

# Methoden und Techniken des inter- und transkulturellen Fremdsprachenlernens

<https://doi.org/10.18452/26879>

Daniel Reimann (HU Berlin )

## 1. Theoretische Modellierungen interkultureller Kompetenz

Die KMK hat interkulturelle Bildung und Erziehung mit entsprechenden Empfehlungen im Jahr 1996 zu einer Querschnittsaufgabe für alle Bildungseinrichtungen erklärt (KMK 1996, aktualisiert 2013). Der Fremdsprachenunterricht ist dafür prädestiniert, hier einen entscheidenden Beitrag zu leisten. Interkulturelles Lernen hat in Pädagogik und Fremdsprachendidaktik zahlreiche Modellierungen erfahren, von denen an dieser Stelle nur einige wenige rekapituliert werden sollen, die als Grundlagen für die Wahl und Strukturierung der Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht, die zu interkulturellem Lernen führen sollen, dienen können. Georg Auernheimer (zuletzt 2016) führt in seiner *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik* ‚Gleichheit‘ und ‚Anerkennung‘ als grundlegende Prinzipien ein. Als Ziele interkultureller Pädagogik nennt er Verstehen und Dialogfähigkeit. Leitmotiv interkultureller Pädagogik seien folglich:

- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog (Auernheimer 2016, 20f.).

Wolfgang Nieke 2008 benennt seinerseits zehn Ziele interkultureller Pädagogik:

- Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus,
- Umgehen mit der Befremdung,

- Grundlegen von Toleranz,
- Akzeptieren von Ethnizität, Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten,
- Thematisieren von Rassismus,
- das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus,
- Ermuntern zur Solidarität, Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen - Mehrheit und Minoritäten,
- Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung, Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus,
- Aufmerksam werden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung,
- Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität? (Nieke 2008, 75f.).

In der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik wurde seit den 1990er Jahren eine hermeneutisch basierte Didaktik des Fremdverstehens, die interkulturelles Lernen vor allem von literarischen Texten her dachte, modelliert (z.B. Bredella / Christ 1995, Bredella 2010a). Ihr großes Verdienst ist, die Zentralität der Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Empathie, aber auch kritische Distanz zu kulturellen Gegebenheiten und Positionen als Grundlagen interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht herausgearbeitet zu haben, die jüngst z.B. in Nieweler 2017 erneut hervorgehoben wurde (Nieweler 2017: 236, vgl. KMK 2012: 21). Aktuell verbreiteten Modellierungen ist gemein, dass sie von drei Bereichen interkultureller Kompetenz ausgehen, namentlich einer kognitiven, einer affektiv-attitudinal-emotionalen und einer Handlungs-