

- Ein interessanter Aspekt aus Sicht der Schülerschaft ist das Konzept, das an der Schule über den ‚**Wert von Geld**‘ herrscht. Hiermit ist einerseits gemeint, daß es für einige sehr gewöhnungsbedürftig ist, daß das Geld seitens der Administration ‚rationiert‘ wird, das heißt durch die Mentorenschaft verwaltet wird. Viele sind es nicht gewohnt, sich ‚beschränken‘ zu müssen; daher lernen sie durch andere Jugendliche oft erst auch unterschiedliche – von ihren eigenen Erfahrungen abweichenden – Konzepte über den Stellenwert und die Achtung des Geldes kennen. Sie lernen, daß 10 DM für den einen einen anderen Wert hat als für eine andere Person.

⁷⁸⁷ Aus dem Projekttagbuch.

⁷⁸⁸ Aus dem Projekttagbuch.



Abbildung: Photo
,Geld', Studentag zur
RSC 1994 ,Voneinander
lernen', Klasse 11,
aufgenommen von mir
(CK)

7.3.3.8 Klasse 12: Kritische Präsentationen von internationalen Projekten

Klasse 12 (bestehend aus über 40 Mitgliedern) war die Aufgabe zugeteilt worden, verschiedene international besetzte *Round Square*- und *Round Square International Service*-Projekte in aller Welt sowie die jährlichen *Round Square*-Konferenzen an den Internaten (besonders ihre thematische Arbeit) kritisch zu beleuchten und diese Kritik zu präsentieren. Als Präsentationsform waren Plakate ausgewählt worden, auf denen die Kleingruppen von 3 Personen in Referatform ihre Ergebnisse zusammentrugen. Da es am Birklehof schon eine Reihe von Schüler/innen und Lehrer/innen gab, die bereits an mindestens einer der 3 genannten Aktivitäten teilgenommen hatten, sollten diese Erfahrungen genutzt werden. Die Kleingruppen sollten sich 2 Wochen vorher mit diesen Menschen in Kontakt setzen und sie zu ihren Erfahrungen befragen. Ferner konnten sie schriftliche Berichte aus den Birklehof-Publikationen und dem internationalen Echo-Magazin heraussuchen und die darin enthaltenen Informationen ihren Präsentationen zugrunde legen. Die einzelnen vorbereiteten Projekte wurden dann im Plenum am Studentag vorgestellt und kritisch diskutiert.

Die 12. Klasse, die aus jungen Menschen im Alter von durchschnittlich 17-18 Jahren besteht, tauschte sich auf diesem Wege über ihre Vorstellungen von ‚Hilfe für andere‘ aus, was in dieser entwicklungspsychologischen Phase, in der die Jugendlichen auf der Schwelle zum Erwachsensein stehen, schon auf sehr abstrakter Ebene geschehen kann.



**Abbildung: Photo
,Recherche zu
internationalen
Projekten‘, Studientag
zur RSC 1994
,Voneinander lernen‘,
Klasse 12,
aufgenommen von mir
(CK)**

Abbildung: Photo ,Präsentationsplakate zu internationalen Projekten‘, Studientag zur RSC 1994 ,Voneinander lernen‘, Klasse 12, aufgenommen von mir (CK)



7.3.3.9 Klasse 13: Psychologisches Seminar zum Thema ‚Einstellungen, Vorurteile und Einstellungsänderungen‘

4 Bandmitglieder aus der 13. Klasse nahmen nicht an der Schulung teil; es blieben 20 junge Erwachsene übrig, die unter der Leitung der Schulpsychologin ein Tagesseminar absolvierten. Die Hälfte der Klasse hatte zu der Zeit den im Rahmen des Curriculums angebotenen Psychologie-Kurs bei ihr belegt, so daß derartige Themen und Arbeiten nicht ganz unbekannt waren.

Ein Kurzfilm zum Themenkomplex ‚Einstellungen und Vorurteile‘ führte die Gruppe ins Thema ein. Auf Basis von Literaturanalysen (Textstellen aus Theaterstücken, Balladen, Weihnachtsgeschichten) sollten dann u.a. folgende Fragen besprochen werden:

- ? Wie (schnell) entstehen Vorurteile?
- ? Wie werden sie ‚herausgefordert‘?
- ? Wie werden sie ‚gepflegt‘?
- ? Wie kommt es überhaupt zu ‚Einstellungen‘?
- ? Wie zu ihren Änderungen?

Wissenschaftliche Texte rundeten die theoretische Fundierung ab.



Abbildung: Photo Studenttag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 13, aufgenommen von mir (CK)

7.3.3.10 Kollegium: Probedurchlauf der Konferenz-Diskussionsgruppenaufgaben

Mit dem Kollegium wurden die von der Vorbereitungsgruppe der *Round Square*-Konferenz in monatelanger Vorarbeit erarbeiteten Übungen und Diskussionsrunden durchgespielt. Somit erfuhren die Kollegiumsmitglieder, von denen einige auch nicht direkt mit der Konferenz in Zusammenhang standen, was während der Konferenz mit den Teilnehmenden inhaltlich gearbeitet würde. (Einige der Aufgaben werden im nachfolgenden Unterpunkt vorgestellt.)

7.3.4 Programmgestaltung der *Round Square Conference 1994* am Birklehof unter dem Motto '*Learning from others*' / 'Von anderen lernen'

Nachfolgend ist eine Zusammenfassung der thematischen Aktivitäten der Konferenz abgebildet, die innerhalb der verschiedenen Diskussionsgruppen in den unterschiedlichen Sitzungen durchgeführt wurden.⁷⁸⁹ Nach dieser generellen Skizzierung des themenbezogenen Verlaufes der Kennenlern- und Diskussionsrunden erfolgt eine Auswahl aus den nahezu 200 Äußerungen der Konferenzteilnehmer und -teilnehmerinnen über ihre Erwartungen hinsichtlich dessen, was sie während der Tage am Birklehof von den anderen zu lernen gedachten (Unterpunkt 7.3.4.1). Danach erfolgt eine ausführlichere Darstellung von zwei der drei Hauptsitzungen (Kap. 7.3.4.2 und 7.3.4.3).

Abbildung (folgende Seiten): Zusammenfassung der Diskussionsgruppenaktivitäten und der Ergebnisse der RSC 1994 '*Learning from others*' / 'Voneinander lernen' am Birklehof (abgedruckt in der Konferenzmappe)

⁷⁸⁹ Die Ausführungen wurden in der abschließenden Konferenzmappe, der Dokumentation für alle Teilnehmenden, abgedruckt und sind daher in englischer Sprache verfaßt.

Discussion Groups

I. Training objectives

the students should: learn discussion leading techniques; evaluate predesigned sessions; be able to manage discussion sessions; be sensitized to the topics of discussion sessions; gain background knowledge about immigration, integration, insertion, foreign citizens in Germany; be able to form their own opinion concerning the above topics

II. Preparation of first session: "Getting to know each other"

Goal.: Our objective for the first session was to show the aim of this session to the students and at the same time try it out on ourselves, get some feedback and give the students a first chance to speak English in front of a familiar audience.

1. Theatre-game: "new situation"

Person A blank in space. Person B enters with a situation (f.i. groping for her contact lenses). Person A has to react to the given situation.

After about a minute both freeze.

Person A leaves, person C enters with his new situation (f.i. waiting in line to buy a ticket). Person B now has to react etc.

2. Preparing the session in sequences

After an explanation the getting acquainted session was broken into small sequences.

Two students were given one sequence to prepare. They had the task to present their section to the others in English. The performance was videotaped to enhance feedback.

At the end of the preparation we realized that the students thoroughly knew their parts but still had no general idea of the function and procedure. We would have to begin with that in the next session.

3. Short outline of first session

- welcome, introduction, questions, information

- getting acquainted in pairs:

 - two partners find each other by eye contact only. They then leave the room and watch partner for 1 minute in silence then talk about their impressions and introduce themselves.

- To have a concrete basis for the the introduction of the partner to the discussion group partners find a symbol for each other's name tag.

- introduction of partner in discussion group

- grafittis:

 - each delegate to the RSC had to bring a picture of a grafitti which is in some way typical for her country. Grafittis were shown, explained and discussed in the groups.

III. Preparation of students for their task as discussion group-leaders

For our students to be able to manage the discussion groups, to steer, control and coordinate the contributions of all participants and to ensure that no

single participant would dominate the group-sessions , it was necessary that they learn how to present these groups. For this particular stage of our preparation we had invited a "specialist", Mrs Schimens. Mrs Shimens helped us with two meetings in which our students were introduced to basics in "presenting", rethoric, and general group dynamics.

The first meeting was reserved for a general introduction. The students were then given the task to each prepare one single sequence from a discussion group and then present it at the next meeting. In the course of the second meeting a number of sequences were presented by the students. Their performance was then discussed in the group and suggestions for improvement were made. At this stage in particular the students showed signs of fatigue and it was not always easy to keep up their interest and attention.

IV. Preparation of third session: "Devising a boarding school"

Goal: The students should talk about rituals, rules and structures a school could have and at the same time become aware of the structures of their own school

1. Theatre game: "disrupted story"
Person A tells a story, person B whispers key words into his ear, which person A has to include into his story spontaneously.
2. Devising a school
Students were devided into two groups. Each group had to pick a few topics from the question cards and decide upon their own school concepts. Results were presented by the students in English.
3. Outline of third session
(cf. Task Sheet)

V. Preparation of discussion group following the speech
by Dr. H.O. Bräutigam

In the course of the preliminary meetings where a group of teachers and students discussed and decided upon the topics for the discussion groups it had already become clear that the discussion following the Bräutigam speech would quite possibly become the most tricky one. For one it was not completely clear what Dr. Bräutigam would say. We only had an outline of his speech. And then the topics he would touch upon were of highly controversial content. It would be therefore mandatory that our students would not be exposed to a situation they could not possibly manage.

The topics of the speech we had to prepare the students for were: the policies of the German Government towards foreign citizens, immigrants and so-called "guest workers", a term coined in the early period of the German "Wirtschaftswunder" embracing all those non-Germans who came here to work and whom Germany desperately needed as part of its workforce. Dr. Bräutigam then wanted to lead on to the more current topic of the consequences of German unification and the changes in our attitudes towards foreigners in our country since 1989 as well as the consequences of 1989 and after for European politics and quite possibly also what might be felt of those consequences in terms of far away reverberations for instance in Kenia or India. And last but not least, Dr. Bräutigam wanted to highlight the crucial function of an education towards tolerance and life within a "multicultural" society.

In order to prepare our students for this task a number of steps were necessary:

1. familiarization with key terms: - immigration, emigration, integration, assimilation, and insertion as well as the current situation of refugees and people seeking asylum in Germany. The students had to prepare their own "definition" or rather explanation of each term and then present it to the group.
2. To help them along an essay from the German weekly magazine "Der Spiegel" was analyzed: "Der Koran ist nicht Gesetz", by Eckart Schiffer ("Der Spiegel", 40/91). In his essay Schiffer attempts to explain why and which of the three models "integration", "assimilation" and "insertion" was the one most suitable for the German situation and whether a "multicultural" society was feasible in our context.
3. In addition we gave our students as much information as was manageable about the current situation of refugees and people seeking asylum as well as immigrants in Germany in the form of graphs. The students then were divided into groups and had to evaluate these statistics and give a comment on them in the group.
4. Finally we decided upon a procedure for the discussion group meeting that appeared most suitable to our students. The following abstract is what the participants were given after the speech to prepare them for the discussion.

VI. Final briefing

Goal: Our aim for this session was to develop an approximate time structure, get rid of fears, go through the three sessions one last time.

1. One group, who had already conducted the first session with teachers of our school, talked about difficulties to give special attention to different persons in leading a discussion. They confirmed that the animal symbols from the discussion leader training session were helpful to describe characters in a discussion.
2. The group was split into three rotating units. At each station we went over one session once again.

VII. Editorial session for plenary

Goal: select results of discussion groups for presentation

Representants of each discussion group met and were again split into three units according to the discussion session they were most interestet in.

A) Getting acquainted /grafitti - performance

To create a visual background for the plenary session the grafittis were sprayed while students summarized some of the results.

B) Devising a school

Considering the enormous amount of paperwork in the form of minutes we got back from the discussion groups this group decided to filter out the most extreme positions and opinions and present them in form of a "mock"- opening speech:

7.3.4.1 Erwartungen der Konferenzteilnehmenden: ,Was erwarte ich von den anderen zu lernen?'

Die folgenden Zitate sind den Karteikarten entnommen, die jedes einzelne Delegationsmitglied während der Konferenz ausfüllte. Alle insgesamt über 200 Karten mit den Aussagen darüber, was jede Person durch die Konferenz von ‚den anderen‘ zu lernen erwartete, wurden an einem zentralen Platz ausgehängt, so daß sie über die gesamte Dauer der Konferenztage hinweg gelesen werden konnten. Mit der Fragestellung sollte erhoben werden, was die Delegierten, die aus Internaten aus aller Welt angereist waren, unter der

Begrifflichkeit ‚Voneinander lernen‘ (als nicht so abstraktem Ausdruck für ‚Interkulturelles Lernen‘) verstanden. Derartige Fragestellungen eignen sich als isolierte oder in einen diesbezüglichen Themenrahmen integrierte Übung. Durch die weitgehend un gelenkte, offene Frageform im Fall der ‚Übung‘ während der Konferenz am Birklehof waren die Befragten frei, ihre Antworten auf jedwede Aspekte und Bezugsbereiche ihrer Wahl zu lenken; bei der Auswertung zeigte sich, daß die Karten viele Elemente beinhalteten, die bereits auch im theoretischen Teil dieser Arbeit diskutiert worden sind.

Nachfolgend werden einige Beispiele aufgeführt; die Aussagen werden dabei interpretierend in Zusammenhang mit dem Theorieteil gesetzt und dabei in Kategorien eingeordnet. Hierbei wird zunächst unter a) die Art und Weise des Lernens betrachtet, danach unter b) der Bezugsrahmen beleuchtet; einige komplexe Zitate von Teilnehmenden leiten die Präsentation der Ergebnisse ein, die mannigfaltige Aspekte Interkulturellen Lernens ansprechen. Die Aussagen spiegeln insgesamt die verschiedenen Ebenen wieder, auf denen Unterschiede und Gemeinsamkeiten, auf denen Fremdheit oder Vertrautheit angesiedelt sein kann und auf die sich Interkulturelles Lernen beziehen kann: nämlich einerseits auf interpersonaler Ebene (z.B. international, regional, lokal) oder auf intrapersonaler Ebene.⁷⁹⁰

- ☐ *„I want to learn all about people and their cultures and backgrounds About different cultures and lifestyles so that I dont feel as much of a stranger in foreign countries.“*
- ☐ *„To teach others there is in fact only one race - the human race - so that we as delegates can go back to our schools and teach others about our learnings. Contribute to the elimination of racism, [...] and prejudism by getting to know one another and learning from others.“*
- ☐ *„Learning from others: To learn something of other cultures, people and their ways of life - their attitudes. to dispel some of the prejudices that tend to exist between people of different nations and cultures. to get to know other people ‘as individuals’: Exchange of views and a symphathetic outlook. Overcome shyness and have an ability to reach out to others - to co-operate between ourselves as much as possible.“⁷⁹¹*

⁷⁹⁰ Vgl. hierzu besonders die Kapitel 5.2 und 5.3.

⁷⁹¹ Alle Zitate sind dem Projekttagbuch entnommen.

a)⁷⁹²

„Interkulturelles Lernen‘ durch Datensammlung:

- ☐ *„Expect to find out about each others schools, backgrounds, countries, cultures etc.“*
- ☐ *„I would like to learn about: [...] 2: the different schools - What rules they have? Are they strict? What is the accomodation like? [...]“*

„Interkulturelles Lernen‘ durch aktiven Dialog, durch Interaktion zwischen Menschen, unter Freunden:

Interkulturelles Lernen wurde häufig auf einer ganz eng gefaßten Grundlage gesehen, i.e. auf Basis einer einzelnen Person als Verkörperung einer kulturellen Einheit. Die Teilnehmenden der Konferenz waren sehr gespannt auf jeden einzelnen Menschen, der ihnen während der Tage am Birklehof begegnen würde. (In der Realität war es in vielen Fällen so, daß man tatsächlich oftmals nicht wußte – und es auch gar nicht als notwendig empfand zu wissen –, welche Nationalität, welchen Wohnort oder welche Schulzugehörigkeit eine Person hatte, mit der man sich unterhielt oder sogar angefreundet hatte.)

- ☐ *„Lots of talking and discussion“*

„Interkulturelles Lernen‘ durch ‚Nehmen‘, ‚Geben‘ und ‚gemeinsam Gestalten‘:

Interkulturelles Lernen wird hier als ein bewegter Prozeß betrachtet – was der Begriff des Lernens schon impliziert –, der sich aber nicht nur durch das ‚Nehmen‘ (i.e. ‚Lernen‘) generiert, sondern sich beständig durch persönlichen Austausch, durch gegenseitiges Vorleben von Möglichkeiten neu konfiguriert.

- ☐ *„‘Learning from others’ should mean finding ways of communication and means of communicating.“*
- ☐ *„[...] 6: to comunicate with different people“*
- ☐ *„[...] 3) Find out how collectively, through Round Square, we can make a useful contribution to society“*
- ☐ *„To learn not only what others have to give but also what I can [give] them in return. To maybe influence myself from the open mindedness and everyone and shape it again when I return to my school with the pupils. To understand more about the round square schools and to give people an impression of what my school stand for. To show my feelings of what learning from others means to me and to hopefully give much to others as they have already given to me.“*

⁷⁹² Die unter a) aufgeführten Zitate entstammen dem Projektstagebuch und sind in der Konferenzmappe der *Round Square Conference* (Oktober 1994) abgedruckt. Eventuelle grammatikalische oder orthographische Fehler wurden bei der Wiedergabe beibehalten; alle Teilnehmenden waren aufgefordert worden, ihre Erwartungen in englischer Sprache aufzuschreiben, damit alle Delegierten sie auch verstehen konnten.

„Interkulturelles Lernen‘ durch Aufgreifen sich bietender Möglichkeiten:

Nicht nur durch aktives Suchen und Handeln (z.B. durch die Klärung von Fragen, die einen vorab schon interessieren), sondern auch durch die Nutzung spontan auftretender Gegebenheiten, kann Interkulturelles Lernen vonstatten gehen. Hierbei lassen sich die Menschen vom Geschehen lenken und nehmen zunächst eine recht passive Haltung ein, die sie allerdings offen für alles sein läßt. Sie bauen dann die sich bietenden Möglichkeiten (Gespräche, Themen, etc.) aktiv aus, um sie für sich nutzbar zu machen.

- „*Anything else that someone feels would be significant and interesting for the rest of us to learn.*“

b)⁷⁹³

„Interkulturelles Lernen‘ als Wissen über politische und gesellschaftliche Gegebenheiten:

Obwohl der Begriff ‚Interkulturelles Lernen‘ weder in den Ankündigungen für die Teilnehmenden noch in der Vorbereitung explizit genannt worden war, um die Voreinstellungen hinsichtlich der Bezugsrahmen, die die Menschen diesbezüglich haben, nicht zu beeinflussen, wurde das ‚Voneinander-Lernen‘ häufig auf die politische Ebene gestellt. Dies geschah bei den meisten aus einem allgemein weltoffenen politischen und gesellschaftlichen Interesse heraus, das an den Schule auch in vielen Bereichen gefördert wird. Daher wurden selbstverständlich im Zusammenhang mit dem, was man zu erfahren, zu lernen wünschte, auch aktuelle Themen genannt.

- „*[...] 3: How Germany has coped with re-unification*“
- „*Since the collapse of the Soviet Empire and the opening violent crisis in the former Yugoslavia, have the nations of Europe really begun to cooperate rather than simply react to broad-ranging and disruptive change?*“
- „*Why, if any, conflicts arise among different nationalities in the one society.*“
- „*How are other countries trying to integrate the races within their society*“
- „*The way in which other countries mix with different nationalities.*“
- „*How racially mixed other societies are*“

„Interkulturelles Lernen‘ als Kennenlernen anderer Schulkulturen:

Der Arbeits- bzw. Lebensbereich Schule wurde in vielen Fällen bei den über 200 Jugendlichen und Erwachsenen als herausstechendes Element ihrer persönlichen kulturellen Identität angesehen.

- „*The international make-up of the schools*“
- „*I would like to learn about: [...] 2: the different schools - What rules they have? Are they strict? What is the accomodation like? [...]*“
- „*I want to learn how other schools in the Round Square compare to mine and what they find unreasonable about their schools and what they enjoy about their schools.*“
- „*I want to find out how important people think the ideas of Kurt Hahn and the Round Square are and how his ideas put to work in their schools.*“

⁷⁹³ Die unter b) aufgeführten Zitate entstammen dem Projektstagebuch und sind in der Konferenzmappe der *Round Square Conference* (Oktober 1994) abgedruckt. Eventuelle grammatikalische oder orthographische Fehler wurden bei der Wiedergabe beibehalten; alle Teilnehmenden waren aufgefordert worden, ihre Erwartungen in englischer Sprache aufzuschreiben, damit alle Delegierten sie auch verstehen konnten.

„Interkulturelles Lernen‘ als Konfrontation mit Selbst- und Fremdbildern:

Viele Teilnehmende waren stark daran interessiert, Fragen nach dem vermeintlich ‚Typischen‘ eines Landes, einer Bevölkerungsgruppe, einer Schule usw. zu klären. Sie waren desweiteren neugierig auf das Bild, das andere über ihre Gruppe im Kopf hatten. Im Austausch hierüber sah man die Chance, eigene Bilder zu überdenken oder andere revidieren zu können.

- „[...] , and also their opinions about Africa. I expect the conference to open my understanding and widen my view about life in other parts of the world.“*
- „What I want to learn from others: If they have any perceptions about other countries or races. Example: If there is a typical ‘American’ or ‘British’ person.“*
- „perhaps prejudices and preconceptions will be proved wrong and people will reach a greater understanding about why people around the world clash in conflict“*

„Interkulturelles Lernen‘ als Kennenlernen anderer Konzepte, anderer Lebensentwürfe:

Kulturelle Konzepte, die sich z.B. im Verhalten in bestimmten Situationen, im Umgang mit bestimmten Gegebenheiten manifestieren, liegen einigen Lernwünschen von Delegierten der Konferenz zugrunde.

- „I would like to learn about: 1: other cultures and reactions [...]“*
- „To experience a sample of another or other cultures.“*

„Interkulturelles Lernen‘ als Konfrontation mit unserer eigenen Fremdheit:

Wie im Kapitel 5.2 über die Fremdheit bereits anklang, begegnet uns Fremdheit oftmals auch in uns selbst.

- „Is it strange to get to know a stranger? What happens with our pictures being strangers in ourselves?“*

„Interkulturelles Lernen‘ als Suche von Gemeinsamkeiten:

- „Meet like-minded people connected with other schools“*
- „to find lots of things are similar about each other though other things are very different“*
- „I want to meet people who have similar interests to me and discuss why they have these interests.“*
- „What do I expect to gain from the conference? To share and strengthen cours common ideals. Also to learn as much as I can from the other schools by sharing experiences.“*

„Interkulturelles Lernen‘ als Möglichkeit der Toleranzförderung:

Der Ruf nach mehr Toleranz unter den Menschen – ob es sich nun auf ganze Nationen, Volksgruppen, Schulverbänden oder andere Gruppen bezieht – ist ein Faktor, der häufiger angesprochen wurde. Hierbei wurden auch durchaus kritische Stimmen über die eigene ‚Wir-Gruppe‘ laut.

- ☐ „*It would be a grand success if the conference could establish a more European attitude at its close. The Anglo-Saxon dominance is something we must expect but the European contingent should be treated with more tolerance as regards language and culture.*“
- ☐ „*Exchange experience of how we develop pupils to be internationally-minded in a world threatened by growing nationalism*“
- ☐ „*I wish to meet many more [people] and try to stop my arrogance towards other cultures.*“

„Interkulturelles Lernen‘ als Arbeit am eigenen Selbst, als Erweiterung der eigenen Persönlichkeitsmerkmale:

Oben im theoretischen Teil klang bereits an, daß die Vermittlung Interkulturellen Lernens im Grunde auch ein Training von ganz ‚herkömmlichen‘ Fähigkeiten menschlichen Denkens, Interpretierens, Beurteilens und Handelns darstellt.

- ☐ „*A moment of feeling open, aware for needs, fears, pictures of others, communicating by eyes rather than by language. Simple principles as to enjoy, to laugh, to think and sometimes to speak but most of all to play.*“
- ☐ „*I expect a broaden myself as a person, having already been fortunate enough to already have meet many people of other countries.*“

7.3.4.2 Zweite Diskussionsrunde: ‚Der/die/das Andere, der/die/das Fremde‘

In einer Art ‚*circle training*‘ (wie man es im Sport z.B. bei der Konditionsgymnastik kennt) wurden die Mitglieder der einzelnen Diskussionsrunden in Kleingruppen an verschiedenen ‚Stationen‘ dazu angehalten, über diverse Thesen zu diskutieren, die sie dort auf großen Plakaten vorfanden. Hierzu stand an jeder der fünf Diskussionsstationen eine bestimmte Zeit zur Verfügung, an deren Ende die kleine Gruppe eine Äußerung zu der These auf das Plakat schreiben mußte. So wurde eine Reihe von interessanten *statements* zusammengetragen, die hinterher analysiert werden konnte; nach den Sitzungen wurden die prägnantesten Ergebnisse von einer Nachbereitungsgruppe zusammengestellt und in der sogenannten *final plenary session* im Musikhaus am Ende der Konferenz allen Delegierten vorgetragen. Die dort präsentierten Äußerungen zu den Thesen wurden ebenfalls in der Konferenzmappe abgedruckt; sie repräsentieren die auch im vorherigen Unterpunkt aufgezeigte Vielschichtigkeit im Konzept von ‚Kultur‘.⁷⁹⁴

⁷⁹⁴ Da die Hauptsprache der Konferenz Englisch war, haben auch die deutschen Muttersprachler/Muttersprachlerinnen ihre Kommentare in englischer Sprache festgehalten; etwaige sprachliche Fehler wurden in der Präsentation im Original übernommen.

We are only curious about other peoples' cultures when going abroad. Members of the cultures coming to our community are treated with indifference.

- „We want to mix with others but don't want others to mix with us.“
- „Curiously, we as a gathering of 'foreign people' find strength through the maxim 'Unity through Diversity'“
- „There must be an assessment and acceptance of personality.“
- „Not with indifference! At best with interest and respect, at worst with hostility because of ignorance of differences.“
- „Is indifference even the case? Almost always other cultures attract active interest, either supportive or hostile, as far as I've seen.“
- „There is an element of racism, however, that shapes responses. And also what culture you come from can do so. (in some schools).“
- „When I am in a different country, I am very curious in the people's culture and I like to learn as much as I can from them about this country and culture. When people come to my country, I am just a bit bothered about their culture, but they are instead more curious about ours.“
- „It depends on the individual and its efforts to 'integrate'. Personality makes a huge difference.“
- „Class' differences can be marked as difficult to manage as the foreigner situation.“

Write down your understanding of

a) being different

b) the other

c) the Other

- „Being different means not belonging to the main stream. It's having one's own ideas which are not hand in hand with other people's opinions.“
- „height, weight, sex, colour, race, education, diet, political persuasions, individuality, culture, language, age, behaviour, religion, food, dress...“
- „The other person is different from ourselves in any way. Should be viewed from the 'other' person's perspective to facilitate understanding.“
- „This refers to a different nationality. Others are people we don't know religiously.“
- „Until you make conversation, everyone is foreign.“
- „stranger, alien, foreigner, the other person?“
- „This is my friend Bob, and that over there is the 'Other person' (whom I am ignorant of)“
- „der oder die andere, der oder die fremde Person, der oder die Unbekannte.“
- „It's an alien way of life. Is it incomprehensible? We don't know the country, that means the climate, geography, languages, cultures, gestures and customs.“
- „The Other has external factors which produce the differences, for example cultural beliefs, traditions, etc.“
- „The other is God who we cannot be and cannot comprehend. So we leave it unquestioned and unanswered.“

At our school foreign students are able to preserve their own cultural identity.

True/False? Give reasons. Do we set limits?

- „Let's not form instant judgements“
- „We have very few foreign students but our whole philosophy is on everyone being able to grow up by furthering their individuality at the same time as caring for others.“
- „Foreign students have selected our school because they wish to embrace our culture. The assumption is that they wish to absorb our ways. They have not come to our school to change it.“
- „We set the following limits: they must wear school-uniform, are required to attend community worship, they have to follow local curriculum, they are taught in our language, are served with our food. But opportunities are specifically provided when they may wear their own clothes, eat their nature food and tell us about their home culture.“
- „A compromise is of fundamental importance for successful exchange of students.“
- „There are no limits set to control their cultural identity. However, school rules and laws of the country must be adhered to.“
- „There are technical and financial limits for schools, but no ideological ones.“
- „We tend to influence people in a way that they think and behave as we are and so want them to be. Also we may feel that our way is better for them...“
- „It depends on how the student is accepted.“
- „If you want to go on exchange, you should be willing to participate fully.“
- „We actively encourage members of other cultures to let our school know.“
- „A criterion is the individual tolerance“
- „Their customs and habits can be catered for. For example, religion and eating habits.“

At our school a) assimilation / b) integration / c) insertion is practised.

I believe this is the most appropriate model for our conditions.

a) assimilation: This is the almost complete merging of foreign citizens in their new cultural, social and political environment. That means, their own cultural identity is subsequently replaced by the culture of their new country.

b) integration: Within very personal limitations the preservation of one's own cultural identity is guaranteed whereas full economic, political and social equality is the aim.

c) insertion: This is the ‚salad bowl‘ model, i.e., ethnic groups within a given political body have the same rights and duties. The culture of their countries of origin is acknowledged in a private as well as public (communal) respect. Such a country would be a mosaic of different independent cultures.

- „Insertion is an ideal that would be most difficult to make a reality.“
- „We practise integration because we are interested in learning from other cultures. But we don't want to give up our national identity.“
- „There is always a certain proportion of assimilation. This may be a typical sign of accepting and trying to test the host culture by foreigners when they are guests.“
- „Assimilation, I don't think that a guest would have much choice.“
- „In our school the most representative of our actions is integration. We do not go out of our way to give encouragement to individuality in practice of own cultures. But we acknowledge and do not interfere with that culture.“

When abroad, I regard myself as a representative of my culture.

I therefore expect to be asked questions about my background.

- „How can one person represent a whole culture?“
- „Absolutely! I come from a very curious place – a place of tolerance – and in an increasingly insular, segmented and violent world.“
- „Tourists are in general less concerned about the impression they leave behind. Sometimes we are ashamed of the behaviour of our fellow countrymen who travel abroad.“
- „Yes. We are ambassadors just as we learn from others.“
- „There are nationalities but each person has many cultures.“
- „Some locals spend a lot of time ,teaching' visitors about the local history. They ,educate the foreigners' and do not really take much time to ask questions about the visitor's background.“
- „We will be asked about our background. In fact, if we weren't asked we would be disappointed and would regard it as a form of indifference.“
- „I do not see myself as a representative of my country because everybody is different within a country anyway.“
- „People want to widen their horizons and the only way is to ask questions to see how much they differ or are similar.“
- „Of course! National pride encourages discussion and explanation of cultural backgrounds. The results are a better understanding of the customs and the culture of various countries.“
- „Is there a ,hidden agenda' to this question?“

7.3.4.3 Dritte Diskussionsrunde: ‚Wir bauen eine Schule‘

Aufgabenstellung:⁷⁹⁵

‚Wir bauen eine Schule‘

Stellt Euch vor, wir leben in einem Gebiet, in dem verschiedene gesellschaftliche und kulturelle Gruppen ein Internat brauchen. Wie soll dieses aussehen?

Das Ziel des Spiels ist es also, ein Internat zu entwerfen, dessen Schwerpunkt ‚Voneinander lernen‘ sein soll.

Wie Ihr wißt, setzt sich ein Internat aus verschiedenen Regeln, Ritualen, Ansichten, Programmen, Methoden usw. zusammen. Als Anregung bekommt Ihr hierzu Fragekarten zu verschiedensten Aspekten, die einzelne Bausteine dieser Schule darstellen. Hierzu sollt Ihr Euch in Eurer Gruppe jeweils durch Diskussion auf die Ausgestaltung der unterschiedlichsten ‚Puzzleteile‘, aus denen eine Schule zusammengesetzt ist, einigen.

Lest Euch zuerst alle Fragekarten durch, damit Ihr einen Eindruck davon bekommt, um welche Aspekte es gehen soll. So könnt Ihr Euch dann auch vorweg jede/r für sich ein globales Konzept für ‚Eure‘ Schule überlegen. Ihr findet auch Leerkarten, so daß Ihr Aspekte des Internats festlegen könnt, die Euch sonst noch wichtig sind. (Lest zunächst alle Fragekarten kurz durch und verschafft Euch einen Überblick über die verschiedenen Fragen.)

Es ist bei dem Spiel heute übrigens nicht die Hauptintention, am Ende der Runde ein handfestes fertiges, vorzeigbares Ergebnis zu bekommen! Wichtig ist Eure individuelle Überzeugungsarbeit, das Diskutieren und Festlegen Eurer Positionen. ‚Der Weg ist das Ziel‘.

Versucht trotzdem, bei einer Fragekarte relativ zügig zu einer Einigung zu kommen (also nicht stundenlang ‚rumdiskutieren‘) und mehrere Fragekarten abzuarbeiten.

Viel Spaß!

⁷⁹⁵ Im Original in beiden Konferenzsprachen (Englisch und Deutsch); hier sind der Einfachheit und Kürze halber lediglich die Anweisungen in deutscher Sprache abgedruckt.

Fragekarten zum Spiel ‚Wir bauen eine Schule‘:

- Welche **Erziehungsziele** soll Eure Schule haben? Wozu bildet sie aus? Welche **Werte** sollen vermittelt werden? Entwerft ein Motto. Wie sollen sich SchülerInnen, die dieses Internat besucht haben, von denen unterscheiden, die auf eine andere Schule gegangen sind? (Soll diese ‚Konkurrenz‘ absichtlich herbeigeführt sein?)
- Unterrichtsinhalte und Unterrichtsformen:** Wie muß Unterricht organisiert werden, damit die gewählten Erziehungsziele verfolgt werden können? (Beispiel: im Klassenzimmer wird ‚nur Mitschreiben‘ verlangt, aber auf der anderen Seite werden im außerunterrichtlichen Bereich den SchülerInnen Aufgaben übertragen, die eine sehr hohe Selbständigkeit und Verantwortung erfordern.)
- Welche **Altersstufen** sollen in die Schule aufgenommen werden?
- Soll es eine **reine Mädchen-/Jungenschule** werden oder entscheidet Ihr Euch für **Koedukation**?
- Welche ‚**soziale Zusammensetzung**‘ haben die SchülerInnen Eures Internats?
- In welcher **Umgebung** (Stadt, Land,..) liegt die Schule?
- Wieviele SchülerInnen werden in einem **Haus** wohnen? Welche Altersstufen wohnen zusammen? Sind die Häuser nach Geschlechtern getrennt oder wohnen Jungen und Mädchen in einem Haus?
- Welche Regeln gelten bezüglich des **Rauchens und des Alkoholkonsums** für SchülerInnen und MitarbeiterInnen?
- Wie sollen **Bestrafungen** – wenn es sie denn geben soll – aussehen? Wer kann Strafen verteilen? Wer setzt Strafmaße fest?
- Welche **Dienste** existieren für SchülerInnen? An welchen Stellen im Schulleben/im Schulalltag soll mitgearbeitet werden, wo nicht?
- In jedem Internat der Round Square werden unterschiedliche Sportarten unterrichtet und auch die Schwerpunkte liegen anders. Auf welche **Sportarten** und Schwerpunkte im Sport einigt Ihr Euch?
- Überlegt Euch, ob Eure Schule eine **Schulhymne** haben soll. Schreibt die Schlüsselwörter des Textes/einen kurzen Text auf.
- Was sagt Ihr zum Thema ‚**Schuluniform**‘?
- Welchen **Religionsunterricht** soll es an Eurer Schule geben? Wird es ihn überhaupt geben? Welche anderen Vorschläge habt ihr?
- Welche **Feiertage/Feste** werden bei Euch im Jahresverlauf gefeiert? Feiern alle diese Feste gemeinsam oder nur ‚Teile‘ der Schule?
- Wenn Ihr an die typischen Speisen eines Landes oder Kulturkreises denkt, mit welcher **Küche** werden die Menschen Eurer Schule verköstigt?
- Von wem sollen die BewohnerInnen eines Hauses betreut werden, d.h. wie sieht die ‚Struktur‘ der **Hauserwachsenen** aus? (Sind das SchülerInnen, LehrerInnen, ErzieherInnen, sonstige MitarbeiterInnen,...?)

- Wieviele SchülerInnen leben jeweils in einem **Zimmer**?
- Kann sich jede/r sein/ihr Zimmer individuell **einrichten** oder soll die Zimmereinrichtung für alle (im Prinzip) gleich sein ?
- Woher kommen die Schüler und Schülerinnen, die zu Eurer Schule gehen? Aus welchen **Nationalitäten** soll sich die Schule zusammensetzen?
- Welche Sprache(n) soll(en) **„Verkehrssprache(n)“** an Eurer Schule sein?
- Welche **Fremdsprachen** sollen (gemäß der Herkunftsländer Eurer Schülerschaft) unterrichtet werden?
- Welche **Fächer** werden unterrichtet und welche Schwerpunkte werden dabei gesetzt? (Es könnten ja auch Dinge sein, die es normalerweise nicht als Schulfächer gibt.)
- Wie sollen die **„Freiheiten“ der SchülerInnen** geregelt sein, z.B. was das Ausbleiben, Reisen, zu-Bett-Gehen, usw. betrifft?
- Falls es eine Schule mit Koedukation sein soll: wie wird das Thema **„Sexualität“** gehandhabt?
- Welche Regeln bezüglich der **Essensgewohnheiten** wird es geben?
- Leerkarte

7.3.5 Ausgewählte Übungen aus dem TANDEM-Programm der Schule Birklehof

Die folgende Übungszusammenstellung ist das Ergebnis der bisher genannten Forschungs- und Arbeitsprozesse. Miteinbezogen in die Erstellung der Übungen wurden unter anderem die Themenwünsche der Teilnehmenden am festen TANDEM-Programm der Schule selbst, die nachstehend in Auszügen abgedruckt sind. Die Vorschläge der Schüler und Schülerinnen demonstrieren zum einen, wie sehr die Ideen einerseits noch von den Lernerfahrungen aus dem curricularen Fremdsprachenunterricht geprägt sind; zum anderen zeigen sich aber auch schon ‚alternative‘ Ideen, die z.T. durch die bis dahin bereits durchgeführten Teilprojekte inspiriert wurden⁷⁹⁶:

⁷⁹⁶ Die hier aufgeführten Ideen wurden nicht nur als Elemente von TANDEM-Übungen verwendet, sondern wurden auch zum Teil Bestandteil anderer interkulturell orientierter Aufgaben, die zuvor schon präsentiert wurden. Sie werden lediglich an dieser Stelle ausführlich aufgelistet, weil sie dem Kontext der TANDEM-Übungsstunden entspringen.

Witze

Fragestellungen hierzu: Worüber werden Witze gemacht? Welche ‚Witzfiguren‘ existieren? Welche Rolle spielen Witze im täglichen Leben?

Ideen zur Gestaltung der Aufgabe: Diskursanalyse, Themenausählung aus Zeitschriften, Witze erzählen und übersetzen

Kochen

Fragestellungen: Welche Spezialitäten gibt es in den Ländern? (> Frage nach ‚Landesstereotypen‘) Wer kocht zu welchen Anlässen? Wann wird gekocht/gegessen? (> Frage nach dem Tagesablauf) Welchen Stellenwert hat das Essen?

Ideen zur Gestaltung der Aufgabe: Texte über das Essen/Eßverhalten, verschiedene Rezepte > Vergleich der Aufmachung und sprachlichen Gestaltung der Kochbücher aus den unterschiedlichen Ländern, Vergleich der Aufmachung von Photos

„Keep cool“

Fragestellungen: Wie verhalten sich Jugendliche? Was verbindet sie? Sind sie wirklich so verschieden? Welche ‚Sub‘kulturen gibt es in den verschiedenen Ländern?

Filme

Fragestellungen: Worin unterscheiden sich landeseigene Produktionen von Filmen für internationales Publikum? (> Trend: Amerikanisierung und Internationalisierung)

Ideen zur Gestaltung der Aufgaben: Pro und Contra finden, Filmausschnitte analysieren, in Zusammenarbeit mit dem Filmclub Filmausschnitte synchronisieren, einen Film machen

Musik

Fragestellungen: Welches ist die ‚typische‘ Musik? (> Stereotypen) Wird das sog. Typische nicht künstlich aufrechterhalten? Trend: Amerikanisierung und Internationalisierung

Folgende Themen wurden ohne weitere Erläuterungen von den befragten Jugendlichen genannt⁷⁹⁷:

- ◆ Strafsysteme (an den verschiedenen Schulen wie auch bezogen auf die Justiz in den unterschiedlichen Ländern)
- ◆ Scherze
- ◆ Diskussion über aktuelle weltpolitische Themen (z.B. Somalia, UNO)
- ◆ Lieder
- ◆ Wie lebt es sich in den unterschiedlichen Weltmetropolen (z.B. Paris)? Gibt es Unterschiede?

⁷⁹⁷ Nach den Aufzeichnungen aus dem Projekttagbuch.

- ◆ Welche Unterschiede gibt es zwischen dem Leben auf dem Land und in der Stadt?
- ◆ Magst du Blumen? Warum? Welche magst Du?
- ◆ Magst du das Leben? Warum?
- ◆ Warum hast du den Birklehof als Schule gewählt?
- ◆ Fällt es dir schwer, ohne deine Eltern zu wohnen?
- ◆ Erzähle, was du nachmittags machst.
- ◆ Warum treibst du Sport?
- ◆ Wenn du wählen könntest, welches Tier würdest du gerne sein? Warum?
- ◆ Was bedeuten die Elemente für Dich (z.B. der Wind)?
- ◆ Wie findest du die Tradition, einen Weihnachtsbaum zu haben?
- ◆ Findest du die Atmosphäre in der Schule gut?
- ◆ Wenn du es Dir aussuchen könntest, im welchem Land möchtest du gern wohnen und warum?
- ◆ Wie findest du die Erfindung des Telefons?
- ◆ Was machst du, wenn es dir langweilig ist, um dich zu unterhalten?
- ◆ ein Photo beschreiben
- ◆ ein Spiel erfinden (und dann zweisprachig spielen)
- ◆ Erzähl von deinem Spaziergang in der Stadt mit deinem Partner/deiner Partnerin.
- ◆ unterschiedliche Regionen des Landes
- ◆ Klima und Wetter
- ◆ Charakteristisches der Städte
- ◆ politisches System und Wahlen
- ◆ Repräsentanten
- ◆ Vergleich der Schulsysteme
- ◆ Zivildienst oder Bundeswehr?
- ◆ mit dem Flugzeug fliegen (> die Distanz in der Welt verkleinert sich)
- ◆ Autoren der Länder aus dem letzten Jahrhundert
- ◆ TV-Shows
- ◆ Einkaufen in einem Kaufhaus
- ◆ Mentalität und Kultur des Landes: das Essen, unterschiedliche Lebensweisen, Musik, etc.
- ◆ Vergleich von Nachrichten-Präsentationen
- ◆ Architektur

Die hiernach abgebildete Liste von TANDEM-Übungen zeigt einen Ausschnitt aus der Übungssammlung gemäß dem Stand am Ende der Anlauf- und Testphase des TANDEM-Programms (Anfang 1994) und bildet einige Übungsblätter ab, die in der sogenannten ‘Mastermappe’ des Programms allen Schülern und Schülerinnen für ihre TANDEM-Arbeit zur Verfügung standen.⁷⁹⁸

⁷⁹⁸ Da viele der in den Arbeitsblättern abgebildeten Textausschnitte und Bilder von den Schülern und Schülerinnen sowie von Lehrern und Lehrerinnen zwecks weiterer ‚Verarbeitung‘ in den TANDEM-Aufgaben gesammelt wurden, stehen leider nicht immer detaillierte Quellenangaben bei den Collagen zur Verfügung.

Die einzelnen Übungseinheiten waren in verschiedene Rubriken eingeordnet, was das Auswählen des Themas der jeweiligen Sitzung erleichtern sollte (z.B. 'Zwischenmenschliches', 'Schulisches', 'Sprachliches', 'Politisches'). Es finden sich zahlreiche Themen und Übungsformen, die im theoretischen Teil dieser Arbeit bereits angesprochen und gefordert wurden. Folgendes Titelblatt fanden die Teilnehmenden im Ordner der TANDEM-Übungen vor, anhanddessen sie sich ihre Übungen für die Sitzungen aussuchen und zusammenstellen konnten:

TANDEM-Übungen

Die Übungen, die mit einem ‚A‘ gekennzeichnet sind, eignen sich auch für Leute mit geringen Sprachkenntnissen!! (Das heißt nicht, daß sie für alle anderen uninteressant oder langweilig sind...)

Ihr findet die Aufgaben an der angegebenen Stelle in den Ordnern:

Nr. Themenkomplex

A?	Name der Übung	Themen
-----------	-----------------------	---------------

Jede Stunde sucht Ihr Euch eine (oder gar zwei) Übungen aus und nehmt aus dem Ordner pro Person ein Arbeitsblatt. Dieses heftet Ihr am Ende der Stunde ausgefüllt in Euren TANDEM-Hefter.

Wenn Ihr seht, daß von einer Übung Kopien nachgemacht werden müssen, schreibt den Namen der Aufgabe bitte auf den Zettel an der Infowand. Danke schön!

1. Zwischenmenschliches

(Für die erste Stunde bitte eine der folgenden zwei Übungen zum Kennenlernen auswählen:)

A	„Wer bin ich?“	Kennenlernparcours
	„50 Fragen“	Kennenlernwürfelspiel
	„Kindsein heute – Fotoreportage“	Fotoreportage
	„Weder Fisch noch Fleisch – Erwachsenwerden“	Verschiedenes zum Erwachsenwerden
A	„Eine ‚tierische‘ Anmache“	Comic
	„Beziehungskisten“	Beziehungen, Anmache, Liebe, Sex
	„Prinz Alberts Liebe erschloß ihr den siebten Himmel“	Klatsch aus dem engl. Königshaus
	„Ganz in Weiß“	Heiraten
	„Vater, Mutter, Kind“	Familie, Singles, Kinder, Erziehung
A	„Eine Nummer kleiner“	Comic über ein Geschenk für die Mutter
	„Eltern sein dagegen sehr!“	Kindererziehung
A	„Zuhause bei einer Großfamilie“	Leute unter einem Dach

2. Äußerliches

A	„mit Schirm, Charme und Melone“	Kleidungsstücke
---	---------------------------------	-----------------

3. Sprachliches

„Bandwurmwörter“

Wörter

„In den sauren Apfel beißen“

Redensarten

„Aller Unfug ist schwer“

Sprichwörter

„Starke Worte“

Schimpfwörter

„Nichts ist unmöglich...“

Werbekampagne für unrealistische Objekte

„Wir demonstrieren!“

Demoflugblatt

4. Erzählerisches

„Warum erzählt man?“

Ursprünge und Gründe

„Alte und neue Geschichten“

Traditionelles und Phantasie

„Die Froschprinzessin“

Verkehrte Märchen

„Was Eulenspiegel zu Hamburg bei einem Barbier anstellte“

Alte und neue Erzählsprache

„Verwandlungen“

Verwandlungsgeschichten

„Da legst di nieder – lauter lustige Niederlagen“

Blöde Zufälle

A „Tatort“

Kriminalgeschichte

5. Schulisches

6. Geschäftliches

„Was ist Arbeit?“

Kriterien für Arbeit am Bsp. von BirklehoferInnen

„Arbeit ist das halbe Leben“

Arbeit(swünsche)

„Der perfekte Geschäftsmann“

Lebenskreislauf eines Geschäftsmannes

7. Freizeitfüllendes

A „Geschichten aus der Freizeit“

Kuriose Freizeitaktivitäten

A „Freizeit ferkehrt...“

Bilderrätsel um Freizeitaktivitäten

A „Auf in's Kaufhausgewühl!“

Kaufhausszenen

8. Verkehrstechnisches

„Ab in den Schilderwald!“

Verkehrsschilder

„Tagebuch eines Autobesitzers“

Autos und deren Bedeutung im Leben eines Mannes

9. Touristisches

A „Willkommen an Bord!“

Reisen auf einem Luxusliner

10. Fremdes und Vertrautes

11. Feierliches

„Kein Geburtstag, keine Integration“

Sitten in anderen Ländern

„Ein Geschenk für Klarabella“

Geburtstagsgeschenke

„The day after“

Tag nach einer Fete

12. Mythologisches

„Meine Religion – Deine Religion“

Frage-ABC

„Sollen Frauen Priester werden?“

Diskussion zum Thema

„Schwarze Katze von links“

Aberglaube

A „Heinz im Glück“

Modernes Märchen

13. Natürliches

„Rabe, Fuchs, und Löwe“

Fabeln und Tiersymbole

14. Gesund- und Krankmachendes

A „Talk am Krankenbett“

Dialoge auf der Station

„Keine Macht den Drogen“

Suchtproblematik

15. Informations- und Kommunikationstechnologisches

A „Das Geheimnis um die Diskette“

Bildergeschichte

„Tierisch echt“

Computeranimation

„10 Dinge, die Ihr unbedingt über das
Telefonbuch wissen solltet“

Stories zu Telefonbüchern

A „Mach‘ mir ´ne Szene!“

Filmszenen ohne Worte

16. Politisches

„Der Weg zur Wiedervereinigung und die
Probleme danach“

Auswertung verschiedener Karikaturen

„Der Krieg und die Friedenstaube“

Geschichte in 2 Teilen

Nachstehend finden sich Abbildungen oder Abschriften von Original-Arbeitsblättern⁷⁹⁹; dort, wo nicht die kompletten Arbeitsblätter übernommen wurden, wird ein Teilauszug aus den Aufgabenstellungen präsentiert. Für die Auflistung wurden verhältnismäßig viele Übungen ausgewählt, um die Vielfalt der thematischen und methodologischen Möglichkeiten zu dokumentieren, kulturelle Symbole und persönliche Konzepte in Übungen umzusetzen, die mit einem intensiven Kontakt der Lernenden untereinander arbeiten.

Die vorgestellten Arbeitsblätter zeigen ebenfalls in einigen Fällen auf, in welcher Weise ‚normale‘ Lehrbuchtexte, gesammelte Zeitungsausschnitte, Bilder o.ä. in interkulturelle Übungskonzepte integriert werden können. Die meisten Bilder und Texte zu den hier veröffentlichten Collagen sammelten Schüler und Schülerinnen des Birklehofs zu den Themenkomplexen, die zuvor zum großen Teil von ihnen selbst erarbeitet worden waren.⁸⁰⁰⁺⁸⁰¹

Die Aufgabenstellungen sind alle in deutscher Sprache formuliert, da die Texte aus organisatorischen Gründen nicht in allen TANDEM-Partnersprachen übersetzt werden konnten.

⁷⁹⁹ Im Original bestanden die Arbeitsmaterialien aus einem DIN A 4-Instruktionsblatt zuzüglich einer DIN A 3-Collage oder mehrerer DIN A 4-Seiten, so daß reichlich Platz für Notizen direkt auf den Arbeitsblättern zur Verfügung stand.

⁸⁰⁰ Vgl. die theoretische Einleitung zum TANDEM-Konzept weiter oben.

⁸⁰¹ Zu den meisten von den Jugendlichen gesammelten Ausschnitten und Bildern existieren leider keine Quellenangaben, was wir zu entschuldigen bitten. - Die als Zitate markierten Übungsteile entstammen allesamt dem Projekttagbuch und sind im weiteren Verlauf nicht extra markiert.


7.3.5.1 ,50 Fragen‘

Start	
1	Nenne drei Kosenamen, die dir einfallen. Wann benutzt man sie?
2	Welche drei Dinge würdest du mit auf deine ‚Arche Noah‘ nehmen?
3	Welche Eigenschaft mögen Jungen an dir?
4	Welche Eigenschaft mögen Mädchen an dir?
5	Hast du Tiere zuhause? Wenn du dir irgendeines als Haustier aussuchen könntest, welches hättest du gerne?
6	Stell zu zweit ein Tier dar und lauft so eine Runde durch den Raum.
7	Beliebige Frage
8	Was ist dein Hauptfehler?
9	In welchen Sprachen kannst du bis 10 zählen?
10	Erkläre oder zeige deinem Partner/deiner Partnerin ein typisches Kinderspiel, das du früher selbst gerne gespielt hast.
11	Kennt du die erste Zeile der deutschen bzw. der Nationalhymne Deines Partners/Deiner Partnerin?
12	Beliebige Frage
13	Welches deutsche Lied kennst Du bzw. welches Lied der Sprache Deines Partners/Deiner Partnerin kennst Du?
14	Zeichne ein Portrait deines Partners/deiner Partnerin.
15	In welchen Ländern hast du schon gelebt?
16	Wo bist du geboren?
17	Woher kommen deine Eltern?
18	In welchen Ländern hast du schon Urlaub gemacht?
19	Welche Art Musik magst du gern?
20	Beliebige Frage
21	Beliebige Frage
22	Was würdest du gerne mal machen?
23	Welche Art von Büchern magst du?
24	Nenne drei Dinge, die du gerne in deiner Freizeit tust.
25	Beliebige Frage
26	Du hast eine Weltreise gewonnen oder eine große Menge Geld. Was würdest du damit machen?
27	Wenn du morgen Geburtstag hättest, was würdest du dir schenken lassen?
28	Wenn du dir ein Land aussuchen könntest, wohin würdest du gehen? (Du dürftest ein halbes Jahr dort bleiben und müßtest nicht arbeiten!)
29	Beliebige Frage
30	Stell dir vor, du könntest dir einen Beruf ganz frei wählen, was tätest du am liebsten?
31	Warst du schon einmal in dem Land, aus dem dein TANDEM kommt? Wo warst du? Was hat dir dort gefallen, was nicht?
32	Welche Art von Fernsehsendungen siehst du dir am liebsten an?
33	Singe den Anfang eines Volksliedes in deiner Muttersprache.
34	Beliebige Frage
35	Nenne drei Schimpfwörter. Welches benutzt du am häufigsten?
36	Wie begrüßt du deine Freunde?
37	Wenn der Tag extra für dich 25 Stunden hätte, was würdest du mit der zusätzlichen Stunde anfangen?
38	Würdest du in einem zweiten Leben lieber als Mann oder als Frau auf die Welt kommen wollen?
39	Was ärgert dich in der Schule am meisten?
40	Was macht dir in der Schule am meisten Spaß?
41	Eine gute Fee gibt dir die Macht, eine Sache in der Welt zu ändern. Was würdest du verbessern oder abschaffen?
42	Wenn du mal eine Zeitlang Superman/Supergirl sein könntest, was würdest du vor allem gut können wollen?
43	Du darfst dir eine Zeitschrift mit auf eine einsame Insel nehmen. Welche würdest du auswählen?
44	Was wirst du voraussichtlich heute in einer Woche um diese Uhrzeit machen?
45	Wenn du ein Tier sein könntest, welches wärest du gerne? Warum gerade dieses?
46	Welche Eigenschaften muß für dich ein guter Freund/eine gute Freundin haben?
47	Was kannst du besonders gut? Worauf bist du stolz?
48	Wird in den nächsten 5 Jahren etwas Interessantes auf dich zukommen, was du jetzt schon vorhersehen kannst?
49	Beliebige Frage
50	Schnell!
Ziel	

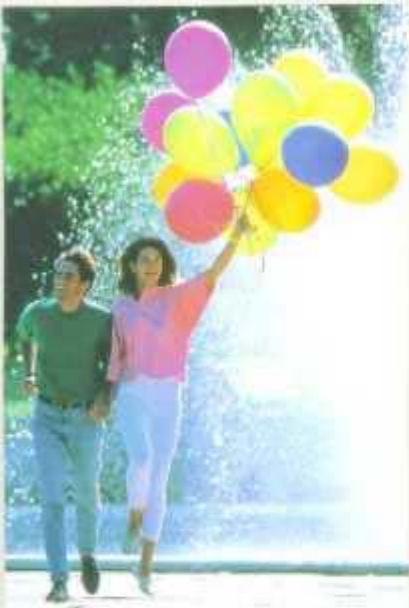
7.3.5.2 ,Weder Fisch noch Fleisch - Erwachsenwerden'

TANDEM-Arbeitsblätter ,Weder Fisch noch Fleisch – Erwachsenwerden'

1. Was bedeutet für einen Menschen 'Erwachsenwerden'? (Jede/r redet in der Muttersprache!)



2. Wann ist Eurer Meinung nach der Prozeß des Erwachsenwerdens abgeschlossen? Welche Bedingungen müssen erfüllt sein? (Jede/r redet in der Muttersprache!)



3. Welche positiven Erfahrungen sollte ein Mensch gemacht haben und welche harten Prüfungen muß er erlebt haben, damit er ein Erwachsener wird, der das Leben gut meistern kann? (Jede/r redet in der Muttersprache!)

4.

Das Leben von Kindern ist einfach, weil sie immer gesagt bekommen, was sie zu tun haben. Stimmt Du da zu? (Jede/r redet in der Fremdsprache!)

Thomas Köhn
Kindern ist soll?

Te stier! Te stier!	Das schaffst du allein!
Und (beim Laufen)	Mach dich nicht so lustig!
Wart dich ab!	Halt jetzt keine Zier!
Hieb die Felle hoch!	Laf die Gekkek!
Siee machs so Krumm!	Fall mir nicht auf den Wecker!
Mein Gott, hast du Blinnel!	Mach die Tür bitte zu!
Schrei's nicht so dich raus!	Laf nach in Bul!
Laf die Singen sein! ...!	Kuhweil ist id!
Sie dich nicht so ein!	Kochwein ist stert!

5.

Von vielen verschiedenen Seiten wird Einfluß auf das Leben eines Kindes genommen. Welche 'Seiten' sind das, die zur Erziehung eines Kindes beitragen. Oder ist es nur die Familie? (Jede/r redet in der Fremdsprache!)



6.

Kinder sind die Zukunft, sagt man immer. Das ist eine schwere Last für sie, aber auch eine große Verantwortung für diejenigen Menschen, die sie erziehen. Worauf sollte man die Schwerpunkte in der Erziehung von jungen Menschen legen, wenn man an die Zukunft (der Welt) denkt? (Jede/r redet in der Muttersprache!)



7.

Ihr seht hier eine Tabelle mit Rechten, die junge Menschen in eines bestimmten Alters hier in Deutschland haben. Vergleicht die Bestimmungen Eurer beiden Länder. Wie ist das in Euren Schulen? Wägt die positiven und negativen Seiten dieser Regelungen ab. Hättet Ihr andere Vorschläge? (Jede/r redet in der Fremdsprache!)

Mit 13, mit 15, mit 16, mit 18: So ist es in der Bundesrepublik



Mit dreizehn
 darf man in den Parke arbeiten;
 aber: Die Eltern müssen ihre Erlaubnis geben -
 und: Die Arbeit muß nicht sein.



Mit fünfzehn
 kann man mit der Arbeit anfangen,
 aber: Man darf nur 8 Stunden, am Tag
 und 5 Tage in der Woche arbeiten.
 darf man ein Auto fahren,
 aber: Es darf nicht mehr als 25 Kilometer in der
 Stunde fahren.

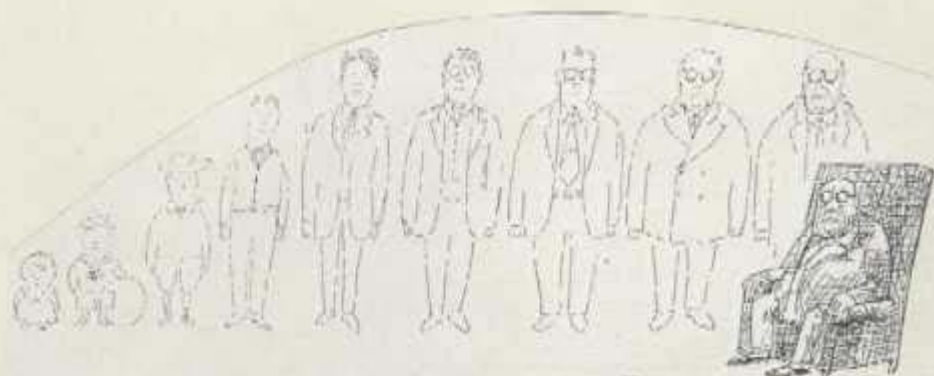


Mit sechzehn
 darf man sich zu Hause wegsetzen,
 aber: Die Eltern müssen ihre Erlaubnis geben;
 darf man ein Motorrad fahren,
 aber: Es darf nicht mehr als 40 Kilometer in der
 Stunde fahren.
 darf man heiraten,
 aber: Die Eltern müssen ihre Erlaubnis geben;
 und: Der Partner muß über 18 Jahre alt sein.

Mit achtzehn
 darf man den Führerschein für ein Motorrad
 machen;
 darf man seinen Namen ändern;
 darf man ohne Erlaubnis Wahlrecht
 darf man wählen,
 darf man im Kino alle Filme sehen,
 darf man im Gasthaus alkohol trinken.
 - Mit achtzehn ist man erwachsen.

8.

Ihr seht hier die einzelnen Stationen eines menschlichen Lebens. Erzählt Euch gegenseitig, was Ihr in den jeweiligen Lebensabschnitten schon alles erlebt habt bzw. wie Ihr Euch den weiteren Verlauf Eurer 'Lebenskurve' vorstellt. Was möchtet Ihr gerne machen, was darf nicht passieren? Wie möchtet Ihr gerne sein, wie nicht? (Jede/r redet in der Muttersprache!)



Saul Steinberg Cartoon

7.3.5.3 ,Beziehungskisten‘

Arbeitsblätter TANDEM-Aufgabe ,Beziehungskisten‘

Beziehungskisten werden Euch heute beschäftigen. Löst die Aufgaben in irgendeiner Reihenfolge; dabei sollt ihr immer in Eurer Fremdsprache arbeiten und die Muttersprache nur zu Hilfe nehmen, wenn ihr gar nicht weiterwißt oder dem/der anderen etwas erklären wollt. An die Arbeit, fertig, los!

Erstellt in beiden Sprachen ein Wortfeld zum Thema 'Liebe'.



Welche "Arten" von Liebe gibt es zwischen Menschen? Wodurch unterscheiden sie sich?

Schreibt selber Definitionen zu den Wörtern 'Kuß' und 'Liebe' auf!



Kuß: die ungeschützte Nebeneinanderstellung von zwei Ringen, teils im Zustand der Kontraktion. *Edward Taylor*

ein schlaueufindendes Verfahren, welches das Reden gegenseitig stoppt, wenn Worte überflüssig sind. *Oliver Reipert*

Liebe: die Vorliebe, einem anderen zu schätzen, bevor man sich selbst kennt. *Antoine de Saint-Exupéry*

der Triumph der Phantasie über den Verstand. *Heinz Janz (Dichter)*

ein fleißige Waggie der Harmonie. *Henry Miller*

eine vorübergehende Blindheit für die Reize anderer Frauen. *Marcelo Mariani*

Anregung für das Herz unter gleichzeitiger Lokalanästhesie des Verstandes. *Luigi Galvani*

nicht so ein Problem, das Marx nicht gelöst hat. *Jean Anouilh*

der Austausch zweier Phantasien und die Berührung zweier Hautschichten. *Norman Clydesdale*

Welche Bedeutung hat die Liebe zwischen Menschen in eurer Gesellschaft?



Abgeblüdet! Wie steht ihr zu den folgenden Themen? "Sex ohne Liebe?"/"Sex, nur wenn Liebe vorhanden?"/"Liebe ohne Sex?"



7.3.5.4 ‚Ganz in Weiß‘

Arbeitsblätter TANDEM-Aufgabe ‚Ganz in Weiß‘

Auf den beiden Photos seht Ihr zwei deutsche Brautpaare aus der Zeit vor dem Zweiten Weltkrieg. Ein schwarzes Brautkleid war damals genauso an der Tagesordnung wie ein weißes. Wie würdest Du Dir Deine eigene Hochzeit vorstellen? Welche Kleiderordnung würde es geben? Könntest Du Dir vorstellen, in Jeans zu heiraten?



Vergleicht die Heiratsregelungen Eurer beiden Länder. Kennt Ihr Kulturen, in denen das Heiratsalter sich von dem Eurer Heimat unterscheidet?

Wann können Jugendliche heiraten?

Jungen können mit achtzehn heiraten, Mädchen schon mit sechzehn, aber dann müssen die Eltern mit der Heirat einverstanden sein. Zur Zeit heiraten Männer durchschnittlich mit 28 und Frauen mit 25. Viele Jugendliche wohnen noch bei ihren Eltern. Sie geben ihre Wohnung und sind berufstätig. Sie warten auch ein paar Jahre mit der Heirat.



Wie ist das bei Euch? Diskutiert!

Wir denken anders über die Ehe!

Eine Diskussion

- Franzosi:** In meiner Heimat ist das so: Die Eltern suchen für ihre Kinder einen Ehepartner. Auch die Großeltern sagen ihre Meinung dazu. Die verheiratete Tochter geht dann zu ihrem Mann, in seine Familie. Der Sohn bleibt mit seiner Frau bei den Eltern.
- Bernd:** Warum entscheiden eigentlich die Eltern über die Heirat? Warum sind die Kinder so abhängig von den Eltern? Wir können das nicht verstehen. Ich möchte mir doch meinen Ehepartner selbst suchen. Ich will auch später nicht mit meiner Frau bei den Eltern wohnen. Das gibt nur Probleme...
- Franzosi:** Ja, ihr denkt eben an euch selbst, aber für uns ist die Großfamilie sehr wichtig. Wir müssen uns nicht abhängig machen. Deshalb wollen Jugendliche in meiner Heimat bald heiraten und eine große Familie haben. Alle freuen sich darüber!
- Bernd:** Bei uns ist das anders. Für mich zum Beispiel sind Kinder nicht so wichtig. Ich möchte zuerst unbeschäftigt mit meiner Freundin zusammenleben. Jeder hat seinen Beruf und seine Hobbys. Vielleicht können wir uns nach ein paar Jahren, ohne Braut, eine Scheidung. Eine Scheidung ist immer ein Problem: Wieviel Geld bekommt der Partner? Wer bezahlt für die Kinder?...
- Franzosi:** Das ist bei uns unmöglich, wir können nicht unbeschäftigt zusammenleben. Findet ihr das nicht unnormal? Auch über eine Scheidung denken wir anders. Die Ehe soll doch das ganze Leben dauern. Deshalb sind Scheidungen bei uns sehr schwierig. Was soll die geschiedene Frau machen für sich? Zu ihren Eltern kann sie nicht zurückgehen. Und die Leute sprechen nicht freundlich über sie.
- Bernd:** Aber das ist doch schlimm!
- Franzosi:** Warum denn? Wie denken eben anders über Ehe und Familie.
- Bernd:** Ja, das stimmt schon. – Übrigens: Nicht alle Deutsche denken so, nur manche. Viele heiraten jetzt auch wieder sehr jung und wünschen sich viele Kinder...

Wie wichtig ist Treue für Euch?

Rettet der Seitensprung die Ehe?

ganz in Weiß

Es gibt schon verrückte Ideen für die Trauungszeremonie... Habt ihr schon von anderen witzigen gehört? Überlegt Euch einige ebenso verrückte Trauungen!



Kopfüber in die Ehe

Amerika, heißt es, ist das Land der unbegrenzten Möglichkeiten. Doch auch in Australien ist vieles möglich. In Perth sprangen Martin und Jane Hargrave (er Drucker, sie Zahnarzthelferin) an einem Bungee-Seil in die Ehe.

Aus: Times (Australien)

In Brautkleid und Frack kopfüber am Gummiseil in die Tiefe: Jane und Martin



„So sah dein Temperament aus, als wir uns kennenlernten.“

Verändert die Ehe die Menschen. Was meint Ihr? Was wird anders bzw. kann anders werden, wenn man nicht daran arbeitet?

7.3.5.5 ,Vater, Mutter, Kind'

Nachfolgend findet sich anstelle der Abbildung der Collage eine Auflistung von Diskussionsfragestellungen, die die TANDEMs als Grundlage ihrer Sitzung nahmen. Das Thema ,Familie' gilt als eines der bei den Schülern und Schülerinnen beliebtesten, da sie hier am ehesten die Unterschiede ihrer vermeintlich ,verschiedenen' (nationalen) Kulturen vermuten. Durch die Arbeit mit den Übungen stellt sich oftmals aber heraus, daß das Konzept von ,Familie' zumeist nicht unbedingt national bedingt ist, sondern sich auch durch Faktoren wie sozialem Status, Beschäftigungsstruktur in der Region, Familiengeschichte, Zufall oder andere gestaltet wird.

- Schreibt jede/r zuerst ganz spontan 5 Wörter auf, die Euch zu ,Familie' einfallen. Sprecht dann darüber, warum Ihr gerade diese Begriffe ausgesucht habt. Was bedeutet für Euch Familie persönlich?
- Welche Familienmitglieder wohnen bei Euch (in Eurem Land) normalerweise unter einem Dach?
- Bis zu welchem Alter leben Kinder bei Ihren Eltern?
- Wie sind die ,praktischen Aufgaben' im Alltag in den Familien verteilt? Welche Aufgaben gibt es und wer macht sie? Wie war das früher, wie ist das heute?
- Wägt die Vor- und Nachteile von Klein- und Großfamilien ab. Welche Lebensform würdet Ihr persönlich vorziehen?
- Wißt Ihr, wie eine durchschnittliche Familie ,früher' ausgesehen hat? Kennt Ihr Erzählungen von Euren Großeltern?
- Es gibt hier in Deutschland immer mehr Menschen, die (noch) keine eigene Familie gründen wollen. Einige möchten auch nicht mit einem anderen Menschen, sondern ganz alleine als Singles leben. Was hältst du von diesem Trend?
- Gibt es überhaupt eine ,typische' Familie in einem Land?

7.3.5.6 ,Eltern sein dagegen sehr!'

Arbeitsblätter TANDEM-Aufgabe ,Eltern sein dagegen sehr'

"Eltern werden ist nicht schwer - Eltern sein dagegen sehr." Wir beschäftigen uns heute mit dem zweiten Teil dieses Sprichworts. Verschiedene kleine Bilder und Texte bilden Anreize für Thesen, über die ihr sprechen sollt. (Denkt an eine gerechte Sprachenverteilung während eurer TANDEM-Stunde - pro Sprache die Hälfte der Zeit!!) Findet eine gemeinsame Stellungnahme zu den Aussagen nach dem Muster "JA/NEIN/ZUM TEIL plus Argumente".

These

Ja, ... / Nein, ... / z.T., ...

...

Kinder 'verhindern' das Privatleben.



Babies sind süß.



Kinder sollten all die Streiche machen dürfen, die ihnen einfallen. Man sollte sie nicht (für ihre Kreativität!) bestrafen.

Kinder kann man sich kaum noch leisten.



Warum haben Deutsche so wenige Kinder?
Deutsche wünschen sich nicht mehr viele Kinder: fünf von zehn Familien haben gar keine Kinder. Das hat folgende Gründe:
Das Leben in den Städten ist mit Kindern nicht leicht. Die Wohnungen sind klein und teuer, auf den Straßen können die Kinder nicht spielen, und die Natur kommt kaum noch vor.
Viele Deutsche wollen mehr Freizeit. Mit Kindern hat man wenig Zeit und wenig Geld für seine Hobbies.
Mit Werbung (Frauen) bzw. fünfundsiebzig (Männer) bekommt man eine monatliche Rente. Die Eltern sind also im Alter nicht von Kindern abhängig.



Das Leben als Kind ist 'lebensgefährlich'.



Es geht nichts über einen lieben Opa/eine liebe Oma!

 A black and white illustration of a child sitting on a chair, looking towards the left.

Was ein Kind gesagt bekommt
 Der liebe Gott weiß alles
 Das spürt ihr den Fuß mit allen
 Schritten wie ich mich bewegen
 Ich höre die Schritte in die Augen
 Das heißt Kindheit die Glückseligkeit
 Die nicht Erwachsene nicht verstehen
 Man weiß nicht was in der Seele des Kind
 Zu dem Alter in dem das Kind
 Weltwissen und was das Leben nicht weiß
 Kindheit ist genug
 Ein Kind fällt über Mord

Eitern sollten ihren Kindern möglichst viele Ratschläge und Weisheiten mit auf den Weg geben.

Das Leben als Kind ist 'lebensgefährlich'.



Es geht nichts über einen lieben Opa/eine liebe Oma!



Eitern sollten ihren Kindern
Weisheiten mit auf den Weg geben.

Was ein Kind gesagt bekommt
Das lernt es sich alles
Man spürt den Fall der Fäden
Schmerzen ist schlimmer als der Tod
Die schmerzhaftesten Worte sind die
Man lernt nicht über ein Gebot
Die süßen Ermahnungen sind nutzlos
Man weiß nicht immer in der Schwere der Zeit
Zum Alter ist man erblindet
Hilflos und in der Dunkelheit
Kamelle sind gesund
Ein Kind hat den Mund

möglichst viele Ratschläge und

7.3.5.7 ‚Warum erzählt man?‘ + ‚Alte und neue Geschichten‘

Diese beiden TANDEM-Übungssequenzen sollen die Möglichkeiten verdeutlichen, wie die weiter oben im Theorieteil geforderte Integration der Narrativität ins Fremdsprachenlernen und das Entdecken kultureller Konzepte gemeinsam als Grundlage für Fremdsprachenübungen dienen können. Durch die Aufgabenstellungen, die in diesem Unterkapitel aus den Originalarbeitsblättern zitiert werden, erfahren die Schüler und Schülerinnen eine Gemeinsamkeit, die alle unterschiedlichen ‚Kulturen‘ durchzieht: die Existenz von Geschichten, die man sich erzählt. Aufbauend auf diese Erkenntnis lassen sich dann Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den Themen und in der Erzählweise von bekannten überlieferten Erzählungen finden und austauschen. Hierüber wiederum besteht die Chance zu entdecken, daß Erzählungen meist ebensowenig ‚nationalen‘ Ursprungs sind, sondern sich häufig auf Kultur’kreise‘, Regionen, Sprachräume beziehen. So kann auch hier interkulturelles Lernen auf Lebensräume – und nicht so sehr auf Landesgrenzen – bezogen werden.

‚Warum erzählt man?‘

Seit Menschengedenken werden Geschichten erzählt, aber warum erzählt man und welche Fähigkeiten braucht man dazu?

Diese Fragen werden mithilfe zweier kurzer Texte [zu dieser Problemstellung] sowie der Erzählung Die Karawane von Wilhelm Hauff⁸⁰² beantwortet.

‚Alte und neue Geschichten‘

‘Alte und neue Geschichten‘ lautet der Titel unserer Aufgabe.

- a) Im ersten Teil der Aufgabe geht es um das Erzählen von überlieferten Märchen, Legenden und Sagen – Geschichten also, die es schon gibt. Jede/r erzählt seine/ihre Lieblingsgeschichte in der Muttersprache.

⁸⁰² Hauff, W. (1959), Die Karawane: ein Märchen, München.

- b) Doch wie kommt man auf neue Geschichten? Dazu erzählt uns Hans Christian Andersen eine Geschichte (Mutter Holunder)⁸⁰³, in der es um Ideen und Phantasie geht. Nachdem Ihr sie gelesen habt, laßt Eure Phantasie spielen und erfindet gemeinsam (in beiden Sprachen) ein kurzes Märchen. Ideen frei!

7.3.5.8 ,Was ist Arbeit?'

Was ist Arbeit? Entscheidet gemeinsam, ob es sich bei den folgenden Tätigkeiten um Arbeit handelt oder nicht. Bringt es auf den Punkt! Gebt auch Kriterien für Eure Entscheidung an. (Verteilt Eure beiden Sprachen in dieser Stunde selbständig – aber ,gerecht'. Versucht, nützliche Redewendungen zum Argumentieren zu lernen und schreibt Euch alle neuen Vokabeln unbedingt auf!)

Nr.	Beispiel	Arbeit?	Kriterien
1	Ein Schüler, der bei den Handwerkern Strafstunden ableistet, trägt ein Werkzeug von einem Gebäude zum anderen, damit niemand merkt, daß er ,nichts zu tun' hat.		
2	Die Kinder einiger Lehrerfamilien bauen im Sandkasten des Neuen Hirschs eine Burg.		
3	Eine Schülerfahlerin wartet im Schulbus vor der Arztpraxis.		
4	Eine Lehrerin fährt mit einigen Internen abends nach Freiburg ins Kino.		
5	Eine Mitarbeiterin aus der Nähstube näht sich zuhause Gardinen.		
6	Einige Schüler und Schülerinnen diskutieren in der Pause vor dem Haupthaus über den Unterrichtsstil des Lehrers.		
7	Eine Oberstufenschülerin verbringt jeden Abend eine ganze Stunde vor dem Spiegel, um sich für ihren Freund schön zu machen.		
8	Eine ortsansässige Ameise repariert mit anderen ihren Bau hinter dem Altbirkle, den eine Horde Spaziergänger gerade kaputt gemacht hat.		
9	Ein externer Lehrer trifft abends beim Tanken auf eine ,illegale' Schülergruppe und weist sie auf die Schulordnung hin.		
10	Die Ehefrau eines unserer Lehrer verbringt den ganzen Tag mit Hausarbeit und damit, nach dem Baby zu sehen.		
11	Ein Künstler malt sein Lieblingsmodell.		
12	Ein Schüler schreibt in der Klasse einen Aufsatz.		
13	Eine Lehrerin trifft im Dort zufällig beim Einkauf die Eltern eines Schülers und unterhält sich mit ihnen über dessen Leistungen.		

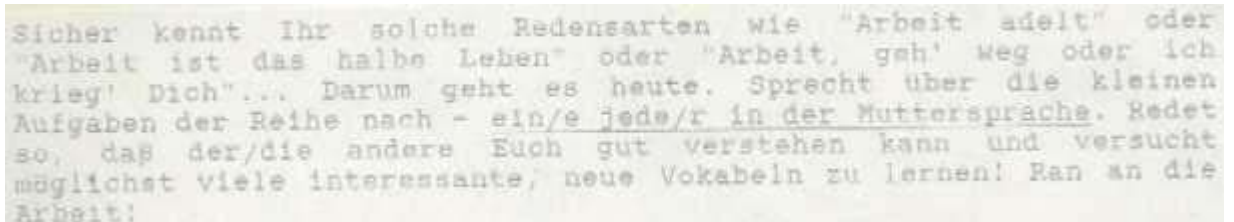
⁸⁰³ Andersen, H.C. (1983), Mutter Holunder: 21 Märchen aus dem Teekessel, Weinheim, 2. Aufl.

Die Idee für die Gestaltung dieser Aufgabe ist den Übungsmappen des TANDEM-Kurses Bochum-Oviedo entlehnt, die konkreten Beispiele entstammen alle dem Lebenskontext der Schule Birklehof. Es handelt sich dabei teilweise um ‚echte‘ Diskussionspunkte, die bei der Teilnehmenden Beobachtung festgehalten wurden. Ein häufiges Thema ist bei den Lehrenden beispielsweise die Abgrenzung dessen, was sie zu ihrer Arbeit beziehungsweise zu ihrer Privatsphäre gehörig zählen.

Es wurde bewußt bei der Formulierung der Szenen darauf achtgegeben, daß möglichst viele Berufsgruppen, Altersgruppen und Lebensentwürfe in den Beispielen vorkommen, um zu zeigen, daß die kulturellen Konzepte (hier: von ‚Arbeit‘) von Faktoren wie Alter, sozialem Umfeld, Beruf, Verdienst, Einstellung, etc. abhängen können.

7.3.5.9 ‚Arbeit ist das halbe Leben‘

Arbeitsblätter TANDEM-Aufgabe ‚Arbeit ist das halbe Leben‘



Sicher kennt Ihr solche Redensarten wie "Arbeit adelt" oder "Arbeit ist das halbe Leben" oder "Arbeit, geh' weg oder ich krieg' Dich"... Darum geht es heute. Sprecht über die kleinen Aufgaben der Reihe nach - ein/e jede/r in der Muttersprache. Redet so, daß der/die andere Euch gut verstehen kann und versucht möglichst viele interessante, neue Vokabeln zu lernen! Ran an die Arbeit!



Was willst du eigentlich werden?

Monika Mai: Sag mal, Dino, was willst du eigentlich werden?
 Dino Botta: Das kann ich jetzt noch nicht sagen. Zur Zeit bin ich hier und möchte wirklich gut Deutsch lernen.
 Monika Mai: Und dann?
 Dino Botta: Dann gehe ich nach Italien zurück.
 Monika Mai: Aber du mußt doch dort arbeiten...
 Dino Botta: Klar - ohne Geld kann ich nicht leben.
 Monika Mai: Also, was willst du dann in Italien machen?
 Dino Botta: Wovon lebst du immer? Mußt du das selbstständig wissen?
 Monika Mai: Ich darf doch hängen, oder?
 Dino Botta: Na gut! Ich soll Lehrer werden.
 Monika Mai: Du sollst Lehrer werden? Wer sagt das?
 Dino Botta: Meine Freundin, die will das. Sie ist Lehrerin.
 Monika Mai: Ah, deine Freundin... Entschuldig sie das?
 Dino Botta: Nein, nein, natürlich ich.
 Monika Mai: Und willst du denn wirklich Lehrer werden?
 Dino Botta: Nein. Ein Lehrer muß immer befehlen, und die Schüler müssen gehorchen.
 Monika Mai: Ja, was willst du denn dann machen?
 Dino Botta: Gitarre spielen.
 Monika Mai: Was? Du möchtest Musiker werden? Das ist ja prima!
 Dino Botta: Prima! Das sagt sie!
 Aber ich darf nicht Musiker werden.
 Meine Freundin sagt, Musiker verdienen kein Geld.
 Das ist kein Beruf, das ist nur Hobby.
 Monika Mai: So soll Deine Freundin befehlen, und du gehorchst!



Weißt Du schon, was Du später mal machen willst? Wenn ja, was reizt Dich an dem ausgewählten Beruf?

Wie lange arbeiten Sie schon bei mir? - „Fast vierzig Jahre, Chef.“
 - „Ausgeschlossen. Sie selbst sind doch kaum fünfzig!“ - „Überstunden, Chef, allen Überstunden!“

Welche Zeiteinteilung in Deinem späteren Beruf wäre Dir am liebsten? (Geregelt einteilung, Überstunden, gleitende Arbeitszeit, ...)



Würdest Du auch einen Job nur "wegen des Geldes" machen? Oder würdest Du auch einen annehmen, der weniger einbringt, aber mehr Spaß macht o.ä.?

Feierabend

- Sind wir machen wir heute Abend?
- Ja - Hast du eine Idee?
- Ich schlage vor, wir gehen mal ins Kino.
- Nein - Ich weiß nicht.
- Oder hast du keine Lust?
- Ich schlage vor, wir gehen mal ins Theater.
- Theater - Ich weiß nicht.
- Oder was als letzte Lust?
- Ich schlage vor, wir gehen mal ins Kasino.
- Kasino - Ich weiß nicht.
- Oder hast du keine Lust?
- Ich schlage vor, wir gehen mal ins Kasino.
- Kasino - Ich weiß nicht.
- Oder hast du keine Lust?
- Ich schlage vor, wir gehen mal ins Kasino.
- Ich weiß nicht.
- Oder hast du keine Lust?
- Gerne gehen wir nicht so sehr.
- Ja, dann.
- Ach, weißt du was, wir bleiben heute mal zu Hause.
- Wie immer!
- Und sehen tun.



Wie möchtest Du später Deine Feierabende gestalten?

Brötchen verdienen

Welchen Stellenwert hat Arbeit in der Kultur, aus der Du stammst? Was bedeutet den Menschen ihre Arbeit? Wie wichtig ist es ihnen, was sie tun?

»Hast du inzwischen einen Job gefunden?« - »Ja, gestern. Ich habe einen Vertrag bei einer Filmgesellschaft unterschrieben.« - »Ist ja toll, bei was für einer Gesellschaft denn?« - »Bei Tesafilm!«

Welche Berufe gelten in der Gesellschaft, in der Du aufgewachsen bist, als 'angesehen' und welche sind 'schlecht'? Welche Berufe haben sogar einen 'schlechten Ruf'?



Welche Berufe werden hauptsächlich von Männern, welche von Frauen ausgeübt? Wie reagiert die Gesellschaft, wenn Männer typische Frauenberufe ausüben und umgekehrt?

Wie ist bei euch denn so das Betriebsklima?“, fragt der neue Kollege. „Prima.“ - „Und wie ist der Chef?“ - „Ach, den muß man einfach liebhaben, sonst fliegt man raus.“

Welche Eigenschaften muß ein Chef Deiner Meinung nach haben? Möchtest Du gerne mal ein Chef sein? Was würde Dich daran (nicht) reizen?

Schreibt einen Dialog zu dieser Szene.

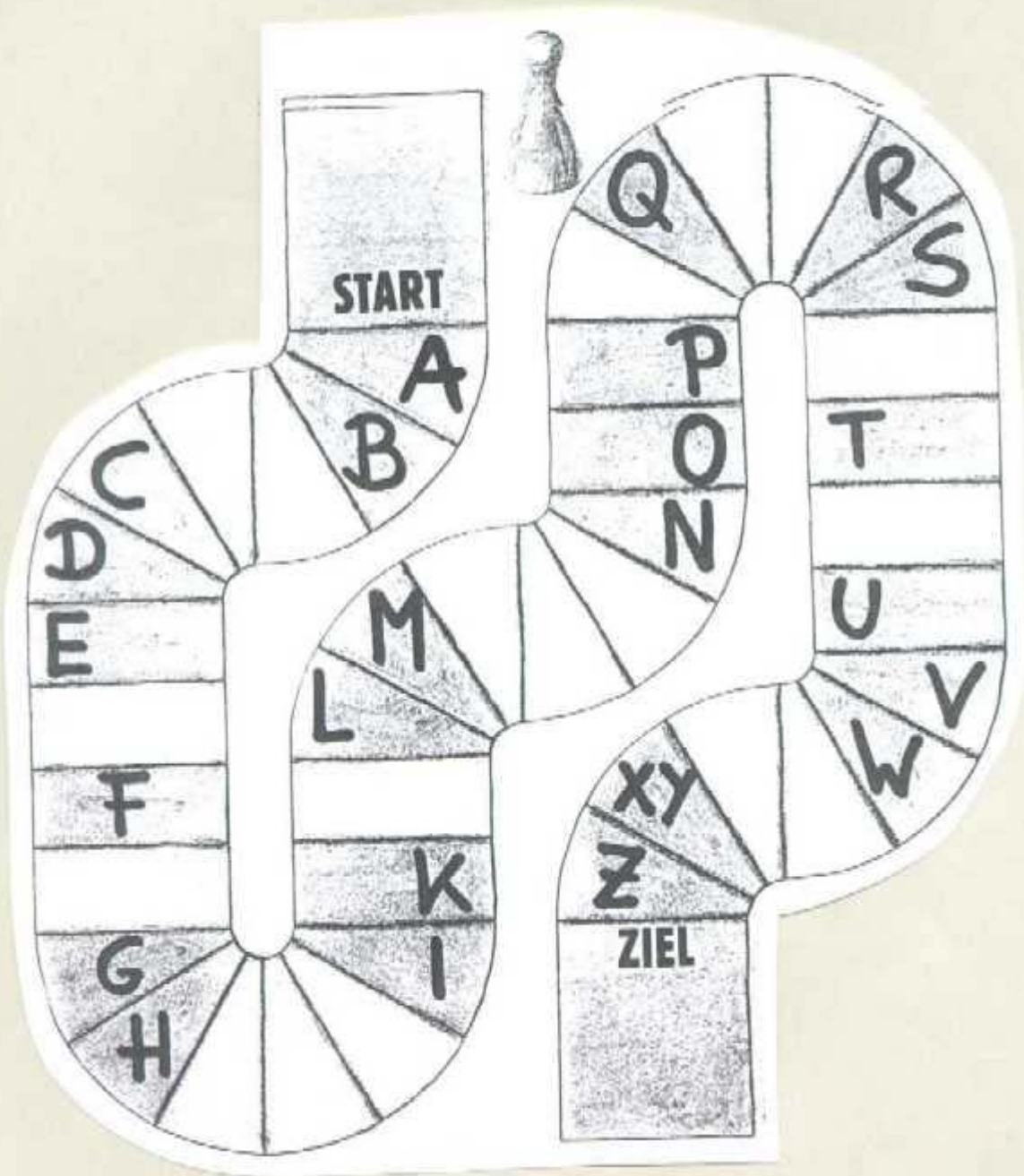


7.3.5.10 ,Meine Religion – Deine Religion. Ein Frage-ABC‘

Arbeitsblätter TANDEM-Aufgabe ,Meine Religion – Deine Religion‘

„Meine Religion – Deine Religion.“ Nehmt Euch zwei Spielsteine und geht alle Fragen des Frage-ABCs der Reihe nach durch. Setzt einen Spielstein dann immer ein Feld im Parcours weiter und den anderen immer auf die dazu passende Frage. (Einigt Euch selber darauf, wie ihr Eure beiden Sprachen in dieser Stunde verteilt. Achtet nur darauf, daß keine zu kurz kommt!)

„Meine Religion -
Deine Religion.
Ein Frage-ABC“





Personliches Verhältnis zur Religion

- A - Welcher Religion oder Glaubensgemeinschaft gehörst Du an? Hast Du sie selber ausgewählt?
- B - Welchen Raum nimmt Religion in Deinem Leben ein?
- C - Welchen Kontakt hast Du zu anderen Religionen?

Ursprünge und Entstehung von Religion(en)

- D - Wie entstand Deine Religion? Kennst Du Dich in der Geschichte aus? Was glaubst Du: wie kam es überhaupt zu Religionen?

Der Inhalt der Religionen

- E - Wie würdest du den "Kern" Deiner Religion skizzieren?
- F - Welche Leitfigur(en) gibt es? Welchen Einfluß haben diese Leitfiguren auf das Leben der Gläubigen?
- G - Welche Symbole, Kultfiguren o.a. gibt es? Welche äußeren Zeichen (z.B. Kleidung) tragen die AnhängerInnen?

Religionserziehung

- H - Gibt es in Deinem Land in Deiner Schule Religionsunterricht? Wo wird er überall erteilt?
- I - Welche Religion(en) werden unterrichtet?
- K - Welche Inhalte hat der Unterricht?
- L - Gibt es konfessionelle Schulen?
- M - Darf man in staatlichen Schulen äußere Zeichen religiöser Art tragen?

Staat und Religion

- N - Gibt es staatlichen Religionsunterricht?
- O - Wie ist das Verhältnis/das Zusammenwirken von Staat und Kirche?
- P - Welche religiösen Feiertage gibt es im Jahr?
- Q - Zeigen die Flaggen/Wappen Deines Landes, Deiner Region, Deiner Stadt oder Familie religiöse Symbole?

Institutionen

- R - Welche Räumlichkeiten gibt es und wie werden sie genutzt?
- S - Welche Formen hat die Verehrung des Gottes bzw. der Gottheiten Deiner Religion? Gibt es eine Art Gottesdienste?
- T - Wie sieht die hierarchische Ordnung der Menschen aus, die Dienste oder etwas Ähnliches ausüben? Was machen Männer, Frauen, Kinder innerhalb der Religion?
- U - Welche Rolle kommt der Frau in der Religion zu?

Rituale und Zeremonien

- V - Wie sieht der Initiationsritus aus, d.h. wie und wann wird man in die Religionsgemeinschaft aufgenommen?
- W - Welche "Lebensstationen" durchläuft jeder Mensch?
- XY - Wie sehen Beerdigungen aus? Was passiert mit dem Verstorbenen? Was machen die Trauernden? Welche Kleidung trägt man?
- Z - Welche Instrumente spielt man bei Zeremonien? Wer macht Musik? Welchen Stellenwert hat die Musik innerhalb der Rituale in der Religion?

7.3.5.11 ‚Sollen Frauen Priester werden?‘

(Jede/r in der Muttersprache)

Frage 1: Gehörst du einer Religion an?

Frage 2: Welche ‚Dienste‘ gibt es in Deiner Religion?

Frage 3: Wie sieht die ‚Aufgabenverteilung‘ aus? Was machen Männer, was machen Frauen? Wie sind diese Aufgaben angesehen?

Frage 4: Weißt du hierüber etwas aus anderen Religionen?

7.3.5.12 ‚Schwarze Katze von links‘

Aberglaube ist in jeder Kultur weit verbreitet, die Menschen haben ihre speziellen Dinge, an die sie glauben. Sie sehen in die Zukunft, haben Glückssymbole und Vorboten des Unglücks. So wie die ‚schwarze Katze von links‘.

Ihr findet auf Eurem Blatt verschiedene kleine Päckchen mit Aufgaben zu diesem Themenbereich. Am besten ist es, wenn Ihr Euch immer eine Aufgabe vornehmt und diese dann in einer Sprache versucht zu lösen. So müßten Eure beiden Sprachen dann über die ganze Stunde eigentlich ‚gerecht‘ verteilt sein.

Arbeitsblätter TANDEM-Aufgabe ‚Schwarze Katze von links‘

Aberglaube ist in jeder Kultur weit verbreitet, die Menschen haben ihre speziellen Dinge, an die sie glauben. Sie sehen in die Zukunft, haben Glückssymbole und Vorboten des Unglücks. So wie die "schwarze Katze von links". Ihr findet auf Eurem Blatt verschiedene kleine Päckchen mit Aufgaben zu diesem Themenbereich. Am besten ist es, wenn Ihr Euch immer eine Aufgabe vornehmt und diese dann in einer Sprache versucht zu lösen. So müßten Eure beiden Sprachen dann über die ganze Stunde eigentlich "gerecht" verteilt sein.

1. Glaubst Du an Magie, böse Geister, Verwünschungen, usw.? Welche Formen kennst Du und welchen Kulturkreisen gehören sie an?

Böse Geister

2. Hast Du einen Glücksbringer? Was ist es und woher hast Du ihn? Wann "benutzt" Du immer Deinen Talisman?



3. Kein Glück

- Bitte ein Kilo Glück!
- 11. Ein Kilo Glück?
- Ja, möglichst am Stück.
- Ein Kilo Glück am Stück - für mir leid. Glück am Stück habe ich nicht.
- Auch nicht ein Stückchen?
- Nein, nicht mal ein Stückchen.
- Dann bitte - fordert Gramm Glück, in Schüsseln.
- Glück in Schüsseln habe ich auch nicht.
- Nimm Glück am Stück, kein Glück in Schüsseln. Was haben Sie denn überhaupt?
- Was ich überhaupt habe? Alles! Nur habe ich leider kein Glück!



4.

Es gibt in jeder Sprache Zahlen, die etwas "Besonderes" bedeuten, die als Symbole für etwas stehen. Das können z.B. Glücks- oder Unglückszahlen sein, die manchmal ihren Ursprung sogar in der entsprechenden Religion haben. Welche Zahlen dieser Art kennst Du?

5.

Mit welchen Mitteln kann man in die Zukunft schauen? Glaubst Du persönlich daran? Wirfst Du manchmal selber einen Blick in die Zukunft?



„Ich versichere Ihnen, die schwarzen Wolken ziehen vorüber und Sonnenschein wird...“ - „Verzeihung, ich bin nicht hier um den Wetterbericht von Ihnen zu erfahren“

6.

Wann bist Du geboren? Unter welches (unserer) Sternzeichen fällst Du demnach? Was sagt man über Menschen, die unter Deinem Sternzeichen geboren sind? Glaubst Du daran? Kennst Du vergleichbare "Zeichen" (z.B. Tierzeichen) aus anderen Kulturen?

WIDDER  21.3. - 20.4.	STIER  21.4. - 20.5.	ZWILLINGE  21.5. - 21.6.	KREBS  22.6. - 22.7.	LÖWE  23.7. - 23.8.	JUNGFRAU  24.8. - 23.9.
WAAGE  24.9. - 23.10.	SKORPION  24.10. - 22.11.	SCHÜTZE  23.11. - 21.12.	STEINBOCK  22.12. - 20.1.	WASSERMANN  21.1. - 19.2.	FISCHE  20.2. - 20.3.

7.

Spielt Ihr doch mal Schicksal und schreibt Horoskope!



7.3.5.13 **„Keine Macht den Drogen!“**

Vielleicht kennt Ihr die deutsche Werbekampagne **„Keine Macht den Drogen!“**, die von bekannten deutschen Sportlern und Sportlerinnen unterstützt wird. Die Aufgabenblöcke dieser TANDEM-Übung beschäftigen sich alle mit diesem Thema – dabei geht es nicht nur um sogenannte ‚harte Drogen‘, sondern auch um die ‚ganz alltäglichen Laster‘ wie das Rauchen oder das Trinken.

Jede/r soll heute versuchen, über die einzelnen Fragestellungen in der Fremdsprache zu reden (mit Hilfestellungen natürlich!).⁸⁰⁴

- (1) Wonach kann man alles süchtig sein? Was für eine Art von Sucht ist das jeweils? Welche findest du ‚gefährlich‘, welche nicht so sehr?
- (2) Welche Suchtformen sind von der Gesellschaft ‚akzeptiert‘ und welche sind das nicht? Kennst Du Länder mit anderen Sitten?
- (3) Wie sieht die Drogenproblematik Deines Heimatlandes aus? Welche Maßnahmen werden Deines Wissens unternommen? Stimmt Du ihnen zu?
- (4) Rauchst und/oder trinkst Du? Wie sehen die Regeln hierzu an Deiner Schule aus? Was sagst Du persönlich über die Regelungen? Hättest Du andere Vorschläge?
- (5) Gibt es an Deiner Schule Suchtprobleme? Was wird dagegen getan?
- (6) Was hältst Du von Werbung für sogenannte ‚leichte Drogen‘? Wo darf man Deiner Meinung nach Werbung dafür machen, wo sollte man aus bestimmten Gründen nicht werben?

⁸⁰⁴ Zu den nachfolgend genannten Aufgabenteilen waren auf der Original-Collage Werbeprodukte aus Zeitschriften ausgeschnitten worden.

7.3.5.14 **„Mach mir `ne Szene!“**

Diese Übung ist auch für Anfänger und Anfängerinnen in der Fremdsprache geeignet, weil sie keine Texte als Basis verwendet. Sie hat als Grundlage vielmehr Ausschnitte aus Fernsehzeitschriften, zu denen man – je nach sprachlichem Niveau – Wörter und natürlich ganze Dialoge schreibt. Zur Erstellung einer solchen Übung schneidet man Bilder von Filmszenen aus und klebt sie verteilt auf ein Plakat. Da es sich um die Darstellung zwischenmenschlicher Szenen aus unterschiedlichsten Lebensbereichen und verschiedenen Zeitepochen handelt, erfahren die Jugendlichen bei ihrer Arbeit viel über die Konzepte, die ihr Gegenüber z.B. zum Rollenverständnis von Mann und Frau, Familie, Arbeit, etc. hat.

Endlich darf man anderen mal **eine Szene machen!** Auf Eurem Aufgabenblatt findet Ihr viele Filmszenen (aus verschiedenen Genres), die ‚vertont‘ werden müssen. Schreibt zu den Bildern interessante Texte in Form einer Bildbeschreibung und/oder witzige Dialoge.

Ob Ihr dabei bei jeder Szene die Sprache wechselt oder aber beide Sprachen beim Drehbuch eines einzelnen Bildes verwendet, bleibt Euch überlassen. Film ab!

7.3.5.15 ,Rund um den Sport'⁸⁰⁵

Aufgabenstellung	Bsp. Für Bild- bzw. Textmaterial als ,Aufhänger'
„Was haltet Ihr von den sogenannten ,Fernsehsportlern‘? Seht Ihr Euch selbst Sportübertragungen an? Welchen Sport seht Ihr im Fernsehen und welchen betreibt Ihr lieber aktiv? Welche Sportarten werden in Euren Ländern am häufigsten, welche eher selten im Fernsehen gesendet?	Comicszene über einen Fernsehsportler
Kennt Ihr in beiden Sprachen die Bezeichnungen dieser olympischen Sportarten?	Piktogramme
Formuliert (jede/r in der Fremdsprache) eine Definition für die Aufgaben und die Rolle eines Schiedsrichters/einer Schiedsrichterin.	Photo/Zeichnung/Bild eines Schiedsrichters/einer Schiedsrichterin.
Warum hat der Sport einen so hohen Stellenwert im Fernsehen? Findet Ihr das gerechtfertigt? Welche Sportsendungen gibt es bei den öffentlichen bzw. bei den privaten Sendern? Gibt es Unterschiede in den Sportarten, die gezeigt werden?	Tabelle über Sendeanteile bzw. Marktanteile von Sportsendungen (bei verschiedenen Kanälen evtl.)
Sport und Umweltschutz tun sich an vielen Stellen schwer miteinander. In welchen Sportarten gibt es Eures Wissens Probleme mit der Umwelt? Sollte man auf diese Sportarten verzichten? Seht Ihr Lösungen?	Text über Müll in Bergwandergebieten oder über Wiesenzerstörung unter Skipisten z.B.
Seid erfinderisch und denkt Euch eine neue Sportart aus. Formuliert die Aufgaben der einzelnen SpielerInnen, legt die Regeln fest, usw.	
Welche ,Extremsportarten‘ kennt Ihr? Würdet Ihr gerne einmal welche ausprobieren? Wie erklärt Ihr Euch die wachsende Begeisterung der Menschen für solche Freizeitbeschäftigungen?	Photos oder Prospektausschnitte von Extremsportarten
Versucht, dieses Bild mit möglichst vielen Vokabeln zu versehen. Schreibt die Wörter, die Ihr in Eurer Fremdsprache wißt, mit Pfeilen an die entsprechenden Stellen in der Zeichnung.	Photo/Bild einer Spielszene irgendeiner Mannschaftssportart, auf dem möglichst mehrere Menschen abgebildet sind
Welche Sportarten gibt es an Euren jeweiligen Schulen? Welche würdet Ihr Euch zusätzlich bei Euch wünschen?	Plan über die Sportangebote der Schule“

⁸⁰⁵ Diese Übung war nicht Teil der oben eingangs präsentierten Liste mit TANDEM-Übungen. Sie entstand zu einem späteren Zeitpunkt. Die Idee, eine Übung über das Thema ,Sport‘ zu gestalten, kam von Schülerseite und liegt in der Tatsache begründet, daß Sport einer der Hauptschwerpunkte in der Freizeitgestaltung an den Internaten ist.

7.3.6 Programmgestaltung mit interkulturellen Übungen beim TANDEM-Austausch mit dem Lycée International des Pontonniers aus Straßburg, Birklehof 1994

7.3.6.1 Idee und Planung eines Klassenaustausches

Am 1. Dezember 1993 besuchte eine Delegation von Lehrer/innen unterschiedlichster Fachrichtungen vom Lycée International des Pontonniers den Birklehof; es ging darum, erste Kontakte zu knüpfen und nach möglichen Anknüpfungspunkten für zukünftige Zusammenarbeit Ausschau zu halten. Neben geplanten gemeinsamen geschichtlichen, literarischen, sportlichen und musikalischen Projektveranstaltungen mit Teilnahme beider Schulen, wurde als eine mögliche Form der Zusammenarbeit u.a. ein TANDEM-Projekt im Protokoll festgehalten, welches evtl. mit zwei 10. Klassen für ca. 3-4 Tage durchgeführt werden könnte.⁸⁰⁶

7.3.6.2 Rahmenbedingungen und Eckdaten des Austausches

Es wurde dann später vereinbart, daß die jeweiligen 9. Klassen (i.e. die französische Entsprechung 3^{ème}) der Französischlehrerin Frau [Name] am Birklehof und der Straßburger Deutschlehrerin, Frau [Name] an einem Klassenaustauschprojekt teilnehmen sollten. Die 15 französischen Jugendlichen der ausgewählten Klasse hatten Deutsch als sogenannte ‚Vehikularsprache‘ im Programm ‚Allemand Spécial‘ mit wöchentlich 4 Unterrichtsstunden Deutsch zuzüglich 2 Stunden Geschichte pro Woche in deutscher Sprache; für die Deutschen war Französisch die 3. Fremdsprache. Zu dieser Gruppe gab es am

⁸⁰⁶ Siehe das Ergebnisprotokoll dieser Zusammenkunft (angefertigt von der Französischlehrerin und abgedruckt im Birklehof-Heft Nr. 60, S. 107.) – Viele der bei dem Gespräch am 01.12.1994 angeregten Aktivitäten wurden in den folgenden Monaten auch in die Tat umgesetzt, so wurde z.B. das vom Leistungskurs Französisch unter der Leitung der Kursleiterin einstudierte Theaterstück Pique-Nique en Campagne von Fernando Arrabal am Lycée aufgeführt; ferner fand im Februar 1995 ein gemeinsamer Projekttag zum literarischen Sternchenthema im Leistungskurs statt, der sich um Huis Clos von J.P. Sartre drehte.

Birklehof glücklicherweise eine Entsprechung, die von der Anzahl der Schüler und Schülerinnen exakt zur französischen Klasse paßte.

Die Organisation sollte auf beiden Seiten von den jeweiligen Lehrerinnen vorgenommen werden; die inhaltliche Planung sollte Teil unseres Projektes ‚Internationales und Interkulturelles Lernen‘ sein. So waren in die Genese der Übungen und Aktivitäten und die theoretische Fundierung andere Teilbereiche des Projektes involviert (Deutsch als Fremdsprache-Gruppen, TANDEM-Paare des ‚festen‘ Systems, Vorbereitung des Elterntages – hier vor allem auch der Schulleiter u.a.m.) Nachdem sich die gesamte Schule Birklehof dann einige Monate später am Elterntag zu Ostern 1994 dem Thema ‚Austausch‘ gestellt hatte und sowohl der Einzel- wie auch der Klassenaustausch hintergründig betrachtet und von Eltern, Kollegium und Schüler/innen diskutiert worden war, wurden die letzten inhaltlichen und organisatorischen Feinheiten auf den Weg gebracht.

Der Austausch am Birklehof war für die Zeit vom 29.05.-01.06.1994 festgesetzt worden, und in seine inhaltliche Gestaltung flossen diverse Grundüberlegungen mit ein, die sich aus verschiedenen Teilen des Gesamtforschungsprojektes ergaben. Sie sind nachstehend noch einmal zusammengeführt, um die Vernetzung des Projektes und seine lebendige Wechselwirkung der Teile untereinander zu verdeutlichen.

7.3.6.3 Theoretische Leitgedanken und Hintergründe für die Gestaltung des Austausches

- ◆ **Basis der TANDEM-Arbeit:** Gemäß dem Vorbild des bereits seit Sommer 1993 am Birklehof eingerichteten TANDEM-Systems, in dem Deutsche mit Gastschüler/innen mehrere Stunden pro Woche arbeiteten, sollte die einzelne TANDEM-Einheit in der Regel auch 1 Doppelstunde (= 90 Minuten) dauern.

- ◆ **„1 + 1 x 2 x alle zusammen“ - verschiedene Sozialformen:** Obwohl die eigentliche Kern-Arbeit in den TANDEM-Lernpaaren vonstatten gehen sollte, so sollte aber eine „Überfrachtung“ dieser Sozialform vermieden werden. Neben den TANDEMs sollte es auch noch immer wieder andere Gruppenkonstellationen geben, sowie auch Einheiten in der französischen und der deutschen Klasse bzw. im gesamten Plenum. Dies entsprach der bisherigen Handhabung im Gesamtprojekt, nach der einzelne Teilprojekte und Aktivitäten in immer wieder unterschiedlichen Gruppen durchgeführt wurden, um zum einen bestehende festgefahrene Strukturen an der Schule „aufzubrechen“ und um zum anderen das Projekt zu einer „Sache der gesamten Schule“ werden zu lassen. - Anfangs war für den Austausch ein Wechsel der TANDEM-Zusammensetzungen vorgesehen gewesen, damit sich die einzelnen Schüler/innen nicht zu sehr an ihre zugewählten/zugeordneten Partner/innen „gekettet“ fühlen sollten. (Dies schien sich später erstaunlicherweise nicht zu bestätigen, da niemand nach einigen Übungsdurchläufen seinen Lernpartner/seine Partnerin „austauschen“ wollte, obwohl dies möglich gewesen wäre.)
- ◆ **„Alle für eine Sache“ - Aktive Integration der Schüler/innen in die Planung und Durchführung von Projekten:** Wie bereits oben erwähnt, wurde im Rahmen des Gesamtprojektes sehr viel Wert darauf gelegt, daß die Schüler und Schülerinnen selbst jeweils ein aktiver Teil der Entstehung und Durchführung jeglicher Art von Projekten sein sollten, und so wurde auch hier in diesem Fall auf französischer wie auf deutscher Seite Vorarbeit für TANDEM-Übungen geleistet. Die für diesen speziellen Austausch ausgewählten Themen der TANDEM-Übungen entsprangen dabei ebenso anderen „Puzzle-Teilen“ des Gesamtprojektes wie die Aktivitäten, die außerhalb des Klassenzimmers stattfanden.
- ◆ **„Das Ich einbringen“ - Inhalte sollten persönlich relevant sein:** Wichtig für die ausgewählten Inhalte der Übungen war die persönliche Relevanz für die Lernenden. Sie sollten sich nicht (nur) mit fiktiven Sachverhalten auseinandersetzen müssen, sondern immer auch die Gelegenheit haben, sich, ihre eigene Biographie und ihre Interessen einbringen zu können. Das fördert nicht nur die Motivation, sondern bekanntermaßen auch die Behaltensleistung.
- ◆ **„Unsere Welt besteht aus Geschichten“ – Narrativität als eine grundlegende Struktur:** In diesem Zusammenhang ist gleichermaßen die Einbeziehung der Narrativität ganz elementar. Unsere Umwelt, unser tägliches Leben ist aus Geschichten gemacht, die wir hören, lesen, sehen und selbst erzählen. Durch sie definieren wir uns selbst und andere. Daher sollten Übungen ebenfalls zum Geschichten-Erfinden und -Erzählen motivieren. Das macht Spaß, offenbart anderen unsere Persönlichkeit und fördert die Kreativität.
- ◆ **„Es geht auch anders“ – Kreativität und Abwechslung vormachen und fördern:** Die Übungsvorschläge und deren Zusammensetzung sollten ebenfalls im Ganzen betrachtet möglichst kreativ und abwechslungsreich sein, um den Lernenden verschiedene Möglichkeiten des Fremdsprachen-Lernens zu offerieren. (Auch der „subtile“ Modellcharakter für die anderen – nicht direkt in das Projekt involvierten – Lehrkräfte ist hierbei nicht zu unterschätzen.)

- ◆ **„Eine runde Sache“ – ein übergreifendes Konzept:** Obschon Abwechslung vordergründig sein sollte, so war es uns gerade bei diesem Kompaktprogramm wichtig, dennoch ein Konzept zu entwickeln, das sich wie der berühmte ‚rote Faden‘ durch alle Aktivitäten zog. Eine einfache Aneinanderreihung zusammenhangloser Austauschprogrammpunkte (Ausflüge, ungeleitete Unterrichtsbesuche, etc.) sollte diesmal gegen aufeinander abgestimmte und aufeinander aufbauende Elemente eingetauscht werden.
- ◆ **„Jeder Mensch rede in seiner Sprache – und manchmal in der anderen“ - Sprachverwendung:** Diese Progression zeigte sich auch in der Verwendung von Mutter- und Fremdsprache bei den Übungen. Was die Sprachverwendung während des Austausches angeht, so sollten die Jugendlichen zunächst langsam an die Fremdsprache herangeführt werden, damit sich der ‚Schockeffekt‘ am Anfang in Grenzen halten würde und niemand vor Angst wie ‚gelähmt‘ sein müßte. Auf beiden Seiten waren die Fremdsprachen-Kenntnisse nämlich noch nicht so ausgereift, daß sie eine ausgiebige, ausgedehnte Sprachproduktion ohne Probleme erlaubt hätten. So sollte zu Beginn jede/r in der Muttersprache reden können, wobei die Foren im Plenum darüber hinaus generell bilingual gestaltet sein sollten, um einem aktuellen Trend – vor allem auf europäischem Boden – schon in der Schule ansatzweise gerecht zu werden. Demzufolge zeichnet sich vor allem im beruflichen Sektor immer mehr die Tendenz ab (so auch z.B. im akademischen Bereich, wenn man an mehrsprachige Tagungen u.ä. denkt), verstärkt rezeptiv zu arbeiten, d.h., daß sich jede/r in seiner Muttersprache ausdrücken kann, von den anderen aber dennoch verstanden wird.
- ◆ **„Versteh‘ mich nicht falsch“ – Interkulturelles Lernen über Kulturelle Symbole:** Natürlich ging es bei dem Austausch nicht lediglich nur um die Förderung des reinen Sprachverstehens, sondern ebenso um das Verständnis der jungen Menschen untereinander. Den Jugendlichen sollte durch diesen Klassenaustausch der Ansatz von Interkulturellem Lernen vermittelt werden, der für den Birklehof gültig sein sollte. Ihnen sollte bewußt werden, daß Interkulturelles Lernen nicht (nur) als etwas verstanden werden darf, das sich auf das Aufeinandertreffen von Menschen verschiedener Nationalität bezieht. Vielmehr wird davon ausgegangen, daß jeder Mensch eine bestimmte Menge von ‚Werten‘, ‚Konzepten‘, ‚Ansichten‘, ‚Ritualen‘, etc. verinnerlicht hat. (Ich spreche bewußt nicht davon, daß er sie ‚im Kopf‘ hat, da viele dieser Dinge mitunter nicht unbedingt bewußt reflektiert und kognitiv für diesen Menschen ‚faßbar‘ bzw. ‚bereits erfaßt‘ sind, sondern vielmehr von ihm ‚gefühl‘ und einfach ‚gelebt‘ werden.) Konzepte wie z.B. ‚Pünktlichkeit‘, ‚das Verhalten gegenüber alten Menschen‘, ‚Flirten‘, o.ä. haben ihre ganz besondere Ausprägung bei diesem einen Menschen durch verschiedene Einflüsse erhalten, die nicht durch seine Nationalität alleine zu begründen sind. Als Einflußfaktoren sind hier beispielhaft zu nennen: sein derzeitiges Alter (mit den spezifischen Ansichten, Sprachfärbungen, etc.), ein Beruf, die Familiensituation, das gesamte soziale Umfeld (wobei hier die heiklen Begriffe der ‚Schicht‘ und der ‚Klasse‘ bewußt vermieden werden sollen), die landschaftliche Region, in der die Sozialisation stattfand bzw. in der er jetzt gerade lebt, u.v.m. Die Gesamtmenge seiner Konzepte ist so individuell, daß der Mensch sie mit niemandem auf der Welt zu 100%

teilt. Es existieren dennoch ‚Schnittmengen‘ - um den mathematischen Vergleich anzustellen -, die jemand mit anderen Personen oder Personengruppen gemeinsam hat. So ist es auch zu erklären, daß ein französischer Arzt, der gerne Mountain-Bike fährt und klassische Musik liebt, sich einem deutschen Kollegen mit ähnlichen Hobbies und sozialem Hintergrund verbundener und ‚ihm gleicher‘ fühlt als seinem eigenen Bruder oder einem Kollegen, mit dem er außer der Nationalität und bestimmten Konzepten, die damit evtl. zu tun haben, nicht viel teilt. Ziel unseres Projektes am Birklehof war es, den Jugendlichen derartige Sachverhalte zu verdeutlichen, sie diese Tatsache dabei selbst ‚erfahren‘ zu lassen. Dies geschah durch die Gestaltung bestimmter Projekte sowie die Auswahl und Ausgestaltung der darin enthaltenen Übungen.

7.3.6.4 Genese der Übungen und deren Zusammenstellung im Programmverlauf des TANDEM-Austausches am Birklehof

Im Folgenden wird der komplette Ablauf des TANDEM-Austausches skizziert. Dabei werden nicht nur die einzelnen Programmpunkte ‚vor Ort‘ in Hinterzarten an der Schule beschrieben und ihre einzelnen theoretischen Grundlagen sowie die gesetzten Ziele beleuchtet, sondern es wird gleichwohl auch auf die Entstehung der einzelnen Elemente eingegangen, die sich oftmals aus der Arbeit des Gesamtprojektes ergaben. Ebenso finden sich praktische Angaben zur Sozialform und zum benötigten Material. An die Präsentation der Programmpunkte fügt sich jeweils ein kurzer Satz zur Resonanz an, ebenso wie das Ergebnis einer Punktwertung für diesen Programmpunkt und seine Durchführung, die die deutschen und französischen Jugendlichen am Ende der Austauschstage am Internat in Form eines anonymen, schriftlichen Fragebogens abgaben. Sie konnten die Noten 1-5 verteilen (1 = ‚sehr gut‘, 2 = ‚gut‘, 3 = ‚ganz okay‘, 4 = ‚nicht so toll‘, 5 = ‚gefiel mir gar nicht‘). Desweiteren finden sich teilweise am Ende noch Informationen darüber, in welcher Weise die entsprechenden Übungen später noch adaptiert und weiterverwendet wurden.

Mai 1994: Kontaktaufnahme der Schüler/innen untereinander vor dem eigentlichen Austausch

Grundüberlegungen:

- ◆ **Vorheriges Kennenlernen über eine ‚besondere‘ Briefkorrespondenz:** Damit die Schüler/innen nicht eine(n) Partner(in) durch Losentscheid oder Willkür zugeteilt bekämen, vereinbarten wir eine Partnerwahl, bei der die Schüler/innen selbst eine Teilverantwortlichkeit trugen. Sie sollten sich schon vor dem eigentlichen Besuch ein wenig kennenlernen, sich durch Selbstdarstellung ‚interessant‘ machen können, Anhaltspunkte für erste Gespräche finden. So gab es vorab eine wechselseitige Briefkorrespondenz ‚der besonderen Art‘ (einmal in jede Richtung).
- ◆ **Produktion in der Muttersprache und Rezeption in der Fremdsprache:** Beide Seiten hatten dabei jeweils eine unterschiedliche Aufgabenstellung bekommen, die sie zunächst in ihrer eigenen Muttersprache bewältigen sollten. Wir hatten uns für diese Form entschieden, um den Einstieg in die Arbeit einerseits durch die reine Rezeption eines fremdsprachlichen Textes zu erleichtern. Andererseits konnten die Jugendlichen in ihrer Muttersprache somit auch - im Rahmen der Aufgabenstellung natürlich - wirklich das schreiben, was sie mitteilen wollten, ohne sich durch ihre nicht sehr weit fortgeschrittenen Fremdsprachenkenntnisse eingeschränkt zu fühlen und dadurch aus ‚Bequemlichkeit‘ den leichteren Weg zu wählen, indem sie nur etwas aufs Papier brachten, was sie auch mit Sicherheit schon fehlerfrei formulieren konnten.

Aufgabenstellung (1. Schritt aus Deutschland) ‚Sage mir, welches Symbol du wählst und ich sage Dir, wie ich dich finde‘: Zunächst schrieben die Deutschen einige Wochen vor dem Beginn des Austausches auf Deutsch jeder einen Text über sich selbst, mit dem sie sich der ganzen französischen Klasse persönlich vorstellen sollten. Die Maxime hierbei: es sollte kein Text sein der Art ‚Ich heiße Karl, bin 15 Jahre alt, habe zwei Wellensittiche, 1 kleine Schwester und meine Hobbies sind...‘ Dies erschien allen Organisatoren und Organisatorinnen weder altersgemäß, noch außergewöhnlich, noch ansprechend genug. Die von uns gewählte Aufgabenstellung lautete vielmehr: „Jede/r von Euch soll sich einmal auf ganz andere Weise vorstellen, und zwar mittels eines ‚persönlichen Gegenstandes‘ und einer Geschichte darüber, in der Ihr etwas über Euch erzählt. Zeichnet, malt, klebt (Photo, Zeitschriftenbild o.ä.) auf ein DIN A 4-Blatt das Symbol, das Ihr Euch ausgesucht habt und schreibt auf diese Seite auf Deutsch eine Geschichte dazu. Diese Geschichte soll etwas von Euch persönlich erzählen und die anderen neugierig machen, denn sie wählen Euch aufgrund dieses Vorstellungsblattes als TANDEM-Partner/in aus.“

Aufgabenstellung (2. Schritt aus Frankreich) ‚Sage mir, was Du als Kind alles gemacht hast und wie Du ausgesehen hast und ich werde dich schon finden‘: Diese ‚anonymen‘, aber doch sehr persönlichen Ergebnisse wurden gesammelt nach Straßburg geschickt und der Klasse vorgelegt. Die französischen Schüler und Schülerinnen suchten sich nun ihrerseits eine für sie ansprechende Präsentation aus und hatten somit die Wahl ihres Partners/ihrer Partnerin abgeschlossen. Für diese ‚verborgene‘ Person, von der sie oftmals

spannenderweise noch nicht einmal wußten, ob es sich dabei um ein Mädchen oder um einen Jungen handelte, sollten sie nun im Gegenzug in ihrer Muttersprache Französisch eine Art ‚Rückantwort‘ schreiben. Wieder aber auch hier mit einer besonderen Aufgabenstellung: auf einem DIN A 4-Blatt sollte jede/r mithilfe eines Zahlenstrahls für ihn/sie persönlich wichtige Lebensstationen dokumentieren (auf diesem Zahlenstrahl konnte dann z.B. beim Alter von 4 Jahren eingetragen werden: ‚Meine Lieblingschwester Cécile wird geboren. Mit ihr habe ich früher ganz viel gespielt. Jetzt geht sie mir aber auf die Nerven, weil sie immer meine Klamotten tragen will...‘). Durch diese kurzen Berichte konnten die Jugendlichen völlig ohne Vorgaben Dinge erzählen, die sie selbst interessant fanden und somit Gesprächsstoff und Anhaltspunkte für Vergleiche zwischen den Partnern bzw. Partnerinnen liefern. Der ‚Clou‘ bei diesem Blatt war das Kinderphoto, das jeder dazulegen mußte. Anhand dieses Bildes sollten die Deutschen später am Bahnhof von Hinterzarten ihre französischen ‚Pendants‘ wiedererkennen!

Sonntag, 29.05.1994, 10:13, TANDEM-Findung am Bahnhof in Hinterzarten

Grundüberlegungen:

- ◆ **‚Seid mutig – wir halten uns da raus...‘:** Um 10:00 Uhr trafen sich die internen Birklehofer Schüler und Schülerinnen, die Externen (einige mit Eltern) sowie die Begleitlehrerin und ich selbst am Bahnhof in Hinterzarten, um die Gruppe aus Straßburg zu empfangen. Als alle aus dem Zug gestiegen waren, überließen wir die Jugendlichen völlig ‚sich selbst und ihrer eigenen Initiative‘ und griffen in keinster Weise ein. Wobei sich die Szene minutenlang durch ‚Nicht-Initiative‘ auszeichnete, bevor dann alles doch sehr rasch ging und man sich schnell auf dem Weg in die externen Familien oder auf dem viertelstündigen Fußmarsch durch’s Dorf zum Birklehof-Gelände befand. Hierbei wurden bereits erste Gespräche geführt und es ging erfreulicherweise schon recht lebhaft zu, was wir für den Anfang gar nicht erwartet hatten.

Resonanz: Wir Organisatorinnen – wie auch die Beteiligten selbst – waren zum einen überrascht, wie ‚gut‘ die meisten Paare zusammenpaßten. Dies war durch die sehr persönliche Aufgabenstellung der Arbeitsaufträge zum sich-selbst-Präsentieren vor dem eigentlichen Kennenlernen und die zumeist intensive und gehaltvolle Ausführung dieser Übungen seitens der Schüler/innen gelungen, die sich wirklich sehr viel Mühe mit ihren Arbeiten gegeben hatten. 2/3 der Teilnehmenden sagten hinterher aus, daß sie es toll gefunden hatten, ihre Partner schon vorher ‚kennengelernt‘ zu haben; viele hätten sich sogar eine noch intensivere ‚Vorphase‘ gewünscht: „Die Idee war gut, ich denke, man könnte sie erweitern, mehr Briefe.“⁸⁰⁷ 1/3 nur hätten sich gerne erst vor Ort ihren Partner bzw. ihre Partnerin ausgesucht, wobei sich jedoch auch diese Jugendlichen meist in diesem Punkt einig waren: „Ich glaube, es hätte das totale Chaos gegeben, wenn sich jeder den Partner selbst ausgesucht hätte. Vielleicht hätte sich auch keiner getraut, die anderen anzusprechen. Da wir auf unserem

⁸⁰⁷ Aus dem anonymen Fragebogen für die Beteiligten am TANDEM-Austausch, Projekttagbuch.

Brief so auch über unsere Hobbies geschrieben haben, haben, glaube ich, die Partner gut zusammengepaßt.“⁸⁰⁸ Auch das Finden der TANDEM-Partner/innen mithilfe der Kinderphotos war de facto eine recht spaßige Angelegenheit (obwohl einige der ‚coolen‘ Jungen das selbstverständlich erwartungsgemäß offiziell ‚dumm‘ fanden). Die Durchschnittsnote in der Bewertung lag bei 2,7.

Sonntag, 29.05.1994, 12:00-12:30 Uhr: Begrüßung

Grundüberlegungen:

- ◆ **„Das Konzept steht fest - aber die Pläne für die Realisierung sind dazu da, um verändert zu werden“:** Im größten Klassenzimmer, der sogenannten ‚Großklasse‘, hielten wir unser erstes Treffen im Plenum zur Begrüßung und zum Vorstellen des Programms ab. Vor dem Austausch hatten die Jugendlichen keine Informationen über die konkreten Inhalte des Austauschprogramms erhalten, was sie aber auch als spannend empfunden hatten. Wir hatten unsererseits als Lehrerinnen und Organisatorinnen in dieser ersten Sitzungsrunde die Möglichkeit, unsere Überlegungen zu verdeutlichen; die Schüler und Schülerinnen ihrerseits konnten sehen, wie die ‚Vorarbeit‘, die sie für einige TANDEM-Übungen und andere Programmpunkte ‚ins Blaue hinein‘ geleistet hatten, in das Gesamtkonzept eingebettet war. Sie sahen an dem Programmplan, wie sich der Tagesablauf gestalten würde und welche TANDEM-, Gruppen- und Plenumsaktivitäten es geben würde. (Die Jugendlichen bemängelten im Vorhinein die knapp bemessene Freizeit, es zeigte sich jedoch im Nachhinein, daß alle zu ihrem ‚Recht‘ kamen, da der Zeitplan selbstverständlich auch an die aktuelle ‚Befindlichkeit‘ der Gruppe angepaßt wurde.)

Sonntag, 29.05.1994, 12:30-13:00 Uhr: Mittagessen im Eßsaal – die erste gemeinsame Mahlzeit

Grundüberlegungen:

- ◆ **„Andere Schulen – andere Sitten“, aber ist das ‚typisch deutsch‘?** Für unsere Gruppe waren im Eßsaal extra 4 Tische freigehalten worden, was mit der ‚Umsetzung‘ nicht am Austausch Beteiligten verbunden war (wovon einige auch nicht sonderlich begeistert waren... Soviel zum Thema ‚Gastfreundschaft‘.) Generell ist es für die Internen am Birklehof Pflicht, an den drei Haupt-Mahlzeiten im Eßsaal teilzunehmen, wobei der Ablauf auch gewissen Ritualen und ungeschriebenen Gesetzen unterworfen ist. Hierüber wurden die Gäste allerdings bewußt vorher nicht unterrichtet, um einerseits der gastgebenden deutschen Seite die Chance zu geben, den Gästen ‚ihre‘ Schule und deren Regeln auf ihre eigene Weise zu erklären. Vor dem Erzählen der Abläufe und Gebote stünde aber natürlich der Schritt, daß die Deutschen sich darüber bewußt gewesen wären, daß sie eigene Regeln an der Schule haben, die die anderen nicht wissen konnten und natürlich daher auch nicht einhalten konnten... Wie von uns auch erwartet (und sogar herbeigeführt...) tappten die französischen wie auch die deutschen Jugendlichen in die ‚Falle‘, wobei der ‚Trick‘ für unsere Seite wohl weitaus

⁸⁰⁸ Aus dem anonymen Fragebogen für die Beteiligten am TANDEM-Austausch, Projekttagbuch.

lehrreicher war als für ihre Gäste, denen als ‚Neuankömmlinge‘ ein ‚anderes‘ Verhalten durchaus zu ‚verzeihen‘ war. Als die Gäste aus Straßburg sich z.B. sofort am Tisch hinsetzen wollten, wurde den ‚Einheimischen‘ schnell klar, daß hier Aufklärungsbedarf herrschte! Denn niemand darf sich setzen, bevor nicht eine bestimmte Schülerin – die sogenannte ‚Eßsaalläuferin – eine Glocke geläutet hat, bevor dann Ansagen vorne (im sogenannten ‚Konvent‘) gemacht worden sind, die alle betreffen und bevor dann nicht zum Abschluß von der ersten Schülerin wiederum ein guter Appetit gewünscht worden ist. Ebenso darf niemand den Eßsaal verlassen, bevor nicht – nach einer halben Stunde – der Schulleiter oder eine Vertretung, die dann vor Kopf an einem ganz bestimmten Tisch sitzt, die Tafel aufhebt.

- ◆ **‚Reden beim Essen erlaubt und erwünscht‘:** All diese Dinge und Abläufe (ebenso die Frage, wer wie den Tisch deckt und abräumt) wurden den Deutschen erst in diesem Moment so richtig bewußt und waren der ‚Reiz‘ über solche und andere ‚Sitten‘ zu diskutieren.

Weitere Verwendung: Diese Erfahrungen im Eßsaal lieferten die Grundlage für das Projekt der 11. Klasse am Studientag ‚Voneinander lernen‘ (September 1994), das unter dem Motto stand: ‚Gewöhnungsbedürftig am Birklehof ist...‘

Sonntag, 29.05.1994, 13:15-13:30 Uhr: Lernotheke

Grundüberlegungen:

- ◆ **Das Lernen des Lernens in die Arbeit mit der Fremdsprache integrieren:** Dieses Thema war an sich kein explizites Element des Projektes ‚Internationales und Interkulturelles Lernen‘, ich versuchte dennoch, diesen Bereich stets auch in meine Teilprojekte zu integrieren, die sich direkt mit Fremdsprachenunterricht befaßten. So wurden in den von mir entwickelten Übungen für Deutsch als Fremdsprache, TANDEM oder Spanisch immer auch Lernstrategien/-techniken ‚subtil‘ oder ganz explizit eingebaut. In einer kurzen Runde im Plenum sammelten wir eine Viertel Stunde lang das ‚Wissen‘ um Lernstrategien und –techniken, das bei den Schülern und Schülerinnen bereits vorab vorhanden war und brachten sie dazu, in einem *Brainstorming* Ideen zu sammeln, wie man fremde Vokabeln erschließen bzw. erklären kann. Hierbei konnten die Jugendlichen ihre Muttersprache benutzen. Sofern dies bei der ‚anderen Sprachfraktion‘ zu Verständnisschwierigkeiten führte, konnten die jeweiligen Fachlehrerinnen klärend einspringen.



**Abbildung:
Photo
TANDEM-
Austausch Juni
1994,
Großklasse,
aufgenommen
von mir (CK)**

Sonntag, 29.05.1994, 13:30-14:15 Uhr: TANDEM I '50 Fragen / 50 Questions'⁸⁰⁹

Grundüberlegungen:

- ◆ **„Spielerisch beginnen“:** Die Fremdsprachenprojekte am Birklehof beinhalteten stets zu einem großen Teil auch spielerische Elemente und Übungen mit dem Ziel, diese Arbeitsform als eine sowohl spaßbringende wie auch erfolgreiche alternative Möglichkeit zum herkömmlichen Unterricht vorzustellen.
- ◆ **Ein sehr persönliches Kennenlernen ermöglichen:** Die Inhalte bei dieser speziellen ersten Kommunikationsübung sollten den TANDEM-Paaren die Möglichkeit geben, sich näher kennenzulernen. Unsere geplante schrittweise Heranführung an die Fremdsprache ging hierbei einen Schritt weiter, denn die Teilnehmenden mußten sie zum ersten Mal benutzen, ohne daß sie sich in der Gesamtgruppe ‚verstecken‘ konnten.
- ◆ **„Sicherheit macht Mut“:** Dies wurde von den meisten aber auch als Vorteil gesehen, denn die Sprachproduktion in dieser Zweiergruppe, wo der/die andere jeweils auch ‚Unzulänglichkeiten‘ in seiner/ihrer Fremdsprache aufweist, empfanden sie als angenehmer als sich vor einer Gruppe produzieren zu müssen.

Übungsform: TANDEM

Material: pro Paar 1 Spielbrett, 2 Spielfiguren, 1 Würfel

Genese: Dieses Kennenlern-Würfelspiel war eine für Jugendliche adaptierte Weiterentwicklung eines Kennenlernspiels aus dem TANDEM-Kurs Bochum-Oviedo. Die Fragen, die hier speziell gestellt wurden, waren zum Teil von Schülern bzw. Schülerinnen aus vorherigen TANDEM-Stunden am Birklehof erarbeitet worden und daher wirklich auch altersgemäß und für den Schulkontext geeignet. – Die genaue Arbeitsanweisung ist der ersten TANDEM-Einzelübung in Kap. 7.3.5.1 zu entnehmen.

Resonanz: (Durchschnittswertung: 2,6)

Sonntag, 29.05.1994.: TANDEM II 'Kennenlernspiel des Birklehofs'⁸¹⁰

Grundgedanke:

- ◆ ‚Unsere Schule (aber auch das Konzept ‚Schule generell‘) kennenlernen‘

Übungsform: TANDEM-Lernpaar, evtl. zu viert

Material: Stationen an verschiedenen Punkten des Schulgeländes verstreut, pro TANDEM ein Plan des Schulgeländes mit den eingezeichneten Stationen; an den Stationen waren zum Teil auch Vorbereitungen nötig

Weitere Verwendung: Diese Art von Spiel wurde desweiteren für Gruppen benutzt, die als Gast am Birklehof waren (z.B. Deutschklassen aus Moskau). Als TANDEM-Partner und Partnerinnen fungierten dann meist freiwillige deutsche Schüler und Schülerinnen, die Lust hatten, den Gruppenmitgliedern aus dem Ausland ‚ihre‘ Schule zu zeigen, sich mit ihnen zu unterhalten und etwas über sie zu erfahren.

⁸⁰⁹ Siehe diese Übung in Kapitel 7.3.5.1

⁸¹⁰ Siehe diese Aufgabe ausführlich in Kapitel 7.3.2.

Sonntag, 29.05.1994, danach:
Nachmittagsimbiß/Gesellschaftsspiele/Freizeit

Grundüberlegungen:

- ◆ **Freie Zeiteinteilung mit Angebotsmöglichkeiten:** Bis zur nächsten organisierten Sitzung am späten Nachmittag konnten die Schüler und Schülerinnen entweder in Paaren oder Gruppen ihre Freizeit selbst gestalten. Die externen Gastfamilien hatten so auch die Möglichkeit, für einige Stunden etwas mit ihren Gästen alleine zu unternehmen.
- ◆ Es sollte immer wieder ‚Zeitinseln‘ geben, in denen sich einzelne zurückziehen konnten, wenn ihnen das Zusammensein in der Gruppe ‚zu viel‘ wurde. Ebenso konnten diese Lücken durch selbstgewählte Aktivitäten gefüllt werden, in denen die Gruppenkonstellationen immer wieder neu zusammengestellt werden konnte.

Sonntag, 29.05.1994, 17:30-18:30 Uhr: Plenum zu TANDEM I+II 'Was und wen haben wir kennengelernt?'

Grundüberlegungen:

- ◆ **‚Wir ziehen immer größere Kreise‘:** Nachdem man sich nun zu zweit oder zu viert intensiver kennengelernt hatte, sollte sich die Gesamtgruppe untereinander komplett kennenlernen. Hierbei sollte wieder jede Person ihre Muttersprache verwenden können, die Plenumsrunde lief also wieder bilingual ab. Das Eis war nun gebrochen und man stellte (in der Muttersprache) den entsprechenden Partner/die Partnerin dem Rest der Gruppe vor und sagte in möglichst einem einzigen Satz, was einem besonders interessant an diesem Menschen vorgekommen war. Danach wurden einige ‚Resultate‘ aus dem Birklehof-Spiel im Plenum besprochen, die die Schüler/innen erwähnenswert fanden; sie diskutierten z.B. über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den unterschiedlichen Konzepten von ‚Schule‘, die sich während des Spiels gezeigt hatten.

Sonntag, 29.05.1994, 18:30-19:00 Uhr: Abendessen

Sonntag, 29.05.1994, 19:00-21:15 Uhr: Videofilm

Grundüberlegungen:

- ◆ **Einbindung des Austausches in den normalen Schulalltag:** Um eine Verbindung zwischen beidem zu schaffen und um anderen an der Schule ebenfalls die Möglichkeit zu geben, mit den Franzosen/Französischen in Kontakt zu treten, ließen wir die sonntägliche Abendaktivität in den normalen Wochenendplan integrieren.
- ◆ **Gemeinsam ganz alltägliche Dinge tun:** Oftmals wird sonntags abends die Möglichkeit geboten, in der Großklasse gemeinsam einen Kinofilm auf Video anzusehen. In diesem Fall waren es die TANDEM-Paare, die aus 9 ganz unterschiedlichen Genres einen Film ihrer Wahl aussuchen durften, der nach dem Abendessen dann der ganzen Schule (ab Klasse 7) angeboten wurde. Die Gruppe hatte sich für den amerikanischen Film ‚Richard Kimble - Auf der Flucht‘ mit Harrison Ford entschieden und die Resonanz auf dieses Angebot war recht hoch: ca. 50 Personen kamen in die Großklasse, um gemeinsam mit der Austausch-Gruppe den Film zu schauen.

Sonntag, 29.05.1994, ab 21:30 Uhr: Freizeit

Daraus ergaben sich dann hinterher wiederum ganz spontan weitere Gespräche und Aktivitäten.

Montag, 30.05.1994, 7:15-7:45 Uhr: Frühstück

Für die Externen freiwillig, für die Internen obligatorisch. Die Sitzordnung ist hierbei frei, anders als beim Mittag- und Abendessen. Hier mischten sich Austausch-Beteiligte und andere.

Montag, 30.05.1994, 1./2. Stunde: TANDEM III „Bandwurmörter / Mots interminables“

Grundüberlegungen:

- ◆ **Nach dem ‚sanften Einstieg‘ die mündliche Sprachproduktion fördern:**
Nach dem Training von Hör- und Leseverstehen am Tag zuvor ging es an diesem Tag um mündliche (und teilweise auch schriftliche) Sprachproduktion.
- ◆ **Lerntechniken zum Erschließen und Erklären von Wörtern**
- ◆ Ferner konnte ein für die deutsche Sprache charakteristischer Aspekt vorgestellt werden: die **Existenz vieler zusammengesetzter, sehr langer Hauptwörter.**
- ◆ Die Lernenden sollten dahingeführt werden, **mit der ‚Grundbedeutung‘ von fremdsprachlichem Vokabular zu arbeiten.**

Übungsform: TANDEM-Paar

Material: 1 Arbeitsblatt pro Person und 1 Stift

Aufgabenstellung:

„Auf dieser Seite seht ihr deutsche Wörter, die aus verschiedenen Wörtern zusammengesetzt sind. Ihr sollt diese Wörter jetzt in ihre Bestandteile zerlegen und erklären. Macht das folgendermaßen: der Franzose/die Französin liest zuerst das Wort ganz vor und versucht, alle deutschen Wörter zu nennen, die darin enthalten sind. Schreibt die deutschen Wörter wie im Beispiel darunter. Der/Die Deutsche hilft natürlich beim Finden! Kennt er/sie schon die französischen Entsprechungen? Schreibt sie daneben. Achtung: manchmal gibt es vielleicht auch mehrere! (Vergeßt bei den Substantiven nicht die Artikel!) Habt ihr alle Einzelteile gefunden, soll der französische Teil eures TANDEMS raten, was das Wort insgesamt bedeutet [!] Macht das Wort einen Sinn im Französischen? Gibt es in der französischen Sprache auch ein einziges Wort dafür oder braucht man eine Umschreibung?“

Wortbeispiele:

Feldstecher > das Feld, stechen

Seitensprung > die Seite, springen

Duschvorhang > die Dusche/duschen, vor, hängen

Kaffeefahrt > der Kaffee, die Fahrt/fahren

Marktforschung > der Markt, forschen/die Forschung

Wir hatten im Anschluß an die Stunde eigentlich eine getrennte Stunde in den jeweils deutschen und französischen Klassenverbänden machen wollen, um auf sprachspezifische Aspekte eingehen zu können, entschieden uns dann aber für das Plenum, weil alle gerne mit der gesamten Gruppe weiterarbeiten wollten.

Genese: Eine analoge Übung findet sich in den Aufgabenbüchern des TANDEM-Kurses Bochum-Oviedo. Die Birklehofer Schüler und Schülerinnen, die bereits vor diesem Austausch in den festen TANDEM-Lernpaaren gearbeitet hatten, hatten im Laufe der Zeit ‚eigene Wörter‘ aus Zeitschriften ausgeschnitten und diese auf ein Sammelplakat geklebt, mit dem wir dann immer weiter in den TANDEM-Stunden arbeiten konnten.

Resonanz: Das Auseinanderschneiden der Wörter machte den meisten sehr viel Spaß, vor allem weil es oftmals auch für die Muttersprachler bzw. -sprachlerinnen einen ‚aha-Effekt‘ auslöste. (Durchschnittsnote: 2,8 für diese Übung).

Montag, 30.05.1994, 3./4. Stunde: TANDEM IV .Comics‘**Grundüberlegungen:**◆ **Narrativität**

◆ Dem jugendlichen Interesse an **Comics** entgegenkommen.

◆ **Schreibfertigkeit** fördern.

◆ Der Inhalt soll schon an eines der Schwerpunktthemen ‚**Tourismus**‘ heranführen.

Genese: Im fest installierten TANDEM-System am Birklehof hatten wir schon seit mehreren Monaten erfolgreich mit ‚leeren‘ Comics (d.h. Szenen und Geschichten mit leeren Sprechblasen) gearbeitet, weil sich diese Art der Übung sowohl für niedriges wie auch für hohes Sprachniveau eignet.

Aufgabenstellung: Zunächst sollten in der ersten Stunde einzelne kurze Comicszenen verschiedenen Inhalts beschrieben und mit ‚Leben‘ gefüllt werden. Die Paare konnten unter mehreren Angeboten auswählen, wobei es sich entweder um Szenen aus bekannten Comics (z.B. aus Donald Duck, Mafalda u.a.) oder um einfache Bildwitze (aus Zeitschriften) handelte. In der zweiten Hälfte der Doppelstunde ging es dann darum, für eine längere Bildergeschichte mit touristischem Inhalt eine Story zu schreiben.

„Hier fehlen einem glatt die Worte! Schaut euch zuerst mal die Bilder an. Was kann wohl passiert sein? Denkt euch gemeinsam eine Geschichte aus und fangt dann erst an, jedes Bild einzeln zu bearbeiten. Schreibt Gedanken, Dialoge, Monologe, Texte, Geräusche, etc. auf. Wichtig ist, daß ihr sowohl Französisch als auch Deutsch benutzt. (Ihr könnt ja z.B. ein Bild französisch und das nächste deutsch beschriften. Oder ihr wechselt satzweise. Eine andere Möglichkeit ist

auch, in die deutschen Sätze französische Wörter einzufügen.) Laßt euch was Lustiges einfallen!“

Resonanz: Diese Übung machte allen extrem viel Spaß, weil man hier sehr kreativ sein konnte und auch bei der Sprachverwendung recht frei war. (Die Gesamtnote lag im Fragebogen bei 2,4).

Montag, 30.05.1994, 5. Stunde: TANDEM V „Tourismus/Le Tourisme“

Genese: In der Arbeit mit den Deutsch als Fremdsprache-Kursen sowie durch die Installation einer Tourismus-AG am Birklehof hatte sich der Tourismus zu einem sehr beliebten Thema entwickelt – besonders auch angesichts der zahlreichen Austauschangebote und der am Birklehof lebenden Gäste aus dem Ausland, aber auch aufgrund der Schülerbiographien; besonders intensiv wurde das Thema aber auch im Hinblick auf den Empfang von ca. 200 ausländischen Gästen am Birklehof im Oktober 1994 als Abschluß unseres Projektes ‚Internationales und Interkulturelles Lernen‘ gesehen, da die Schule für diese Konferenz auch ‚touristische‘ Programmpunkte gestalten mußte.

Grundüberlegungen:

- ◆ **Was verbindet man gemeinhin mit ‚interkulturell‘?** Ferner ist der Tourismus auch der Bereich, den die meisten Menschen mit ‚interkulturell‘ bezeichnen würden – neben dem Zusammenleben mit den ausländischen Mitbürgern/Mitbürgerinnen in unserem Land.
- ◆ **Kulturelle Symbole:** So konnte auch hier ein guter Einstieg in die Verständigung über verschiedene kulturelle Symbole gefunden werden, die sich direkt mit dem Tourismusverhalten der jungen Leute beschäftigten.
- ◆ In dieser Übung sollten die zuvor zumeist getrennt geübten **skills (lesen, sprechen, hören, schreiben)** nun in einer komplexeren Form zusammengebracht werden, die eine Stufe anspruchsvoller war. Neben den gewohnt erzählerischen Elementen mit persönlich relevantem Hintergrund kamen hier zum ersten Mal auch grammatikalische Übungen vor, die sich jedoch auch um das Thema ‚Tourismus‘ rankten und herkömmlichen Lehrwerken für den Deutsch- bzw. Französischunterricht entnommen waren. Hier sollte gezeigt werden, daß sich auch ‚normale‘ Lehrwerke für die TANDEM-Arbeit nutzen lassen.
- ◆ Ferner sollte als **Vokabellertechnik** die Assoziation eingeführt werden.
- ◆ Ebenso sollte gelernt werden, sich ‚mit Händen und Füßen‘ **durch Gesten zu verständigen**, wenn der Wortschatz sich als unzureichend erwies.

Übungsform: TANDEM-Paare

Material: 1 Arbeitsblatt je TANDEM-Paar, auf dem in Blöcken unterschiedliche Aufgaben standen.

Aufgabenstellung (in Auszügen):

- Auf einem Szenenbild aus dem Comic ‚Mafalda‘ sieht man, wie die vierköpfige Familie nach einem Urlaub freudig wieder die Tür zur eigenen Wohnung öffnet. „Schreibt jede/r für sich zu diesem Bild 5 Wörter in eurer Muttersprache auf, die euch spontan dazu einfallen. Weißt euer Partner/eure

Partnerin, was sie bedeuten? Erklärt evtl. die Bedeutung der Wörter und erklärt, warum ihr sie ausgewählt habt.“

- Zwei Bilder von Einheimischen in einem weit entfernten Land werden gezeigt. Die Teilnehmenden sollen sich eine Situation ausdenken, die sie sprachlich nicht bewältigen können (z.B. fragen, wo es ein Telefon mit einer Telefonkarte gibt). „Du bist fremd in einem Land. Erkläre in einer Phantasiesprache, was du von dem/der anderen willst. Er/Sie muß es raten!“

Resonanz: Die Gruppe war nach bereits vier Stunden derart intensiver TANDEM-Arbeit sehr müde, so daß wir diese Sitzung nach einer Unterrichtsstunde abschlossen und die 6. Schulstunde (vor dem Mittagessen) frei gaben. Der allgemeinen Verfassung ist es auch zuzuschreiben, daß diese Übungsstunde nur die ‚außergewöhnlich niedrige‘ Wertung ‚zufriedenstellend‘ (3,2) erreichte.

Montag, 30.05.1994, 13:15-13:45 Uhr: Mittagessen

Montag, 30.05.1994, 14:00-16:00 Uhr: TANDEM VI ,Schwarzwald-Tourismus (Wanderung mit Geländespiel)‘

Grundüberlegungen:

- ◆ **Kennenlernen der näheren Umgebung im Schwarzwald**
- ◆ **Körperliche Betätigung als Ausgleich zur geistigen Arbeit:** Im Kontext der Internatspädagogik spielt die körperliche Ausbildung eine ebenso große Rolle wie die geistige, wie bereits in einem der oberen Kapitel erwähnt wurde. Diese Philosophie sollten die Gäste ebenso miterleben.
- ◆ **Bewußtmachung von ‚typischem Schwarzwaldtourismus‘ und Problematisierung desselben**

Übungsform: Start in der Gesamtgruppe, später Aufteilung in frei wählbare kleinere Gruppen möglich

Material: 1 Karte mit eingezeichneter Marschroute sowie 1 Aufgabenzettel + 1 Stift pro Person

Aufgabenstellung: Der Wanderweg führt zunächst durch einen Wald einige Höhenmeter bergab parallel zur Landstraße Richtung Freiburg, die auch als ‚Höllental‘ bekannt ist. Nach der Hälfte des Weges kreuzt man diese und kommt an einer berühmten Schwarzwälder Glasbläse am Hofgut Sternen aus. Nach dieser geht es wieder in die entgegengesetzte Richtung bergauf durch einen sehr grünen Wald durch eine wunderschöne Schlucht mit glasklaren Bächen. Die Wanderung dauert in der Regel bis zu 2 Stunden. (Im Nachmittagssport der Schule dient sie oftmals auch als Joggingparcours.)

Aufgabenbeispiele⁸¹¹:

- (Gesamte Wanderung) Bringt von eurer Wanderung einen interessanten Gegenstand mit, den ihr findet, und erzählt hinterher zu ihm eine kleine witzige, traurige oder tragische Geschichte?

⁸¹¹ Hier sind nur die deutschen Aufgabenstellungen der ausgewählten Beispiele wiedergegeben.



- (Dorfeingang) Ihr seht hier ein Schild mit einer Geschwindigkeitsbegrenzung. Welche gelten jeweils in der Stadt, auf der Landstraße und auf der Autobahn in Deutschland/Frankreich?
- (Gesamte Wanderung) Beschreibe mit einigen deutschen Adjektiven, die Du kennst, wie Du die 'typischen' Souvenirs in den Läden hier findest.
- (Gesamte Wanderung) Welche Tiere begegnen Euch während der Wanderung? Schreibt jeweils die Namen auf - wenn Ihr sie wißt - und/oder macht vielleicht eine kleine Zeichnung dazu.
- (Café) Wie ruft man in einem deutschen/französischen Café oder Restaurant die Bedienung? Welche Gesten macht man, was sagt man?

Resonanz: Die Jugendlichen waren schneller mit der Tour fertig, als wir berechnet hatten. Das Wetter war wunderschön, was mit Sicherheit auch zum Erfolg dieser Aktion beitrug. Diese nachmittägliche Aktivität hat allen sehr viel Spaß gemacht – sowohl die körperliche Betätigung wie auch das gemeinschaftliche Lösen der Aufgaben (Bewertung: 2,3, davon allein 1/3 aller Beteiligten votierten mit der Note ,1‘).

Montag, 30.05.1994, 16:00-19:00 Uhr: Freizeit

Montag, 30.05.1994, 19:00-19:30 Abendessen

Montag, 30.05.1994, ab 19:30: Nachlese der Geländeaktivitäten

Plenumsrunde zur Auflösung der Fragen des Geländespiels.

Montag, 30.05.1994, danach: Freizeit

Dienstag, 31.05.1994, 7:15-7:45 Uhr: Frühstück

**Dienstag, 31.05.1994, 1./2. Stunde: TANDEM VII Spiel
*Freundschaft ohne Grenzen / Amitié sans frontières***

Grundüberlegungen:

- ◆ **Landeskunde-Vermittlung auf alternative Art und Weise**
- ◆ Nach den eigens entwickelten Spielen ein ‚fertiges‘ (kommerzielles) Spiel einsetzen, um das Erfolgserlebnis, dies bewältigt zu haben, zu fördern.
- ◆ Dieses Mal eine **Spielform mit Wettbewerbscharakter**, was für Jugendliche sehr wichtig ist. Bisher hatten sie ‚nur‘ Spiele gespielt, bei denen die Bearbeitung der Aufgaben das eigentliche Ziel war.
- ◆ **Förderung des Leseverstehens fremder Texte**
- ◆ **Förderung des Schreibens**

Sozialform: TANDEM-Paare und Plenum

Material: Papier und Stift pro TANDEM-Paar; 1 Brettspiel ‚Freundschaft ohne Grenzen/Amitié sans frontières‘⁸¹² für die gesamte Gruppe; 2x Spielanleitung und Auflösungen der Fragekarten für die Lehrerinnen

Spielidee: Jugendliche aus Deutschland und Frankreich zum Nachdenken und zum Diskutieren animieren, wobei u.a. Informationen zu Geographie, Musik, Wissenschaft, Sport, Geschichte, etc. (was wir alles zusammen betrachtet als Kultur ansehen) des jeweiligen Nachbarlandes vermittelt werden. Das Spiel ist durchgängig bilingual angelegt, verfügt über zahlreiche Städte-, Ereignis- und Fragekarten. (Erarbeitet wurde das Spiel von der Landeszentrale für politische Bildung, zwei Verlagen sowie Menschen, die pädagogische und/oder Austausch-Erfahrungen besitzen.)

Spielablauf in unserem Kontext: Ziel war es hier nicht, einen Sieger zu ermitteln, der die meisten ‚ECU‘ gesammelt hat. Zu Beginn mußten die TANDEMs jeweils auf ein Blatt Papier aus dem Gedächtnis die Umrisse von Frankreich und Deutschland zeichnen, danach mußte jedes Paar eine Frankreich- und Deutschlandspielkarte aus dem Spiel ziehen. Der dort abgedruckte Text mußte jeweils in der Fremdsprache vorgelesen werden und die Aufgaben mußten vom TANDEM gemeinsam gelöst und jeweils auch in der Fremdsprache notiert werden. Später wurde im Plenum mit zwei Gruppen weitergespielt, um dieses Mal – nach der reinen Bearbeitung der Aufgaben – einen Wettbewerbscharakter zwischen den Gruppen einzubringen. Unbekannte Vokabeln wurden von der ‚Gegenseite‘ in der Ursprungssprache versucht zu erklären.

⁸¹² Zu beziehen über die Melsunger Spielbörse, D-Melsungen.

Resonanz: Erstaunlich war für uns Organisatorinnen, daß die deutschen Jugendlichen im Plenum später sogar diese ihnen völlig unbekanntem Texte auf den Karten souverän in der Fremdsprache vorlasen, obgleich sie aufgrund ihrer relativ niedrigen Sprachkompetenz auf sehr viele unbekannte Vokabeln stießen. Bisher hatten sie immer Hemmungen gehabt, Französisch zu sprechen, was anscheinend durch das bisherige Übungsprogramm und das gute Gruppenklima relativiert worden war. (Bewertung durch die Jugendlichen: 2,8).

Dienstag, 31.05.1994, 3. Stunde: Teilnahme an der Schulversammlung zum Thema ‚Kurt Hahn/ Round Square‘

Grundüberlegungen:

- ◆ **Hintergrundinformationen über die Internatsphilosophie und die internationalen Aktivitäten liefern.** (Schulversammlungen sind Pflichtveranstaltungen für die ganze Schule. Sie finden in regelmäßigen Abständen statt und dauern eine Schulstunde. Geleitet werden sie von Schülern und Schülerinnen; die Inhalte beziehen sich z.B. auf aktuelle Projekte oder Themen von allgemeinem Interesse.)
- ◆ Nachdem es die Deutschen bisher sehr ‚schwierig‘ hatten mit dem Französischen, sollten die Gäste aus Frankreich dieses Mal eine ‚etwas härtere sprachliche Nuß zu knacken haben‘, um auch hier ein **Gleichgewicht** herzustellen.

Resonanz: Wie auch im ganz normalen Unterrichtsbetrieb sonst nicht ungewöhnlich, gab es auch bei dieser Pflichtveranstaltung die üblichen ‚Blaumacher‘... Bei denen, die anwesend waren, kam die Schulversammlung wie folgt an: für einige war das Thema spannend, andere fanden es langweilig oder sprachlich zu schwierig. (Aufgrund der Bewertungen derer, die nicht anwesend waren, erreichte dieser Programmpunkt nur eine Wertung von 4.)

Dienstag, 31.05.1994, 4./5. Stunde: Kulturspiel ‚Bei den Derdianen/ Chez les Derdians‘⁸¹³

Grundüberlegungen:

- ◆ **Sensibilisierung für andere ‚kulturelle Konzepte‘ und Verhaltensweisen**

Spiel: ‚Bei den Derdianen‘

Sozialform: 2 gleichstarke, gemischtgeschlechtliche Gruppen

Material: Scheren, Klebe, Papier, Stifte, 2 Tische, Tücher zum Markieren der einen Gruppe

Spielgedanke: Die exakte Spielanleitung findet sich unter Punkt 7.3.2.8.

⁸¹³ Siehe eine genauere Erklärung dieses Kulturspiels in Kap. 7.3.2; es ist entnommen aus: Rademacher, Wilhelm (1987), S. 228-233.



Abbildung: Photo ‚Bei den Derdianen‘ im Rahmen eines *cultural awareness*-Trainings im Internat Cobham Hall (England) mit einer internationalen Gruppe von Jugendlichen als Vorbereitung auf eine Hilfsexpedition nach Indien

Genese: Das Spiel wurde bisher von uns erfolgreich in zwei 11. Klassen des Birklehofs sowie im Rahmen eines internationalen *Cultural Awareness*-Trainings im englischen Internat Cobham Hall zur Vorbereitung auf eine Expedition nach Indien eingesetzt. Zum ersten Mal sollte es hier bei etwas jüngeren Jugendlichen zum Einsatz kommen.

Resonanz: Die eigentliche Aufgabe des Brückenbaus wurde schnell erledigt, ansonsten lief das Spiel – entgegen den bisherigen Erfahrungen mit den anderen Gruppen – ziemlich schlecht. Viele der Teilnehmenden hatten (altersbedingt?) keine Lust, in andere Rollen zu schlüpfen und die andere Gruppe zu beobachten. Sie zogen die Motivation der Gesamtgruppe damit leider etwas runter. (Die Bewertung des Spiels fiel mit 3,5 mittelmäßig aus.) Die anschließende Diskussion im Plenum verlief im Gegensatz dazu sehr lebhaft und war durchaus fruchtbar. Auf Nachfragen hin lieferten die Jugendlichen sogar bemerkenswerte Beobachtungen (selbst diejenigen, die während des Spiels den Ablauf eher gestört hatten).

Dienstag, 31.05.1994, 13:15-13:45 Uhr: Mittagessen

Dienstag, 31.05.1994, 13:45-18:30 Uhr: Vorbereitung einer Fete

Grundüberlegungen: „Was soll man zum Thema ‚Disco‘ Wissenschaftliches erklären an dieser Stelle?“

Planung und Durchführung: In mehreren frei wählbaren Organisationsgruppen beteiligten sich ausnahmslos alle an der Vorbereitung der Fete (und organisierten z.B. die Beleuchtung/Musik, backten die Pizza oder bereiteten das weitere Essen vor, kümmerten sich um die Raumdekoration u.v.m.).

Dienstag, 31.05.1994, 19:00-22:00 Uhr: Fete im Keller eines Hauses auf dem Campus

Mittwoch, 01.06.1994, 7:15-7:45 Uhr: Frühstück

Mittwoch, 01.06.1994, 1./2. Stunde: TANDEM VII ‚Sprechen ohne Worte/ Parler sans mots‘

Grundüberlegungen:

- ◆ **Körpersprache** als Ausdrucksform auch ins Fremdsprachen-Lernen einbringen
- ◆ **Gibt es ‚typisch deutsche/französische‘ Gesten?**

Genese: Seit einiger Zeit existierte in unserer TANDEM-Übungssammlung am Birklehof eine Übung über Gesten. Der deutschen Klasse hatte ich einige Wochen vor dem Austausch diese Übung gezeigt und sie gebeten, sich Gedanken über Gesten zu machen, die wir dann gemeinsam abfotografierten. Dabei mußte jedes Mitglied der Klasse sich für mindestens 1 Photo zur Verfügung stellen. (Wie erwartet ‚genierten‘ sich die Neuntklässler und -klässlerinnen zunächst, für die Photos zu posieren, erfreuten sich aber später enorm an den Ergebnissen!)



Abbildung: Photo
,Geste für die
TANDEM-Übung
>Sprechen ohne
Worte<,
aufgenommen von mir
(CK)

Die französische Klasse ihrerseits hatte zeitgleich die Aufgabe bekommen, Zeichnungen von Gesten anzufertigen, die sie für ‚typisch französisch‘ hielten. Die Ergebnisse beider Gruppen fügte ich dann mit anderen bereits vorhandenen Materialien auf einem großen DIN A 3-Arbeitsblatt zusammen.

Sozialform: TANDEM-Paar

Material: 1 Arbeitsblatt und Stift pro Paar

Resonanz: Die TANDEM-Arbeit und das abschließende Plenumsgespräch fanden draußen auf dem Sportplatz bei strahlendem Wetter statt. Über die Photos, Bilder und Zeichnungen entbrannten rege Diskussionen, wobei die Gesten dann oft noch einmal körpersprachlich nachgestellt wurden. (Note: 2,7.)



Abbildung: Photo TANDEM-Austausch Juni 1994, Sportplatz, aufgenommen von mir (CK)

Mittwoch, 01.06.1994, 3./4. Stunde: TANDEM VIII „Lang nicht mehr gesehen/ Les Retrouvailles“

Grundüberlegungen:

- ◆ **Narration** (Verbindung von Comic und Kurzgeschichte): Die vorgelegte Bildergeschichte stellte einen inhaltlichen Abschluß des Austausches dar, in der die TANDEMs noch einmal ihre Phantasie spielen lassen sollten und ganz persönliche Erfahrungen über den Besuch aus Straßburg am Birklehof einfließen lassen konnten.

Sozialform: TANDEM-Paar

Material: pro TANDEM-Paar 1 Comicvorlage, Stifte und Papier

Aufgabenstellung:

„Stellt euch vor, du und dein/e TANDEM-Partner/in ihr trefft euch nach vielen Jahren zufällig auf der Straße wieder. Was ist damals während des Austausches geschehen? Woran erinnert ihr euch noch? Und was ist seither passiert?“

In der folgenden Bildergeschichte seht ihr, wie eure Begegnung sein könnte! Schreibt gemeinsam eine Geschichte, in der ihr zu gleichen Teilen sowohl französisch wie auch deutsch benutzt!“

Resonanz: Es war die letzte TANDEM-Sitzung, aber auch mit die effektivste und lustigste, denn alle gaben noch einmal ‚alles‘. Den Spaß hieran dokumentiert auch das Bewertungsergebnis: 2,1.

Mittwoch, 01.06.1994, 15:45 Uhr: Abreise

Juni 1994: Nachbereitung der Austausch-Tage

Beide Klassen hatten nach der Zeit am Birklehof die Aufgabe, den Austausch nachzubereiten. Die Straßburger Klasse erarbeitete z.B. auf Deutsch sehr schöne Collagen mit eigenen Texten, Bildern und Zeichnungen. Die Arbeitsergebnisse aus den TANDEM-Sitzungen wurden von mir ausgewertet und als Basis für Optimierungen bereits vorhandener Teilprojekte (Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, Gästebetreuung an der Schule, etc.) sowie als Ideenlieferanten für neue Projekte genommen.

Resonanz und Reaktionen auf den Austausch⁸¹⁴

In einem Abschlußfragebogen wurden die teilnehmenden deutschen wie französischen Schüler und Schülerinnen über ihre Eindrücke, positiven Erfahrungen und Kritikpunkte befragt. Die Antworten dokumentieren die Sichtweise der Jugendlichen und geben nicht unbedingt die der Organisatorinnen wieder; vor dem jeweiligen Antwortblock finden sich daher einige Anmerkungen aus dem Blickwinkel der Erwachsenen.

Die erste Frage bezog sich auf das Empfinden der Verteilung der beiden Sprachen Französisch und Deutsch (sowohl während der TANDEM-Übungssitzungen wie auch in der Freizeit). Wie oben bei der Präsentation des TANDEM-Austausches zwischen dem Birklehof und dem Lycée schon angesprochen, waren die jeweiligen Fremdsprachenkenntnisse beider Parteien sehr unterschiedlich: die Deutschen verfügten lediglich über Anfängerkenntnisse, die französische Klasse ihrerseits über wesentlich mehr Kenntnisse in ihrer Fremdsprache Deutsch. Daher waren viele der Übungen auch u.a. auf die Vermittlung rezeptiver Fähigkeiten ausgelegt und zielten darauf ab, die Niveauunterschiede soweit wie möglich aufzufangen. Dies war den Jugendlichen zu Beginn in der allerersten Plenarsitzung auch mitgeteilt worden, da jedoch bisher keine Erfahrungen mit einer solchen Lernsituation vorhanden war, fokussierten sie in ihrer Wahrnehmung häufig eher die großen Unterschiede anstelle der Möglichkeiten des Voneinander-Lernens; die

⁸¹⁴ Siehe diverse Abschlußberichte von beteiligten Schülern/Schülerinnen und Lehrerinnen im Birklehof-Heft Nr. 60, S. 106-109; siehe dort auf den Seiten 109-112 auch zwei Artikel von Schülerinnen, die am Gegenbesuch in Straßburg teilnahmen.

Tatsache, daß während der Freizeit des Austausches letztendlich sehr viel mehr Deutsch als Französisch gesprochen wurde, lag zum Teil natürlich auch an der (verständlichen) ‚Bequemlichkeit‘ der Teilnehmenden, weil die Kommunikation auf Deutsch wesentlich komplikationsloser möglich war. Während der TANDEM-Stunden war die Sprachwahl durch die Aufgaben vorgegeben und wurde auch mit viel Selbstdisziplin von den TANDEMS eingehalten.

Wie fandest du die Verteilung der Sprachen?

a) Antworten der französischen Jugendlichen

- „Vielleicht ging es so, weil sonst hätten vielleicht die deutschen nicht so gut verstanden, aber ich bin sicher, an einem Tag werden sie es schaffen.“
- „Die Verteilung der Sprachen war gut gemacht, aber es war ein bißchen schade, daß immer die Übersetzungen neben die Deutsche Texte standen. Aber für die Deutsche war es umgekehrt toll!“
- „daß war gut“
- „Da ich auch Deutscher bin habe ich viel Deutsch geredet, aber auch Französisch.“
- „Ich habe meistens Deutsch gesprochen.“
- „*Je n'ai (je crois) jamais parlé français à mon correspondant.*“
- „Nein, ich habe nicht zu viel Deutsch gesprochen, weil es wirklich für die Franzosen gut ist, Deutsch zu reden.“
- „Genug Französisch, aber nicht viel Deutsch.“
- „*Les allemands ne parlent assez bien français, donc c'est plutôt nous qui avons parlé allemand, et progressé.*“
- „Es gab mehr als Deutsch und Französisch.“
- „Es war egal, weil wir besser Deutsch kennen als die Französisch.“
- „*Je crois que j'ai plus parlé Allemand que elle français mais c'est normal car ils ont moins de français.*“
- „*derrière eux, que nous d'Allemand.*“

b) Antworten der deutschen Jugendlichen

- „sehr gut“
- „Ich fand die Verteilung sehr gut, da meine Partnerin mir ziemlich viele Wörter + Redewendungen auf Französisch gesagt hat.“
- „Gut“
- „Gut. Ich kann ja kaum Französisch.“
- „Wir haben nur Deutsch gesprochen.“
- „(indifferentes Gesicht) Fast nur Deutsch“
- „Naja, sie konnte mehr Deutsch als ich Französisch und mehrere Worte konnte ich nicht verstehen, deshalb sprachen wir vorzugsweise Deutsch.“
- „Eigentlich ganz gut“
- „Wäre mir lieber gewesen, daß ich mehr Französisch geredet hätte.“
- „Schlecht verteilt“

Hättest du gerne mehr Französisch gesprochen?

Ja: 6

Nein, das war in Ordnung so: 8.⁸¹⁵

Bezüglich der Einschätzung der Disziplin in der Gruppe sollte vorausgeschickt werden, daß sowohl die französischen wie auch die deutschen Schüler und Schülerinnen noch nie an einem derartigen Projektunterricht teilgenommen hatten, der sie – wie auch die Betreuerinnen – in eine völlig neue Rolle brachte.⁸¹⁶ Die Atmosphäre in der Gruppe und während der Sitzungen war durchaus gewollt ‚lockerer‘ und ‚lauter‘ als im normalen Klassenzimmer, was von den Jugendlichen jedoch durchweg selbst als schlechte Disziplin gewertet wurde. Bei späteren Projekten wurde eine ähnlich lebendige Atmosphäre dann eher als fruchtbar und angenehm betrachtet, was den Prozeß einer gewissen Gewöhnung an alternative Unterrichtsformen dokumentiert.

Wie fandest du die Disziplin in der Gruppe und während der einzelnen Aktivitäten? (Im Vergleich zu ähnlichen Unternehmungen und zum Schulunterricht)

a) Antworten der französischen Jugendlichen

- „Es war nicht so strengen. Wenn man es mit den Schulunterrichten vergleicht, kann man merken, daß es nicht so streng war. Bsp.: Im Unterricht kann man nicht einfach schreien.“
- „*On ne peut pas vraiment dire que l'on était discipliné surtout les garçons allemands, mais c'est eux qui faisaient une bonne ambiance.*“
- „Die Disziplin war war nicht sehr streng. In Frankreich ist die Disziplin strenger.“
- „Wir haben die Aktivitäten sehr locker genommen, was ich auch sehr gut finde.“
- „*Parfois, on été un peu indiscipliné, mais je pense que cela n'a [...]*“
- „Lockerst, wenn kein Lehrer da war“
- „Es war schon Undiszipliniert“
- „Es gab nicht viel Disziplin und es war nicht wie ein Schulunterricht. Wir könnten sagen was wir wollten.“
- „Die Disziplin war schlecht“
- „Ich glaube, manche waren so ein bißchen frech. Ich finde das war weniger Disziplin als in einem normalen Unterricht. Aber es war auch gut so.“
- „Es gab kein Disziplin, aber es war cool so.“
- „*Je trouve par contre que la discipline est très mal organisés, car les 'surveillants' (si il y en a) sont très – pointilleux sur ce que je qualifierais de futilité (comme rester debout avant le repas)*“

⁸¹⁵ Die Antworten sind alle dem Projektstagebuch entnommen.

⁸¹⁶ Vgl. die theoretischen Ausführungen zum TANDEM in Kap. 7.2.5.

b) Antworten der deutschen Jugendlichen

- „(1 lachendes Gesicht)“
- „prima“
- „Es war lustig und wir haben viel gelacht, aber doch eine gute Disziplin.“
- „Die Disziplin war gut.“
- „Bei den meisten Übungen und Spielen war die Disziplin recht gut, ähnlich dem Schulunterricht“
- „Irgendwie hat das im Verhältnis für unsere Klasse gut geklappt - ich sag nur Klassenfahrt!“
- „Korrekt!“
- „Nicht so toll!“
- „Durchschnittlich“
- „War genauso wie im normalen Unterricht“
- „Disziplin war sehr schlecht. Schade“
- „Es gab kaum Disziplin.“
- „Es gab nicht viel Disziplin.“
- „kaum Disziplin (ist aber normal, da man (vor allem als Externer) den ganzen Tag da sein muß)“
- „kaum Begeisterung und so auch nur Beteiligung wenn nötig“

c) Sonstiges (an alle gleichermaßen gerichtet)

- „Es war gut so“
- „Man müßte sehen wie man die zwei Sprachen verteilt.“
- „Man muß solche Sachen machen, wo die Franzosen Deutsch und die Deutschen Französisch sprechen müssen.“
- „(1 lachendes Gesicht) Stunden waren oft sehr witzig“
- „Es waren gute Spielideen vorhanden. Schade, daß hier so wenig Motivation herrschte. Die Tage waren toll, es hat viel Spaß gemacht. Danke!“
- „Wir freuen uns“
- „Es hat sehr viel Spaß gemacht! (2 lachende Gesichter)“
- „Ich hoffe daß noch einmal ein 'Tandemaustausch' gibt!!! Das wäre schön!!
- „Noch danke für alles!“
- „Die Reise war wirklich sehr schön!!!“
- „*En général, je trouve que ce séjour était bien et enrichissant (Langue, manière de vivre...)“*
- „Schade“
- „Das ewige Sitzen in der Großklasse war für die meisten der Grund für schlechte Laune“
- „Ich denke die Franzosen und deutschen Schüler müssen such selbst denken lernen ohne mit Spiele, die oft langweilig fahren. Sonst war es sehr schöne.“
- „Am ersten Tag habe ich manche Wörter, die die Schüler untereinander benutzen, nicht verstanden. An den nächsten Tagen habe ich alles verstanden.“
- „Das die Franzosen zu gut Deutsch sprechen. Aber das hat auch Vorteile.“
- „*Rester ici trois jours et demi n'était pas vraiment suffisant pour beaucoup de progresse.*“
- „Wir haben die meiste Zeit nur Deutsch gesprochen, da unsere Gäste sehr gut Deutsch können.“
- „Wenn die Franzosen kaum deutsch gesprochen hätten, wären wir gezwungen gewesen, französisch zu sprechen.“
- „Ich weiß nicht.“
- „Ich war nicht immer mit meinem Partner.“
- „Unterschiede der Dauer der Sprachkenntnisse.“
- „Die Franzosen konnten sehr gut Deutsch und deshalb habe ich nie französisch gesprochen.“

- „Sie haben fließend Französisch gesprochen, daß hat mich überrascht.“
- „Ich habe nur oder fast nur Deutsch gehört.“
- „Es hätte mehr Disziplin herrschen sollen.“
- „Ich hätte gern Sport mit der Gruppe gemacht.“
- „Man muß manche Sachen machen, um die Schüler interessanter auf ihre Aufgaben vorzubereiten.“

In diesem Kompletprogramm für einen Schüler-Klassenaustausch fügten sich die diversesten Zielsetzungen und Inhalte für das Lernen bzw. Erwerben von Fremdsprachen in interkultureller Orientierung in der Weise zusammen, wie es im Verlaufe dieser Arbeit gefordert worden war. (Hierzu werden in Kapitel 8 noch abschließende Betrachtungen angestellt.)

8 Perspektiven

Das Resümee liefert zunächst eine bewertende Zusammenfassung der Projektarbeit und bietet direkte Implikationen für die Schule Birklehof an (8.1). In diesem ersten Teil des Schlußkapitels wird dabei auf Punkte eingegangen, die für den Internatskontext relevant sind. Im zweiten Unterpunkt werden dann ebenso die allgemein interessanten Aspekte und Zielsetzungen für einen Fremdsprachenunterricht nach einem hier vorgestellten interkulturellen Verständnis betrachtet, die auch für andere Lernkontexte gültig sind, wobei durchgängig Transfer- und Adaptionmöglichkeiten bestehen (8.2).

Der Ausschnitt aus einer Schülerrede zur Abitursfeier 1996 kann in diesem Sinne als Zusammenfassung wichtiger Aspekte angesehen werden, um die sich das Projekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen' rankte:

„Wenn man nach Toleranz fragt, kommt oft ein Stichwort wie Ausländerfeindlichkeit. Toleranz gegenüber Minderheiten, Toleranz gegenüber ausländischen Mitbürgern, das wird groß geschrieben - von Lehrer- wie auch von Schülerseite. Die wenigsten aber denken bei Toleranz an die alltäglichen Umgangsformen am Birklehof, die wenigsten denken an ihren Nachbarn ihren Mitschüler. Das Resultat ist häufig der Verlust der Intimsphäre und des Privatlebens. Als Birklehofer sieht sich jeder früher oder später einmal als Tagesthema, beim Frühstück, in den Pausen oder in den Raucherecken. Sobald ein Ereignis gut oder schlecht genug ist, um den einen oder anderen aus seiner Langeweile zu erretten, wird das Privatleben zum öffentlichen Eigentum. Und der Besitzanspruch der Allgemeinheit auf den Einzelnen ist enorm.“⁸¹⁷

8.1 Implikationen für die Schule Birklehof

Durch diese Arbeit konnte – analog zu den Äußerungen dieses Schülers – gezeigt werden, daß es nicht stimmig ist, den Begriff ‚interkulturell‘ lediglich auf das zu projizieren, was mit Migration oder Entwicklungshilfe zu tun hat. Das Ziel der interkulturellen Arbeit am Birklehof war es, ein Modell zum ‚Umgang mit dem Fremden‘, zum ‚Lernen voneinander‘, zur ‚Toleranz gegenüber anderen‘ an der Schule zu entwickeln. Dies ließ sich dadurch gut realisieren, da das Internat einen komplexen Mikrokosmos von Schule, Arbeit

⁸¹⁷ Ausschnitt aus der Schülerabitursrede von Michael (Micky) Thurner, Abiturientia 1996. - Michael hatte im Verlaufe des Projektes am Kulturwahrnehmungsspiel 'Bei den Derdianen' teilgenommen und war darüber hinaus einer der Moderatoren der Diskussionsrunden der RSC 1994 am Birklehof.

und Privatleben darstellt, in welchem Forschung, Veränderung und Innovation vielleicht leichter ihren Weg bzw. Platz finden können als in anderen Kontexten. Hier ließen sich nicht nur interdisziplinäre Projekte zwischen fremdsprachlichen und anderen Fächern entwerfen und durchführen; ein weiterer Vorteil lag darin, daß in diesem Lebens- und Lernraum eine Vielzahl miteinander vernetzter Mikrosysteme vorzufinden waren, die allesamt für die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen von Bedeutung sind. Somit konnte die interkulturelle Erziehung an den unterschiedlichsten Punkten ansetzen. Besonders fruchtbar war dies u.a. auch deshalb, weil die Schüler und Schülerinnen aus allen Altersstufen der Sekundarstufen I und II stammten und sich dadurch in Entwicklungsphasen befanden, in denen sie in ihrer Identität, in ihren Wertvorstellungen, in ihren Konzepten noch nicht so festgelegt waren. Sie konnten sich in den Diskussionen und durch die Arbeit mit den Übungen nicht nur an den anderen jungen Menschen orientieren, sondern auch die Vielfalt der Lebensentwürfe der Erwachsenen, die mit ihnen an der Schule lebten oder für sie arbeiteten, als Modelle nutzen.

Die fremdsprachlichen Übungen boten eine Unterstützung der gesamten Persönlichkeitsentwicklung und förderten bei den Lernenden eine soziale Kompetenz, die sie befähigen sollte, in angemessener Weise Neuem zu begegnen. Dabei wurden ihnen vermittelt, daß sich ‚interkulturelles Lernen‘ nicht nur auf Menschen und Orte eines anderen Landes bezieht. So konnten sie z.B. anhand von Übungen selbst erfahren, daß man nicht nur mit neuen Lebensumständen und Konzepten konfrontiert wird, wenn man ins Ausland fährt oder Menschen anderer Nationen zu Gast hat, sondern daß ähnliche Erfahrungen auch ganz in der ‚Nähe‘ gemacht werden. Wichtig war dem Projekt, herauszustellen, daß die ‚nahe Welt‘ ebenso fremd sein kann wie die ‚ferne Welt‘.⁸¹⁸ In diesem Zusammenhang konnten auch weitere generelle erklärte Erziehungsziele des Birklehofs verfolgt werden wie beispielsweise ‚Neugier wecken‘ und ‚zum Fragenstellen anregen‘.

⁸¹⁸ Unterkapitel 8.2 wird hierauf noch detailliert eingehen.

Mit dem in den obigen Kapiteln vorgestellten Konzept interkultureller Fremdsprachenvermittlung kann der Birklehof durchaus eine Vorreiterrolle spielen, wobei hier noch einmal ausdrücklich darauf hingewiesen sein soll, daß die neue (und neuartige) interkulturelle Ausrichtung keine ‚Modeerscheinung‘ darstellen sollte, sondern die Förderung allgemein wichtiger sozialer – und natürlich auch fremdsprachlicher – Kompetenzen beinhaltet.

Wie Hurrelmann logisch nachzeichnet, ist das Lernen in der Schule normalerweise „durch eine klare inhaltliche Distanzierung gekennzeichnet: Die Lerngegenstände haben wenig bis nichts mit dem außerschulischen Leben zu tun, und der Unterricht wird von den Lehrern (auch) inhaltlich bestimmt, während die Schüler sich passiv und reaktiv verhalten.“⁸¹⁹ Das vorgestellte Projekt versuchte jedoch, auch in seinen Angeboten für das Lernen und Erwerben von Fremdsprachen Ansprüchen und Inhalten der Reformpädagogik gerecht zu werden: ‚Schule‘ soll ein gemeinsames Werk aller Beteiligten sein, soll einen Protest gegen die Kopflastigkeit darstellen, soll sich auf die Einmaligkeit jedes Kindes einlassen, soll Bereitschaft zur Individualisierung des pädagogischen Handelns demonstrieren, etc. Dabei wurde besonderer Wert auf die folgenden Faktoren gelegt:

- ◆ **Bedürfnisorientierung**
- ◆ **Partizipation**, das heißt die Beteiligung der gesamten Institution mit dem Ziel, die Relevanz einer jeden einzelnen involvierten Person auf den Fortlauf und die Ausgestaltung dieser ‘gemeinsamen Sache’ herauszustellen und die individuellen Sichtweisen, Ideen und Möglichkeiten aller zu nutzen
- ◆ **Generationstranszendenz**, was bedeutet: altersübergreifende Aktivitäten planen
- ◆ **Ganzheitlichkeit** in den Methoden und Konzepten
- ◆ **Interdisziplinarität**
- ◆ Vorbereitung auf **lebenslanges Lernen**.

⁸¹⁹ Hurrelmann, K. (1991), ‚Schulische Sozialisation‘, in: Hurrelmann; Ulich (1991), S. 388. – Hurrelmann lehnt sich in seinem Artikel diesbezüglich u.a. an die Arbeit von Sardei-Biermann, S. (1985), ‚Schulisches Lernen: Wenn die Lehrer zu dämlich sind, uns das beizubringen‘, in: betrifft: erziehung, 18 (6), S. 24-28, an.

In Verfolgung dieser (und der weiter oben in der Arbeit bereits zusätzlich genannten) Ziele wurde in einer Vorlaufphase am Birklehof zuerst nach dem interkulturellem Selbstverständnis geforscht, bevor einzelne Komponenten aufgegriffen, weiterentwickelt und ausgebaut wurden; nebenher wurden neue Bereiche hinzugefügt, bis ein übergeordnetes (reflektiertes) Konzept zum interkulturellen Lernen mit weitgreifender Vernetzung entstanden war.

Die kritische Frage eines Oberstufenschülers in einer Birklehofer Schülerzeitung hinterfragt den curricularen Schulalltag und regt eine kritische Auseinandersetzung mit der Schulrealität an:

„Sind wir die Kinder von heute, die in Schulen von Gestern von Lehrern von Vorgestern mit Methoden aus dem Mittelalter auf die Zukunft von Morgen vorbereitet werden?“⁸²⁰

Meiner Meinung nach besteht für Schüler und Schülerinnen des Birklehofs keine Veranlassung zu dieser negativen Sichtweise von ihrer Schule. Wie das Projekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen' deutlich gemacht hat, ist der Birklehof willens - aufgrund seiner Mitglieder - und in der Lage - aufgrund seiner Möglichkeiten -, sich Wegen 'von morgen' für die Strukturen und die Probleme 'von heute' zu öffnen. Die Erfahrung hat gezeigt, daß eine konzeptuelle Vernetzung erreicht werden kann, wenn ein solches Projekt zu einer 'gemeinsamen Sache' wird. Dabei ging es nicht darum, eine bestimmte 'gemeinsame Sache' den Menschen am Birklehof fertig zu präsentieren, an der sie sich dann zu orientieren hatten und die sie zu 'Betroffenen des Geschehens' machte. Neue Projekte und Aktionen wurden nicht als bedrückend, sondern als anregend betrachtet, was die Mühe des Arbeitseinsatzes lohnte. Daran zeigt sich auch, daß die Herangehensweise einer nicht bis in alle Einzelheiten festgelegten *Projektvorgabe* eher Chancen und Spielräume für die Entwicklung der verschiedenen Projekte und Aktionen läßt. Die wiederkehrenden Kreisläufe aus Planung, Durchführung, Evaluation, Optimierung und Innovation schufen eine lebendige Atmosphäre, in der niemand durch das übergeordnete Konzept den Überblick verlor; der ‚Sinn des Ganzen‘ blieb stets vor Augen. Die zweijährige

⁸²⁰ Aus der Schülerzeitung Schwarzblatt. Schülerzeitung am Birklehof, 1, Oktober 1994, S. 1.

Tätigkeit an der Schule hat einerseits gezeigt, inwieweit es möglich ist, durch ‚subtile Forcierung‘ innovative Strukturen mit alternativen Konzepten anzubringen und durchzuführen, an deren Entstehung und Erarbeitung alle in irgendeiner Form beteiligt gewesen waren - Jugendliche wie Erwachsene. Und es wurde gerade auch dadurch ein Erfolgserlebnis für die ganze Institution, weil viele Menschen ihr ‚Puzzle-Teil‘ zu dem Prozeß beisteuerten - je nach verfügbarer Zeit natürlich, denn wir kennen ja alle den Satz „Tut mir leid, ich habe keine Zeit...“. Das Ausprobieren so vieler verschiedener (alternativer) Ansätze lohnt sich jedoch in jedem Fall, und es muß ja nicht gleich derart ‚groß angelegt‘ sein. Auch die kleinsten ‚Puzzle-Teile‘ können ihren Sinn und Zweck erfüllen und ‚eine seit langem befahrene Radstrecke rechts und links des Wegs etwas neuer gestalten‘ – um sich der Metaphorik des TANDEM-Lernens erneut zu bedienen. ‚Der Radweg muß ja nicht gleich neu gepflastert werden...‘

So baute sich das Projekt am Internat auch beständig immer weiter aus - trotz ‚Zeitmangels‘. Es konnte stets dennoch sowohl auf Schüler- wie auch auf Lehrerseite zumindest Interesse an den Entwicklungen des Projektes in den fast 2 Jahren erkannt werden, auch wenn sich nicht immer alle auch selbst einbringen konnten. Viele zeigten jedoch auch ein beständiges Engagement als Aktive, was ein hohes Maß an Aufgeschlossenheit gegenüber Innovationen dokumentierte. Alles in allem konnten am Birklehof im Rahmen des Projektes eine ganze Reihe von Elementen untersucht werden, die häufig als Kriterien für die Bewertung einer Schule (als Institution) genannt werden:

- ◆ „das Arbeits- und pädagogische Ethos des Lehrerkollegiums“
- ◆ „eine schülerorientierte Gestaltung des Schullebens“
- ◆ „prosoziale[s] Verhalten und die Offenheit der Schülerschaft auf der Schulebene“
- ◆ „die Qualität der Schüler-Schüler- und der Lehrer-Schüler-Beziehungen“
- ◆ „die Beziehungs- und persönlichen Kompetenzen sowie Mentalitäten und Arbeitshaltungen der Lehrer und Schüler für die Personenebene“⁸²¹

⁸²¹ Nach Fend, H. (1988), ‚Schulqualität‘, in: Neue Sammlung, 28, S. 547-547, S. 540, genannt in: Ulich (1991), S. 383.

Ulich schreibt (in Anlehnung an Haenisch 1986):

„Konkret zeichnen sich *gute Schulen* aus durch positive Schülererwartungen und pädagogisches Engagement der Lehrer, durch eine starke Identifikation der Schüler mit ihrer Schule, durch präzise und anerkannte Leistungsansprüche, Stabilität des Kollegiums und gute Zusammenarbeit mit den Eltern.“ [...] Große Bedeutung kommt auch dem Schulleiter zu; Übersicht und Anregungsfähigkeit, Diskussions- und Innovationsbereitschaft, Anerkennung der Lehrer und vor allem eine nicht-resignative Haltung gegenüber den Problemen der Schule.“⁸²²

Die meisten dieser Punkte konnte ich während meiner Arbeit an der Schule für den Birklehof (zumindest in der Tendenz) bestätigt finden, wobei man bei Betrachtung der Schulrealität und in Erinnerung an ihre Ziele und die Philosophie der Landerziehungsheime generell zu dem Ergebnis kommen kann, daß sie sich auf dem ‚richtigen Weg‘ befindet. Ihre ständige ‚Bewegung‘, ihre Sensibilität für notwendige Veränderung und ihre Offenheit Neuem gegenüber mögen – und werden sicherlich definitiv – dabei verhindern, daß sie ‚erstarre‘.

Es gilt nun, bestehende erarbeitete Programme und Projekte für das außerunterrichtliche Fremdsprachenlernen auch weiterhin zu verfolgen und Erkenntnisse und Ergebnisse aus dem Projekt auch in den curricularen fremdsprachlichen Schulalltag zu importieren.

⁸²² Ulich (1991), S. 383.

8.2 Implikationen für den curricularen Fremdsprachenunterricht in Schulen bzw. das Fremdsprachenlernen in anderen Institutionen

Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, besteht durchaus eine Verwendbarkeit der einzelnen Übungen, aber auch ganzer Reihen oder Programme nach dem obigen inhaltlichen Konzept im curricularen Fremdsprachenunterricht (auch von Staatsschulen) oder anderen Lerninstitutionen sowie im außerunterrichtlichen Lernen/Erwerben fremder Sprachen. Es lassen sich Lern- und Übungsmodelle für jegliche Altersstufen, Fremdsprachenniveaus und Fächerkombinationen finden.

Die Grundannahmen dabei sind die folgenden, die schon ausführlich im 5. Kapitel besprochen wurden: das Selbst mit seiner Leiblichkeit steht im Zentrum, nimmt wahr, denkt. Der Mensch stiftet Sinn und füllt ‚seine Symbole‘ mit Bedeutungen, und konfiguriert so seine persönliche Sicht von der Welt. Er steht zu dieser Welt in einem intentionalen Verhältnis. Die spezifische Kultur eines Menschen kann dabei als Resultat von Symbolvernetzungen gesehen werden. Durch den Diskurs mit anderen schafft er gemeinschaftliche Werte, von denen er einige mit diesen, einige mit jenen Menschen teilt, wodurch sich ‚kulturelle Schnittmengen‘ ergeben. Die erreichte Gemeinschaftlichkeit spendet in gewissen Bereichen Gruppenzugehörigkeiten. Hervorzuheben ist in diesem Zusammenhang, daß der Mensch mit seiner Sprache sich selbst vom ‚Anderen‘ trennt. Die Sprache mit ihrer Intentionalität und mit ihrer Macht schafft durch Zuschreibung auch das ‚Fremde‘, das dem ‚Eigenen‘ entgegensteht, was keine so natürliche Abgrenzung darstellt wie die – zunächst einmal neutrale – Unterscheidung vom Selbst und vom Anderen.

Durch die heutigen landeskundlichen Texte und die objektivistische Sichtweise von ‚Kultur‘ im Fremdsprachenunterricht wird der Prozeß des Fremdmachens jedoch fortlaufend weitertransportiert und schafft eine künstliche Barriere. Der Fremdsprachenunterricht sollte vielmehr generell auf ästhetisierende wie auch auf kolonialisierende Darstellungen des bzw. von Fremden verzichten, um statische Dichotomien (z.B. ‚fremd‘ vs. ‚eigen‘) aufzubrechen und zu dynamisieren.

Anregungen für die Erarbeitung eines interkulturellen Fremdsprachenkonzepts, das ohne diese Dichotomien und ein nicht haltbares objektivistisches Konzept von Kultur auskommt, gaben auf der einen Seite Schwerdtfegers Ansatz der Kulturellen Symbole sowie auf der anderen Seite die Überlegungen von Kramsch, die interkulturellen Fremdsprachenunterricht an einer ‚nicht-dichotomischen, dialektischen Konfliktphilosophie orientiert sieht, die auf Dialog und Differenz setzt‘. So stellt diese Arbeit einen Versuch dar, innovative Ansätze im Bereich des ‚Interkulturellen Lernens‘ zu entwickeln und auch für das Fremdsprachenlernen zu nutzen, die von den ‚Menschen‘ und ihren konkreten zwischenmenschlichen Interaktionen ausgehen.

Auf diese Grundannahmen aufbauend und an die am Ende des fünften Kapitels formulierten Ziele für den Fremdsprachenunterricht erinnernd, sollen nachfolgend Forderungen an die Inhalte und Methoden für eine interkulturelle Fremdsprachenvermittlung genannt werden:

- (1) Grundlegende Maxime ist, daß sich der Fremdsprachenunterricht bzw. die Fragestellungen der Übungen als **offen für die Lebenswelt und den Erfahrungshintergrund der Lernenden** erweisen. Jede/r Einzelne muß sich mit seiner spezifischen Realität in die Arbeit ‚einbringen‘ können.
- (2) ‚Fremdsprachenunterricht‘ heißt somit auch in jedem Fall **‚Unterricht über sich selbst‘**, ‚Fremdsprachenlernen‘ ist ein **‚über-sich-und-andere-Lernen‘**, da sich die Lerner und Lernerinnen durch die Aufgabenstellungen auch **über ihre eigenen Wertvorstellungen und Konzepte, über kulturelle Symbole Gedanken machen** und sich darüber austauschen.
- (3) Dieser Unterricht wird auch in logischer Konsequenz die Einsicht vermitteln, daß **kulturelle Symbole und ihre Vernetzungen die individuelle Kultur eines Menschen bilden**. Durch sie gelangt ein Mensch zu seiner Identität und zu seiner **persönlichen, einzigartigen Weltsicht**, die er anderen durch sein Handeln dokumentiert (hierzu zählen auch seine Sprechakte).
- (4) Den Lerner/innen soll durch Übungen verdeutlicht werden, daß sie jeweils Konzepte von bestimmten kulturellen Symbolen, d.h. eine gewisse Wertemenge, mit anderen teilen. Durch diese **Gemeinschaftlichkeit** ergeben sich **Gruppenzugehörigkeiten**, über die man sich stets mit anderen im Dialog befindet.
- (5) Fremdsprachenunterricht muß diesen **Dialog fördern**. So kann der Lerner/die Lernerin feststellen, daß die Sinnstiftung bei anderen nie völlig kongruent zu seiner eigenen verläuft und daß andere den Dingen eine **andere Bedeutung zuweisen** können. Im **Diskurs** vergleicht er, wägt ab, adaptiert oder verwirft.
- (6) Das kreative kommunikative Potential der Lernenden sollte somit auch genutzt und gefördert werden, da sich Individuen in ‚Geschichten‘, die sie erzählen, immer auch selbst darstellen; kulturelle Werte werden durch Geschichten von Menschen tradiert. **Narrativität** ist aus diesem Grunde ein wesentlicher Faktor.
- (7) Fremdsprachenunterricht muß in diesem Zusammenhang auch Erkenntnisse darüber liefern, **welche Intentionalität, welche Macht und welche Schöpfungskraft Sprache besitzt**: sie kann eingrenzen, abgrenzen und sogar ausgrenzen.
- (8) Somit bietet der Unterricht auch Erklärungen darüber an, wie die Zugehörigkeit zu Gruppen, **wie ein ‚Wir‘ entsteht**, welches uns von den ‚Anderen‘ abhebt. Er wird dabei gleichermaßen den **Konstruktcharakter der ‚Fremdheit‘** aufdecken und die Erkenntnis fördern, daß wir es einerseits selbst sind, die Fremdheit zuschreiben, und daß wir andererseits auch immer Fremde für andere sind - respektive sein können.
- (9) Einige fremdsprachliche Übungen sollten demzufolge auch zum Inhalt haben, daß **das Fremde uns überall begegnet** und auch in uns selbst steckt.
- (10) Interkulturelle Fremdsprachenvermittlung heißt dabei auch, **offen über Vorurteile und Stereotype zu reden**, da wir sowohl im ‚Fremdbild‘ wie auch im ‚Freundbild‘ Grundannahmen über andere Gruppen besitzen,

wobei diese nicht unbedingt negativ sein müssen. (Vor zu starken – vor allem ungerechtfertigten – Pauschalisierungen sollte gewarnt werden.)

- (11)** Der Fremdsprachenunterricht darf in keinsten Weise den Eindruck vermitteln, man könne sich diesem ‚Anderen‘ oder ‚Fremden‘ vollständig nähern, ihn analysieren und irgendwann auch vollständig begreifen. Das ‚Fremdverstehen‘ impliziert, daß es eine andere objektivierbare ‚Kultur‘ gibt. **Von einer objektivistischen Sichtweise von Kultur muß Abstand genommen werden.** ‚Interkulturelles Lernen‘ heißt nicht ‚kognitive Kenntnis über den Anderen‘.
- (12)** Die Materialien, die im Unterricht verwendet werden, sollten daher auch unbedingt **auf kolonialisierende oder ästhetisierende Darstellungen des Fremden und die reine ‚Beschreibung‘ von ‚Kulturen‘ verzichten.** Durch die heutigen landeskundlichen Texte wird der Prozeß des Fremdmachens jedoch immer weiter transportiert und schafft künstliche Barrieren und Dichotomien.
- (13)** Viel wichtiger wäre es, mit dem Unterricht die **generelle Neugier auf andere Menschen und ihre spezifischen Lebensentwürfe zu wecken.** Die Fremdsprachenlernenden werden **anderen Menschen sensibel begegnen**; durch all diese Faktoren kann **Toleranz** bezogen auf andere Konzepte erreicht werden.
- (14)** Als wichtiger Schlußpunkt ist in diesem Zusammenhang die Rolle des Diskurses, der Kommunikation zu nennen. Den Lernern oder Lernerinnen soll demonstriert werden, daß sich aus den oben angeführten Gründen die sogenannte **‚Interkulturelle Kommunikation‘ nicht von ‚jeglicher anderer‘ interpersoneller Kommunikation unterscheidet.** Interkulturelles Lernen ist somit ein **Training von Kommunikationsprozessen.**

9 Quellenangaben

9.1 Literaturverzeichnis

- Abu-Lughod, L.; Lutz, C. (1990a), 'Introduction - Emotion, Discourse, and the Politics of Everyday Life', in: Abu-Lughod; Lutz (1990b).
- ; Lutz, C. (eds.) (1990b), Language and the Politics of Emotion, Cambridge.
- Adler, P.A.; Adler, P. (1987), Membership Roles in Field Research, Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Vol. 6, Newbury Park.
- Allard, A. (1993), 'Indisch-arabische Ziffern im mittelalterlichen Europa', in: UNESCO-Kurier, 11/1993.
- Altwegg, J. (o.J.), 'Warum haben die Indianer Kolumbus erwartet, Monsieur Lévi-Strauss?', Interview im FAZ-Magazin, Ausgabe unbekannt.
- Andersen, H.C. (1983), Mutter Holunder: 21 Märchen aus dem Teekessel, Weinheim, 2. Aufl.
- Apfelbaum, B. (1993), Erzählen im Tandem. Sprachlernaktivitäten und die Konstruktion eines Diskursmusters in der Fremdsprache, Tübingen.
- Arbeitsgemeinschaft Freier Schulen (ed.) (1993), Handbuch Freie Schulen. Pädagogische Positionen, Träger, Schulformen und Schulen im Überblick, Sonderdruck <<Die deutschen Landerziehungsheime>>, Reinbek bei Hamburg.
- Bade, K.J. (1990), 'Einwanderungsland Bundesrepublik? Probleme und Perspektiven', in: Universitas. Zeitschrift für Wissenschaft, Kunst und Literatur, 45, 1990, H. 8.
- (1993), 'Die Einwanderungssituation: Erfahrungen - Probleme - Perspektiven', in: Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien (1993).
- Bauer, H. (ed.) (1993), Zugänge zum Fremden, GIEßENER DISKURSE, Band 10, Gießen.
- Bauer, W. et al. (1987), Lexikon der Symbole, 2. Aufl., München.
- Baur, R.S.; Grzybek, P. (1984), 'Argumente für die Integration von Gestik in den Fremdsprachenunterricht', in: Kühlwein (1984).
- Bausch, K.R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (eds.) (1989), Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen.
- Bausch, K.R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (eds.) (1995), Handbuch Fremdsprachenunterricht, 3. überarbeitete und erweiterte Aufl., Tübingen/Basel.
- Bausinger, H. (1988), 'Zur Spezifik volkskundlicher Arbeit', in: Zeitschrift für Volkskunde, 76, 1988.
- ; Beyrer, K.; Korff, G. (eds.) (1991), Reisekultur. Von der Pilgerfahrt zum modernen Tourismus, München.
- Beauftragte der Bundesregierung für die Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien (ed.) (1993), Bericht '99. Bestandsaufnahme und Perspektiven für die 90er Jahre, 2. Aufl., Bonn.

- Beck, C.; Crittenden, B.; Sullivan, E. (eds.) (1971), Moral education: Interdisciplinary approaches, Toronto.
- Becker, G. (1987), 'Chancen und Möglichkeiten des Aufwachsens im Internat'. Referat beim Altlandheimertreffen in Schondorf am 2.8.1987, abgedruckt in den Schondorfer Berichten, Dezember 1987, zitiert in: LEH, 6, 1991.
- (1991), 'Ein unzeitgemäßer Beruf?', in: LEH, 6, 1991.
- (1993), 'Vorbemerkungen - Oder: Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir', in: LEH, 7, 1993.
- Becker, H. (1993), Vorwort zu: LEH, 7, 1993.
- Bishop's College School (ed.) (1992), The BCS Bulletin, Vol. LI, No. 2, Canada, Sept. 1992.
- Blommaert, J. (1994), 'Ideologien in Interkultureller Kommunikation', in: Sprache und Literatur, Nr. 74, 25. Jahrgang,
- ; Verschueren, J. (1991), 'The pragmatics of minority politics in Belgium', in: Language in Society, 20.
- Bourdieu, P. (1987), Sozialer Sinn - Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt.
- Bräuer, G. (ed.) (1991), Deutsche UNESCO-Kommission, Handreichung für den interkulturellen Schüleraustausch. Erarbeitet von Lehrerinnen und Lehrern des UNESCO-Schulprojekts unter der Leitung von Wilhelm Wortmann (Aus der Arbeit der UNESCO-Projektschulen), Bonn.
- Brammerts, H.; Kleppin, K.; Zarco, F. (1986), 'Konzept eines Tandemkurses', in: Probleme und Perspektiven der Sprachlehrforschung, Frankfurt a.M.
- ; Kleppin, K., Zarco de la Hoz, F. (1988), Tandem Bochum - Oviedo. Intensivkurs Deutsch. Tandem Oviedo - Bochum - Curso intensivo de Español, Bochum.
- ; Calvert, M. (1996), Sprachlernen im Tandem, Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Nr. 51, Bochum.
- ; Little, D. (eds.) (1996), Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet, Manuskripte zur Sprachlehrforschung, Nr. 52, Bochum.
- Braunstein, H. (1982), 'Von den Anfängen des Birklehofs', in: Schule Birklehof (1982).
- Brednich, R.W. (1988a), 'Quellen und Methoden', in: ders. (1988b).
- (ed.) (1988b), Grundriss der Volkskunde. Einführung in die Forschungsfelder der Europäischen Ethnologie, Berlin.
- Bridges 1. Classroom Book, Ernst Klett Schulbuchverlag, Stuttgart, 1994.
- Cassirer, E. (1979), Symbol, myth, and culture: essays and lectures of Ernst Cassirer; 1935-1945, hrsg. von Verene, D.P., New Haven.
- (1985), Symbol, Technik, Sprache. Aufsätze aus den Jahren 1927-1933, hrsg. von Orth, W., Hamburg.
- Christ, H. (1989), 'Sprachenpolitische Perspektiven', in: Bausch; Christ; Hüllen; Krumm (1989).
- Crystal, E. (1989), 'Tourism in Toraja (Sulawesi, Indonesia)', in: Smith (1989).
- Cyriax, R. (ed.) (1989a), Der Deutsche Sachverstand. Gewürdigt von Mathias Richling, Bibliothek der Deutschen Werte, München.

- (ed.) (1989b), Die Deutsche Gemütlichkeit. Gewürdigt von Ulla Hildebrandt und Walter Drechsel, Bibliothek der Deutschen Werte, München.
- Découvertes. Etudes Françaises, Série verte, Klett-Verlag, Stuttgart.
- Dennett, D.C. (1992), Consciousness Explained, London.
- Desgranges, I. (1990), Korrektur und Spracherwerb. Selbst- und Fremdkorrekturen in Gesprächen zwischen Deutschen und ausländischen Kindern, Frankfurt.
- Dill, C.-J. (1988), Grundlagen und Bewertung des TANDEM-Konzeptes für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, unveröffentlichte Hausarbeit zur Erlangung des Magister-Grades an der Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Dittrich, E.J.; Radtke, F.-O. (1990), Ethnizität, Opladen.
- Duden (1970), Der grosse Duden, Bd. 10: Bedeutungswörterbuch, Mannheim.
- (1993), Das große Wörterbuch der deutschen Sprache [Ausgabe in 8 Bänden], Bd. 3: Fas-Hev, 2. völlig neu bearbeitete und erweiterte Aufl., Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich.
- Ende, M. (1993), Momo, Stuttgart/Wien/Bern.
- Faerch, C.; Kasper, G. (eds.) (1987), Introspection in Second Language Research, Cleveland/Philadelphia.
- Felix, S.W. (1982), Psycholinguistische Aspekte des Zweitspracherwerbs, Tübingen.
- Fend, H. (1988), ‚Schulqualität‘, in: Neue Sammlung, 28.
- Finkenstaedt, T.; Schröder, K. (1992), Sprachen im Europa von morgen, Berlin/München.
- Flavell, J.H.; Markman, E.M. (eds.) (1983), Handbook of child psychology, Vol. 3: Cognitive development, New York.
- Foot, H.C.; Chapman, A.J.; Smith, J.R. (eds.) (1980), Friendship and social relations in children, Chichester.
- Friedrichs, J (1983), Methoden empirischer Sozialforschung, Opladen.
- Fromm, E. (1980), Märchen, Mythen, Träume, Berlin/Darmstadt/Wien.
- Furth, H.G. (1990), Wissen als Leidenschaft. Eine Untersuchung über Freud und Piaget, Frankfurt a.M.
- Gans, H.J. (1962), The Urban Villagers, New York.
- Geertz, C. (1989), Works and Lives: The Anthropologist as Author, Stanford.
- Gessner, K. (1669), Allgemeines Thierbuch, Frankfurt a.M.
- Gick, C.; Wertenschlag, L. (1990), ‚Autonomes Lernen im Tandem. Fortsetzung‘, in: Künzle; Müller (1990).
- Glienow, W.; Hellwig, K.-H. (eds.) (1994), Interkulturelle Kommunikation und prozeßorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht, Seelze.
- Graburn, N.H.H. (1989), ‚Tourism: The Sacred Journey‘, in: Smith (1989).
- Green Line 3. Unterrichtswerk für Gymnasien, Learning English, Herausgegeben von Stuart Amor, Werner Beile, Alice Beile-Bowes, Rosemary Hellyer-Jones, Peter Lampater, Helmut Reisener, Rolf W. Roth und Stephen Speight, Ernst Klett Schulbuchverlag, 1. Aufl., 1986 [Druck 1993], Stuttgart.

- Grotjahn, R. (1987), 'On the Methodological Basis of Introspective Methods', in: Faerch; Kasper (1987).
- (1991) 'The Research Programme Subjective Theories: A New Approach in Second Language Research', Manuskript.
- Grusec; J.E.; Abramowitch, R. (1982), 'Imitation of peers and adults in a natural setting: A functional analysis', in: Child Development, 53, S. 636-642.
- Günter, R.; Günter, J. (1990), 'Unser Konzept des multikulturellen Reisens - ausgedrückt in Reisebüchern: Volkstümlich - multiperspektivisch - multikulturell', in: Zeitschrift für Pädagogik, 25. Beiheft, Beiträge zum 12. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 19. bis 21. März 1990 in der Universität Bielefeld, Weinheim/Basel.
- Günter, W. (ed.) (1991), Handbuch für Studienreiseleiter. Pädagogischer, psychologischer und organisatorischer Leitfadens für Exkursionen und Studienreisen, 2. Aufl., Starnberg.
- Guralnik, D.B. (ed.) (1982), Webster's New World Dictionary Of The American Language, Second College Edition, New York.
- Halliday, M.A.K.; Hasan, R. (1993), Language, context and text. Aspects of language in a social-semiotic perspective.
- Hallinan, M.T. (1980), 'Patterns of cliquing among youth', in: Foot; Chapman; Smith (1980).
- Hamburger, F. (1990), 'Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation', in: Dittrich; Radtke (1990).
- Hammersley, M. (1990), Classroom Ethnography. Empirical and Methodological Essays, Modern Educational Thought series, Milton Keynes.
- Harbsmeier, M. (1991), 'Wilde Völkerkunde. Deutsche Entdeckungsreisende der frühen Neuzeit', in: Bausinger; Beyrer; Korff (1991).
- Harré, R. (ed.) (1986), The Social Construction of Emotions, London.
- Hauff, W. (1959), Die Karawane: ein Märchen, München.
- Heidenreich, E. (1988), Kein schöner Land. Ein Deutschlandlied in sechs Sätzen, Reinbek bei Hamburg.
- Heitmeyer, W. (1993) 'Gesellschaftliche Desintegrationsprozesse als Ursachen von fremdenfeindlicher Gewalt und politischer Paralyisierung', in: Bundeszentrale für politische Bildung (ed.), Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT, B 2-3/93, 8. Januar 1993.
- Henke, H. (1991), 'Hermann Lietz, die nach ihm benannten Schulen und die Landerziehungsheime', in: LEH, 6, 1991.
- Herfurth, H.-E. (1993), Möglichkeiten und Grenzen des Fremdspracherwerbs in Begegnungssituationen. Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem, München.
- Hetherington, E.M. (ed.) (1983), Handbook of child psychology, Vol. 4: Socialization, personality, and social development, New York.
- Hewstone, M.; Stroebe, W.; Codol, J.-P.; Stephenson, G.M. (eds.) (1989), Introduction to social psychology, Oxford.

- Hofmann, K.T. (1993), 'Community Education in der Multikulturellen Gesellschaft. Eine notwendige Erweiterung des Konzeptes Interkulturelle Erziehung als Beitrag der RAA', in: Kalb; Petry; Sitte (1993).
- Hu, A. (1996) „Lernen“ als „Kulturelles Symbol“. Eine empirisch qualitative Studie zu subjektiven Lernkonzepten im Fremdsprachenunterricht bei Oberstufenschülerinnen und -schülern aus Taiwan und der Bundesrepublik Deutschland, MANUSKRIPTE ZUR SPRACHLEHRFORSCHUNG, Nr. 49, Kleppin, K.; Königs, F.G.; Raabe, H. (eds.), Bochum.
- Hurrelmann, K. (1991), 'Schulische Sozialisation', in: Hurrelmann; Ulich (1991).
- , Ulich, D. (eds.) (1991), Handbuch der Sozialforschung, 5. neu ausgestattete Aufl. 1998, Weinheim/Basel.
- Husserl, E. (1931), Ideas: General Introduction to Pure Phenomenology, Vol. 1, New York.
- Ihde, D. (1977), Experimental Phenomenology: An Introduction, Albany.
- Janosch (1993), Komm wir finden einen Schatz. Die Geschichte, wie der kleine Bär und der kleine Tiger das Glück der Erde suchen, 21. Aufl., o.O.
- Jeßing, B. (ed.) (1991), Prinzipien des Sprachwandels, Essen.
- Kalb, P.E.; Petry, C.; Sitte, K. (eds.) (1993), Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft. 2. Weinheimer Gespräch, Weinheim/Basel.
- Kast, B.; Neuner, G. (eds.) (1994), Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Unterricht, Berlin/München.
- Kegans, R. (1986), Die Entwicklungsstufen des Selbst, München.
- Kim, Y.Y. (1988), 'On Theorizing Intercultural Communication', in: Kim; Gudykunst (1988).
- ; Gudykunst, W.B. (eds.) (1988), Theories in Intercultural Communication, Newbury Park/Beverly Hills/London/New Delhi.
- Kirk, J.; Miller, M.L. (1986), Reliability and Validity in Qualitative Research, Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Vol. 1, Beverly Hills.
- Kleinschmidt, E. (ed.) (1989), Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag, Tübingen.
- Klemm, K. (1985) 'Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Eingrenzung', in: Die Deutsche Schule, 77, 3, 1985.
- Kleppin, K. (1989), 'Selbst wenn der Ton mal ausfällt, versteht man immer noch viel oder Die Bedeutung der Erforschung nonverbalen Verhaltens im Fremdsprachenunterricht', in: Kleinschmidt (1989).
- ; Königs, F.G. (1991), Der Korrektur auf der Spur. Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern, Bochum.
- Klippel, F.; Schwerdtfeger, I.C. (1987), 'Spiel und non-verbales Verhalten', in: Melenk; Firges; Nold; Strauch; Zeh (1987).
- Knoll, M. (1986), '...das Ziel ist die politische Mündigkeit', in: Bildung und Erziehung, 39, 2, 1986.
- Kociucki, C. (1993/1994), Projekttagbuch zum Projekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen an der Schule Birklehof 1993/1994', Manuskript.

- Königs, F.G. (1992), '>Lernen< oder >Erwerben< Revisited. Zur Relevanz der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung', in: Die Neueren Sprachen, Bd. 91, 2, 1992.
- (1995), 'Die Dichotomie Lernen/Erwerben', in: Bausch; Christ; Krumm (1995).
- Köppen, W. (1967), Die Schule Schloß Salem in ihrer geschichtlichen Entwicklung und gegenwärtigen Gestalt, Ratingen, 1967.
- Kohlberg, L. (1971), 'Stages of moral development as a basis for moral education', in: Beck; Crittenden; Sullivan (1971).
- Kowalsky, W. (1993), 'Rechtsextremismus und Anti-Rechtsextremismus in der modernen Industriegesellschaft', in: Bundeszentrale für politische Bildung (ed.), Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung DAS PARLAMENT, B 2-3/93, 8. Januar 1993.
- Kramer, W. (1991), 'Neue Anforderungen an das Profil und die Kompetenzen von Ingenieuren und Managern im Zuge der Europäisierung/Internationalisierung der Unternehmen und des Arbeitsmarkts', Vortragsms.
- Kramsch, C. (1993), Context and culture in language teaching, Oxford.
- Krappmann, L. (1991), 'Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen', in: Hurrelmann; Ulich (1991).
- Krashen, S.D. (1982), Principles and Practice in Foreign Language Acquisition, Oxford.
- (1983) The Input Hypothesis: Issues and Implications, London/NewYork.
- ; Terrell, T.D. (1983), The Natural Approach. Language Acquisition in the Classroom, Oxford/San Francisco.
- Krewer, B.; Eckensberger, L.H. (1991), 'Selbstenwicklung und kulturelle Identität', in: Hurrelmann; Ulich (1991).
- Kristeva, J. (1991), Fremde sind wir uns selbst, Frankfurt.
- Krusche, D. (1994), 'Anerkennung der Fremde', in: Kast; Neuner (1994).
- Kühlwein, W. (ed.) (1984), Sprache, Kultur, Gesellschaft. Kongreßberichte der 14. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik, Tübingen.
- Künzle, B.; Müller, M. (1990), Sprachen lernen im Tandem, Freiburg.
- Lambert, W.E.; Klineberg, O. (1967), Children's Views of Foreign Peoples. A Crossnational Study, New York.
- Lessing, G.E. (1984), Nathan der Weise: ein dramatisches Gedicht in fünf Aufzügen, Stuttgart.
- Lietz, H. (1897), Emlohstobba. Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft?, Berlin.
- (1898), 'Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheims von Dr. H. Lietz bei Ilsenburg im Harz ', in: Das erste und zweite Jahr im DLEH Ilsenburg, Leipzig, 1910, zitiert in: Henke (1992).
- Loriot (o.J.), Loriot's dramatische Werke, Zürich.
- Lutz, F.; Piepenschneider, M. (1988), Europabewußtsein Geschichtsbewußtsein bei jungen Reisenden, Starnberg.
- Maley, A.; Duff, A.; Grellet, F. (1980), The Mind's Eye. Teacher's Book, Cambridge.

- Manning, P.K.; Van Maanen, J. (eds.) (1978), Policing: A View from the Street, Santa Monica.
- Mantler, R. (1991), 'Lebensform und Leben Lernen im Landerziehungsheim', in: LEH, 6, 1991.
- Meissner, E. (1920), Vom Leben und Arbeiten eines deutschen Erziehers, Beckenstedt am Harz.
- Melenk, H.; Firges, J.; Nold, G.; Strauch, R.; Zeh, D. (eds.) (1987), 11. Fremdsprachendidaktikerkongreß. Region, Drama, Politik, Spracherwerb, Tübingen.
- Merleau-Ponty, M. (1966), Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin.
- (1976), Die Struktur des Verhaltens, Berlin.
- Miegel, M. (1993) 'Welches Minimum an Konsens ist die Bedingung für eine Multikulturelle Gesellschaft?', in: Kalb; Petry; Sitte (1993).
- Müller, M.; Schneider, G.; Wertenschlag, L. (1990), 'Autonomes Lernen im Tandem', in: Künzle; Müller (1990).
- Nahrstedt, W. (1980), 'Lernen durch Gehen und Spielen', in: Animation, 1, 5, 1980.
- Nash, D. (1989), 'Tourism as a Form of Imperialism', in: Smith (1989).
- Nieke, W. (1993), 'Wie ist Interkulturelle Erziehung möglich?', in: Kalb; Petry; Sitte (1993).
- Nünning, A. (1994), 'Das Image der (häßlichen?) Deutschen. Möglichkeiten der Umsetzung der komparatistischen Imagologie in einer landeskundlichen Unterrichtsreihe für den Englischunterricht', in: Die Neueren Sprachen, 93, 2, 1994.
- Oerter, R.; Montada, L. (1987), Entwicklungspsychologie, München/Weinheim.
- Orlovius, A. (1989), Jugend erlebt Europa. Psychologische Studie über die Wahrnehmung der Fremde bei deutschen Reisenden, Starnberg.
- Parsons, T. (1968a), 'Schulklasse als soziales System', in: ders. (1968b).
- (1968b), Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a.M.
- Patton, M.Q. (1990), Qualitative Evaluation and Research Methods, 2. Aufl., Newbury Park.
- Peshkin, A. (1984), 'Odd man out: the participant observer in an absolutist setting', in: Sociology of Education, 57, 1984.
- Piaget, J. (1972), Sprechen und Denken des Kindes, Düsseldorf.
- Piaget, J. (1973), Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt a.M.
- Picht, G. (1982), 'Die Aufgabe der Landerziehungsheime', in: Schule Birklehof (ed.) (1982).
- (1993), 'Die Idee der Landerziehungsheime', zitiert in: LEH, 7, 1993.
- Plessing, G. (1991), 'Liberaler Schule oder: Wozu erziehen wir?', in: LEH, 6, 1991.
- (1992), Projektantrag „Internationales und Interkulturelles Lernen“ an der Schule Birklehof im Verbund mit anderen Schulen, 09.02.1992, Hinterzarten.
- Poensgen, R. (1996), 'Die Schule Schloß Salem im Dritten Reich', in: Bracher, K.D.; Schwarz, H.-P.; Möller, H. (eds.) (o.J.), Vierteljahresshäfte zur Zeitgeschichte, Sonderdruck aus Heft 1/1996, München, 1996.
- Pörksen, U. (1989), Plastikwörter: die Sprache einer internationalen Diktatur, Stuttgart.
- Punch, M., The Politics and Ethics of Fieldwork, Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Vol. 3, Beverly Hills.

- Raasch, A. (1989), ‚Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung‘, in: Bausch; Christ; Hüllen; Krumm (1989).
- Rademacher, H. (1991), Spielend interkulturell lernen? Wirkungsanalyse von Spielen zum interkulturellen Lernen bei internationalen Jugendbegegnungen, Berlin.
- ; Wilhelm, M. (1987), Spiele zum interkulturellen Lernen, Köln.
- Rampillon, U. (1991), ‚Interkulturelle Gesprächskompetenz - eine Antwort auf europäische Herausforderungen‘. Kongressabstract, in: Kontroversen in der Fremdsprachenforschung. 14. Kongress für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung DGFF vom 7.-9.10.1991 an der Gesamthochschule Essen.
- Reich, H.; Wittek, F. (eds.) (1984), Migration, Bildungspolitik, Pädagogik, Essen/Landau.
- Rey-von Allmen, M. (1984), ‚Interkulturalismus - Holzwege und Herausforderungen‘, in: Reich; Wittek (1984).
- Röhrich, L. (1986), Lexikon der sprichwörtlichen Redensarten, Band 1-4, 4. Auflage, Freiburg.
- Rorty, R. (1992), Kontingenz, Ironie und Solidarität, Frankfurt.
- Round Square (ed.) (o.J.), Open for an adventure in education, o.O.
- Ryle, G. (1969), Der Begriff des Geistes, Stuttgart.
- Sardei-Biermann, S. (1985), ‚Schulisches Lernen: Wenn die Lehrer zu dämlich sind, uns das beizubringen‘, in: betrifft: erziehung, 18 (6).
- Schröder, K. (1989), ‚Fremdsprachen im Primar- und Sekundarbereich‘, in: Bausch; Christ; Hüllen; Krumm (1989).
- Schule Birklehof (ed.) (1982), 50 Jahre Birklehof. Bilder und Texte. 1932-1982, o.O.
- (ed.) (1992), Birklehof, 3. Auflage, o.O.
- (1993); Gemeinschaft der Stifter und Freunde der Schule Birklehof - Altbirklehoferbund (eds.), Birklehof, Heft 58, Juli 1993, Freiburg.
- Schule Schloß Salem (ed.) (1986), Biographische Notiz. Zum 100. Geburtstag von Kurt Hahn, Salem.
- Schumann, J.H. (1975), ‚Affective Factors and the Problem of Age in Second Language Acquisition‘, in: Language Learning, Vol. 25, No. 2.
- Schwarzblatt. Schülerzeitung am Birklehof, 1, Oktober 1994.
- Schwerdtfeger, I.C. (1989), Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache, Berlin/München.
- (1991), ‚Kulturelle Symbole und Emotionen im Fremdsprachenunterricht. Umriß eines Neuansatzes für den Unterricht von Landeskunde‘, in: Info DaF, 18, 3, 1991.
- (1992), Non-verbale Kommunikation und das Lehren und Lernen von Fremdsprachen, Münster.
- (1993a), ‚A Phenomenological Approach to the Teaching of Culture: An Asset to the Teaching of Language Awareness?‘, in: Language Awareness, Vol. 2, No. 1, 1993.
- (1993b), ‚Begegnungen mit dem Fremden im Fremdsprachenunterricht. Erleichterungen oder Hindernisse?‘, in: Bauer (1993).
- Selman, R.L. (1980), The growth of interpersonal understanding, New York.
- (1984), Die Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt a.M.

- Shalin, D.N. (1987), 'Pragmatism and social interactionism', in: American Sociological Review, 51, 1986.
- Shantz, C.U. (1983), 'Social cognition', in: Flavell, J.H.; Markman, E.M. (eds.) (1983).
- Sheal, P. (1989), 'Classroom observation: training the observers', in: ELT Journal, Vol. 43, 2. April, 1989.
- Simrock, K. (1988), Die deutschen Sprichwörter, Stuttgart.
- Smith, V.L. (ed.) (1989), Hosts and Guests. The Anthropology of Tourism, 2. Aufl., Philadelphia.
- Der Spiegel, Nr. 26, 1988.
- Spinelli, E. (1989), The Interpreted World: An Introduction to Phenomenological Psychology, London.
- Spradley, J.P.; McCurdy, D.W. (1972), The Cultural Experience. Ethnography in Complex Society, Chicago.
- Stadtspiegel Bochum, 22.01.1994.
- Stanage, S.M. (1987), Adult Education and Phenomenological Research. New Directions for Theory, Practice, and Research, Malabar.
- Stolz, T. (1991), 'Von der Grammatikalisierbarkeit des Körpers, I. Vorbereitung (Forschungen zur Interdependenz von Metaphorisierung und Grammatikalisierung)', in: Jeßing (1991).
- Steinkamp, G. (1991), 'Sozialstruktur und Sozialisation', in: Hurrelmann; Ulich (1991).
- Studienkreis für Tourismus e.V. (ed.) (1991), Methoden der Stadt- und Landerkundung. Dokumentation der Modellseminare, Starnberg.
- Swain, M.B. (1989), 'Gender Roles in Indigenous Tourism: Kuna Mola, Kuna Yala, and Cultural Survival', in: Smith (1989).
- Takayama-Wichter, T. (1990), Japanische Deutschlerner und ihre Lernaltersprache im gesprochenen Deutsch. Untersuchungen zum Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in den Bereichen Syntax und Pragmatik, Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache, Band 28, Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris.
- Themen 1. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache, Eisfeld, K.-H.; Holthaus, H.; Schütze-Nöhmke, U.; Bock, H., Ismaning, 1983.
- Thomas Morus Akademie (ed.) (1990), Reisen mit der Schule. Erfahrungen, Barrieren, Konzepte, Bensberger Protokolle Nr. 56, Bensberg.
- Turner, Michael, Schülerrede zur Abiturfeier 1996, Schule Birklehof, Hinterzarten.
- Ulbrich, S. (ed.) (1991), Multikultopia. Gedanken zur multikulturellen Gesellschaft, Vilsbiburg.
- Ulich, K. (1991), 'Schulische Sozialisation', in Hurrelmann; Ulich (1991).
- Valentin, K. (1978), Alles von Karl Valentin, München.
- Van Maanen, J. (1978), 'On watching the watchers', in: Manning; Van Maanen (1978).
- Vivelo, F.R. (1981), Handbuch der Kulturanthropologie, Stuttgart.
- Vogel, K. (1989), 'Fremdsprachen an Hochschulen', in: Bausch; Christ; Hüllen; Krumm (1989).
- Wahrig, G. (ed.) (1978), dtv-Wörterbuch der deutschen Sprache, München.

- ; Krämer, H.; Zimmermann, H. (eds.) (1981), Brockhaus Wahrig, Der große Brockhaus. In zwölf Bänden, Bd. 16: BU-FZ, 18. völlig neubearbeitete Aufl., Wiesbaden/Stuttgart.
 - (1986/1987), Deutsches Wörterbuch, München.
- Waldenfels, B. (1980), Der Spielraum des Verhaltens, Frankfurt.
- (1990), Der Stachel des Fremden, Frankfurt a.M.
- Warren, C.A.B. (1988), Gender Issues in Field Research, Sage University Paper series on Qualitative Research Methods, Vol. 9, Newbury Park.
- Winkler, B. (1991), 'Kulturpolitik für eine multikulturelle Gesellschaft', in: Ulbrich (1991).
- Wolff, J. (1988), 'Zwei Minderheitensprachen treffen sich – Baskisch und Deutsch im Tandem', in: Zielsprache Deutsch, 9, Heft 1, 1988.
- Wolfson, N. (1976), 'Speech events and natural speech: Some implications for sociolinguistic methodology', in: Language in Society, 5, 1976.
- Zeidenitz, S.; Barkow, B. (1994), The Xenophobe's Guide to the Germans, London.
- Zutt, J. (1982), 'Birklehof 1941-1947' in: Schule Birklehof (1982).

9.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung	Seite
Zeichnung ‚Haupthaus‘ (Schule Birklehof, Rückansicht) von Dimitri Svistov, zur Projektzeit interner Schüler*	19
Plan vom Gelände der Schule Birklehof (Stand 1993 zu Beginn des Projektes) [#]	24
Zeichnung ‚Kims Geige‘ von Dimitri Svistov*	33
Auszug aus dem Projektantrag der Schule Birklehof für das Forschungsprojekt ‚Internationales und Interkulturelles Lernen‘ vom 09.02.1992 [#]	41
Rundbrief von Schulleiter G. Plessing an alle Eltern vom 25.10.1993 [#]	53
Swain (1989), in: Smith (1989), S. 89	90
Crystal (1989), in: Smith (1989), S. 157	91
Crystal (1989), in: Smith (1989), S. 158	91
Bausinger; Beyrer; Korff (1991), S. 93, Holzschnitt von Gessner	94
Photo aus <u>Green Line 3</u> , S. 9	98
Photo aus <u>Green Line 3</u> , S. 89	98
Photo RSC 1992 (Plenum) Bishop’s College School, Québec, Kanada	217
Photo RSC 1992 (Outdoor Activity) Bishop’s College School, Québec, Kanada	217
‚Information über den Austausch für Eltern und andere Interessenten‘, Schule Birklehof [#]	219
Photo ‚Besuch bei einer mazedonischen Familie‘, die durch den Sozialdienst des Birklehofs betreut wurde [#]	231
Skizze der in das Forschungsprojekt ‚Internationales und Interkulturelles Lernen an der Schule Birklehof‘ involvierten Elemente	236
Zeichnung ‚Martinstor‘ in Freiburg von Dimitri Svistov*	252
Maley; Duff; Grellet (1980), S. 12	254
Photo ‚TANDEM-Stunde‘ von einem Schüler aus Kanada und einer deutschen Birklehoferin in der Küche meiner Wohnung im Neuen Hirschen Ost, aufgenommen von mir (CK) [#]	262
Photo ‚Schwarzes Brett‘ im Eßsaal der Schule Birklehof, aufgenommen von mir (CK) [#]	262
Informationsblätter über das TANDEM-Lernen für das Schwarze Brett der Schule Birklehof im Stil von ‚Asterix‘	263
Auszug aus der Spielanleitung zu ‚Um gut mit Ausländern zurechtzukommen, brauchst du...‘ aus Rademacher; Wilhelm (1987), S. 176ff.	293
Zeichnungssequenz (Quelle unbekannt)	297
Handschriftliche Notiz von mir (CK) an die beiden Hauptorganisatoren der RSC 1994 am Birklehof vom 20.09.1993	301
Offizielles Signet der RSC 1994 am Birklehof [#]	304
Photo eines Wandgraffitis in Recklinghausen, aufgenommen von mir (CK)	306
Photo des Denkmals ‚Deutschland ist unteilbar‘ in Recklinghausen, aufgenommen von mir (CK)	307

Kopie des Textes 'Fremd ist der Fremde nur in der Fremde' von Karl Valentin aus Valentin (1978)	308
Photo ‚Bei den Derdianen‘ im Rahmen eines <i>cultural awareness</i> -Trainings im Internat Cobham Hall (England) mit einer internationalen Gruppe von Jugendlichen als Vorbereitung auf eine Hilfsexpedition nach Indien [#]	314
Photo an der Station ‚TANDEM-Raum‘ des Birklehof-Kennenlernspiels im Rahmen des TANDEM-Austausches Juni 1994, aufgenommen von mir (CK) [#]	318
Plan vom Schulgelände mit eingezeichneten Stationen für das ‚Birklehof-Kennenlernspiel‘ [#]	318
Zeichnung ‚Pavillon‘ vor dem Haupthaus am Birklehof von Dimitri Svistov*	322
Transkription der spanischen Version des Sketches ‚Eine Sprache lernen‘ aus: Lorient (o.J.), S. 153	325
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 5, aufgenommen von mir (CK) [#]	333
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 6 (Vorbereitung), aufgenommen von mir (CK) [#]	334
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 6 (Wandbehang), aufgenommen von mir (CK) [#]	335
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 7, aufgenommen von mir (CK) [#]	336
Fragebogen über die Einstellung zur RSC, erarbeitet von Klasse 7 für den Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘	336
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 8, aufgenommen von mir (CK) [#]	338
Fragebogenteil II ‚Essen und Trinken in aller Welt‘, erarbeitet von Klasse 8 zum Studientag zur RSC 1994	339
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Küche bei der Vorbereitung des ‚typischen Birklehof-Gerichtes, aufgenommen von mir (CK) [#]	345
Fragebogenteil I ‚Migration‘, erarbeitet von Klasse 9 zum Studientag zur RSC 1994	345
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 11, aufgenommen von mir (CK) [#]	348
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 11, aufgenommen von mir (CK) [#]	349
Zeichnung ‚Tanke‘ nahe der Schule Birklehof (Name des Künstlers bzw. der Künstlerin geht aus dem Plakat nicht hervor)	350
Photo ‚Geschockt von der Hausordnung‘, Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 11, aufgenommen von mir (CK) [#]	351
Photo ‚Geld‘, Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 11, aufgenommen von mir (CK) [#]	352
Photo ‚Recherche zu internationalen Projekten‘, Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 12, aufgenommen von mir (CK) [#]	353

Photo ‚Präsentationsplakate zu internationalen Projekten‘, Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 12, aufgenommen von mir (CK) #	353
Photo Studientag zur RSC 1994 ‚Voneinander lernen‘, Klasse 13, aufgenommen von mir (CK) #	354
Zusammenfassung der Diskussionsgruppenaktivitäten und der Ergebnisse der RSC 1994 ‚ <i>Learning from others</i> ‘/ ‚Voneinander lernen‘ am Birklehof (abgedruckt in der Konferenzmappe)	355
Photo TANDEM-Austausch Juni 1994, Großklasse, aufgenommen von mir (CK) #	416
Photo ‚Bei den Derdianen‘ im Rahmen eines <i>cultural awareness</i> -Trainings im Internat Cobham Hall (England) mit einer internationalen Gruppe von Jugendlichen als Vorbereitung auf eine Hilfsexpedition nach Indien #	426
Photo ‚Geste für die TANDEM-Übung >Sprechen ohne Worte<‘, aufgenommen von mir (CK) #	427
Photo TANDEM-Austausch Juni 1994, Sportplatz, aufgenommen von mir (CK) #	428

Abdruckgenehmigung für die Schriftstücke bzw. Photos freundlicherweise erteilt durch Götz Plessing, Schule Birklehof, Hinterzarten. Bei den Photos handelt es sich um Bilder, die im Rahmen des Projektes ‚Internationales und Interkulturelles Lernen an der Schule Birklehof‘ im Zeitraum 1993/1994 entstanden. Die dort abgebildeten Personen waren zuvor über eine evtl. Veröffentlichung informiert worden und waren mit den Aufnahmen einverstanden.

* Abdruckgenehmigung für die Zeichnungen freundlicherweise erteilt durch den Künstler (Dimitri Svistov, Freiburg)

„Außer Konkurrenz“: ein sehr persönliches Nachwort

An diese Stelle – so besagen es zumindest die ungeschriebenen Benimmregeln für diejenigen, die weiße Seiten mit schwarzen Buchstaben füllen – gehört eine ausführliche Danksagung an alle, denen der mehr oder weniger eifrige Schreiber respektive die Schreiberin im Zusammenhang mit der Genese des Werkes Dank schuldet. Ich möchte mich dieser Tradition gerne anschließen, weil es mir auch tatsächlich ein großes Bedürfnis ist, einigen lieben Menschen (sowie 2 Katzen und 1 Hund) für die Unterstützung zu danken, die sie mir bei der Realisierung des Projektes und bei der anschließenden Dokumentation zukommen ließen.

Normalerweise versucht man zumeist, dies möglichst ‚unauffällig‘ ganz am Anfang des Buches unterzubringen, bevor der Mensch, der sich mit dem Opus beschäftigt, erst so richtig ins Lesen kommt – und hofft dabei, er möge dieses ‚Randelement‘ der Arbeit vielleicht überblättern. Ich gebe offen zu, daß ich noch vor einigen Jahren derartige themenirrelevante Passagen schriftstellerischen Schaffens ebenfalls ‚beiseitegeblättert‘ habe; seit ich jedoch im Verlaufe studien- oder auch entspannungsbedingter Lese- und Schreibprozesse über viele Danksagungsseiten gestolpert bin, habe ich den Wert dieser Einrichtungen immer mehr auf- und angenommen. Und hiermit meine ich nicht nur, daß die Personen des beruflichen wie privaten Umfelds es wirklich und ehrlich verdienen, öffentlich Erwähnung zu finden, da sie es ja schließlich waren, die unter ständigen Fachfragen, depressiven Schreib- oder Motivationsblockaden, unsozialem chronischen Zeitmangel zuzüglich kiloweise Altpapier zu leiden hatten. Auch auf der ‚Urheberseite‘ wurde mir immer bewußter, daß sich der oben genannte Lese- und Schreibprozeß nicht nur durch den Konsum und die Produktion von Wörtern zusammensetzt, sondern sich vielmehr auch aus der gesamten Lebenssituation, den aktuellen Menschen des betreffenden Lebensabschnittes, den Interaktionen generiert. Ähnlich wie auch im Forschungsprojekt am Birklehof die vielen, vielen ‚Puzzle-Teile‘ für das Gesamtgebilde notwendig und bestimmend waren, die – oberflächlich betrachtet – vielleicht für die meisten zunächst nicht direkt ‚zum Thema‘ gehörten. (Aber davon mehr im forschungsmethodischen Teil dieser Arbeit.)

Aus diesem Grunde widme ich dieser Danksagung ein reguläres Kapitel in diesem Buch...

- ‚Vertrauen ist der Anfang von allem‘, so lautet der aktuelle Werbeslogan 1999 einer sehr großen deutschen Bank. Ich habe ihn auch an den Anfang dieser Danksagungsliste gestellt, weil er in zweifacher Hinsicht und in zwei Richtungen gültig ist bezogen auf die Person, die hier an oberster Stelle genannt werden soll. Zuallererst möchte ich meiner Mentorin und Doktormutter Prof. Inge Christine Schwerdtfeger für all das Vertrauen danken, das sie mir entgegengebracht hat, indem sie mir als junger Studentin dieses Forschungsprojekt an ‚vertraut‘ hat (im wahrsten Sinne des Wortes also). Liebe Frau Schwerdtfeger, ich danke Ihnen ganz herzlich und aufrichtig für die vielschichtigen Möglichkeiten, die Sie mir damit eröffnet haben, für Ihre intensive und äußerst persönliche Betreuung während des Projektes sowie für den ausdauernden Glauben an die Fertigstellung der Dokumentation darüber... – Für das, was dahintersteckt, warum der obige Spruch auch in die ‚andere Richtung‘ gültig ist, kommt ebenfalls mein Dank aus tiefstem Herzen.
- Für zwei spannende, arbeitsreiche und intensive Jahre meines Lebens möchte ich dem Birklehof als nächstes Dank sagen. Es hat mir unendlich viel Spaß gemacht, mit Euch Schülern und Schülerinnen sowie mit Euch und Ihnen als (jüngster) Kollegin arbeiten und leben zu dürfen. Mein besonderer Dank gilt Ihnen, Herr Plessing, für Ihre offene Art und Weise, in der Sie unser Projekt begleitet haben. Dir, liebe Kristin Plessing, herzlichen Dank für Deine allzeit liebevolle, spontane und engagierte Betreuung in allen nur denkbaren Bereichen meines Lebens und Arbeitens am Internat. – An dieser Stelle muß ich aber auch hinzufügen, daß es mir eigentlich sehr schwerfällt, eine Studie über Menschen und Strukturen zu veröffentlichen, die mir so ans Herz gewachsen und teilweise auch bis heute noch Teil meines Lebens sind. Ja, ich weiß, daß ich das vor Antritt meiner Forschungs ‚reise‘ gewußt – weil gelesen und gehört – habe. Aber an dem Punkt, an dem ich jetzt stehe, wird mir sehr bewußt, wie außergewöhnlich und ausnahmsweise praxisnah in diesem Fall die Theorie doch ist...
- Doch hat sich nicht nur der Birklehof mit in mein Leben hier zuhause eingebracht (teils auch in Form völlig ‚unwissenschaftlicher Internats-Relikte‘ wie z.B. meinem Hund Nellie und den beiden Katzen Nica und Pabbles), sondern ich habe auch einen Teil dieses Lebens hier für einige Monate *dorthin* gebracht. Lieber Frank, es gab Zeiten an der Schule, da wurde *ich* gar nicht richtig von den Schülern wahrgenommen, die du betreut hast, sondern eigentlich nur mit den Worten begrüßt: „Haben Sie Herrn Klinkert gesehen?“ Über all die Jahre hast Du mich als Lebens- und Geschäftspartner auch aufopferungsvoll und voller Geduld durch die Projekt-, Prüfungs- und Dokumentationszeit begleitet. Danke, daß Du immer für mich da warst. Du bist der wichtigste Mensch in meinem Leben – und ein großes Vorbild, weil Du mir stets vorgelebt hast, daß man alles (er-)lernen und (er-)schaffen kann, wenn man sich ‚dranwagt, dransetzt und dranbleibt‘.
- Die Familie spielt in der Regel auch einen sehr wichtigen Part in den Danksagungen. Ohne meine Familienchronik hier einstreuen zu wollen (was wohl weitere endlose Seiten füllen und wohl ebenso endlos niemanden interessieren würde...), sei nur so viel gesagt, daß ich für zwei Dinge dankbar bin, weil sie mir persönlich sehr wichtig waren und mir Rückhalt für die Arbeit gaben. Zum einen, daß mein mittlerweile 82-jähriger Großvater, der mich aufzog, tapfer die für ihn endlosen Monate akzeptiert hat, die ich im Schwarzwald war, und die für mich endlosen Monate ebenfalls, die ich, alles in allem aufaddiert, wohl am Schreibtisch verbracht habe... Danke, Papa! Ich hab‘ Dich lieb. – Zum anderen habe ich während meiner Birklehof-Zeit andere Teile meiner leiblichen Familie wiedergefunden bzw. kennengelernt, was mir sehr viel Kraft gegeben hat und mir sehr viel bedeutet. Ja, ich meine Euch, liebe Mama, lieber Hans, liebe Geschwister.

Es geht noch weiter: bitte unbedingt umblättern und weiterlesen!



- Manchmal sind aber auch nicht nur Menschen für eine Sache prägend, die uns schon lange Jahre kennen und begleiten. Manche platzen ganz plötzlich in diese Sache hinein und werden somit auch ein Teil von ihr. So wie Du, lieber Andreas Jess, der Du als ‚neuer‘ guter Freund ausgerechnet die allerletzten zähen ‚Kampfmonate‘ der Fertigstellung dieses dicken Buches miterleben mußtest und auch ein Stück weit mitgetragen hast. Mit den besten Wünschen für (D)eine erfolgreiche Karriere – verbunden mit einem schlaun Spruch von Maxim Gorki: „Talent, das ist der Glaube an sich selbst, an die eigene Kraft“.
- Dir, roland.roessler@computer-und-telefon, vielen Dank für die vielen (willkommenen) kommunikativen Ablenkungen aus dem Schwobelände in den allerhinterletzten ‚Kampfwochen‘. Wohin Dich Dein Job auch führen wird: viel Erfolg dabei!
- Ebenso wie meiner ‚Leidensgenossin‘ Susanne Duxa: viel Glück für *Deine* Diss!
- Ganz besonderer Dank gilt meinen ‚alten‘ besten Freunden, die mich besonders in diesen erwähnten letzten Wochen und Monaten beim Kämpfen stark unterstützt haben: Sabine Beck, Christiane Bellut, Dietmar Emig, Marion Fritzsche, Frank Klinkert, Elke Rabeneck und Gisa Schuh. Ihr alle habt dazu beigetragen, daß die vielen, vielen Seiten, die ich schon geschrieben hatte, auch einen Abschluß gefunden haben!
- Lieben Dank auch an meine ‚Clique‘ (schönes neudeutsches Wort!), die mir über die Magister- und Promotionszeit hinweg stets meinen Platz im Kino, beim Grillen, am Strand, auf Feten und wo-auch-immer-sonst ‚freigehalten‘ hat, damit ich zuhause brav in Ruhe arbeiten kann... (Kleine Warnung: ich bin bald wieder da!)
- In dieser Endspurtphase sorgte auch Wahida Masbah Ghaus dafür, daß ich beruhigt und ungestört schreiben konnte, indem sie mich voller Engagement und mit viel Sorgfalt im Büro vertrat. Ihr – und auch meinem restlichen Team des Lern- und Schulungszentrums „Schiefertafel“ in Bochum-Wattenscheid – ein großes Dankeschön dafür, daß Ihr mir den ‚Rücken freigehalten‘ habt!
- Wer viel schreibt, hat auch viel Korrektur zu lesen. Aus diesem Grunde sind hier auch viele ‚fleißige Bienchen‘ zu nennen, die im Laufe der Zeit die vielen Seiten von den ‚Fehlerteufelchen‘ befreit haben: Jörg Denker, Julia Eble, Petra Eichhorn, Martin Hessbrüggen, Christian Stefan Jenicek, Frank Klinkert, Stephan Lepper, Jürgen Lipowski, Holger Pfläging, Elke Rabeneck, Petra Sawadzki, Andrea Scholz, Gisa Schuh, Susanne Slobodzian (und Peggy Stender für die kulinarische Betreuung während der Magisterarbeit).
- Wer viel schreibt, hat auch viel Papier zu verwalten: hierbei halfen Canon (der Kopierer), Herr Schween (der Buchbinder) und die Postkutsche, ohne deren dramatische Nachtaktionen bei der Fertigstellung der Magisterarbeit es nie zu dieser Promotion gekommen wäre... (Hier kann ich nur noch einmal beherzt, dankbar und erleichtert aufatmen.)
- Eine letzte Anmerkung in eigener Sache zum Wort ‚viel‘, dem wohl bewußt meistbenutzten dieser Seite:

**„Es fragen oft sich Frau und Mann,
wie ich bloß *so viel* schreiben kann...
Doch jede Antwort liegt mir fern –
außer der: ich schreibe *gern!*“**

Lebenslauf

Persönliche Angaben:

Name: Kociucki
Vorname: Claudia
geboren am: 10.12.1968
Geburtsort: Recklinghausen
Familienstand: ledig, 1 Kind
derzeitiger Wohnort: Recklinghausen

Schulischer Werdegang:

1975 – 1976 Grundsule am Kohlkamp, Recklinghausen
1976 – 1979 Grundsule an der Hohenzollernstraße, Recklinghausen
1979 – Juni 1988 Hittorf-Gymnasium, Recklinghausen
(Abschluss: Allgemeine Hochschulreife)

Studium:

a)
WS 1988/89 – SS 1989 Studium der Humanmedizin, Ruhr-Universität Bochum
(vorher: Mai – August 1988 Pflegedienstpraktikum im Rahmen des
vorklinischen Studienabschnittes: Prosper-Hospital,
Recklinghausen)

b)
SS 1989 – Dezember 1997 Studium der Sprachlehrforschung/Romanische Philologie/
Kognitionspsychologie, Ruhr-Universität Bochum
(Abschluss: M.A.)

04.02.2000 Disputation im Fach Sprachlehrforschung

Thema der Dissertation: „Interkulturelle Fremdsprachen-
vermittlung. Fremdsprachendidaktische Fokussierung eines
zweijährigen Feldforschungsprojektes am Internat Schule Birklehof
in Hinterzarten“

Recklinghausen, 08.12.2001

Götz Plesing
- Schulleiter -
Schule Birklehof
79854 Hinterzarten

Claudia Kociucki

Erteilung von Abdruckgenehmigungen

Hinterzarten, 08.09.1999

Hiermit erteile ich Frau Kociucki, derzeit wohnhaft siehe o.g. Anschrift, eine Abdruckgenehmigung im Rahmen ihrer Dissertationsschrift im Fach Sprachlehrforschung sowie im Rahmen einer evtl. nachfolgenden Publikation für die unten aufgelisteten, durch ein Kreuz markierten Schrift- bzw. Photodokumente (im Falle einer Nichtgenehmigung sind die entsprechenden Titel der Abbildungen durchgestrichen):

Abdruckgenehmigung > ertelt durch ein Kreuz > nicht ertelt durch Durchstreichen	Abbildung
X	Plan vom Gelände der Schule Birklehof (Stand 1993 zu Beginn des Projektes)
X	Auszug aus dem Projektantrag der Schule Birklehof für das Forschungsprojekt 'Internationales und Interkulturelles Lernen' vom 09.02.1992
X	Rundbrief des Schulleiters an alle Eltern vom 25.10.1993
X	Information über den Austausch für Eltern und andere Interessenten'
X	Offizielles Signet der Round Square Conference 1994 am Birklehof
X	Photos, die im Rahmen des Projektes 'Internationales und Interkulturelles Lernen an der Schule Birklehof' im Zeitraum 1993/1994 entstanden. Die dort abgebildeten Personen waren zuvor über eine evtl. Veröffentlichung informiert worden und waren mit den Aufnahmen einverstanden.

Mit freundlichem Gruß,

for Plesing

Dimitri Svistov

Claudia Kociucki

Erteilung von Abdruckgenehmigungen

Freiburg, 08.09.1999

Hiermit erteile ich Frau Kociucki, derzeit wohnhaft siehe o.g. Anschrift, eine **Abdruckgenehmigung (unter Nennung meines Namens) im Rahmen ihrer Dissertationsschrift im Fach Sprachlehrforschung sowie im Rahmen einer evtl. nachfolgenden Publikation für die unten aufgelisteten Zeichnungen, die ich für die Zusammenstellung eines Jahreskalenders der Schule Birklehof im Jahr 1995 zur Verfügung stellte:**

Abdruckgenehmigung > erteilt durch ein Kreuz > nicht erteilt durch Durchstreichen	Zeichnung
<input checked="" type="checkbox"/>	„Haupthaus“ (Schule Birklehof, Rückansicht)
<input checked="" type="checkbox"/>	„Martinstor“ in Freiburg
<input checked="" type="checkbox"/>	„Pavillon“ vor dem Haupthaus der Schule Birklehof

Mit freundlichem Gruß,

Dimitrij Svistov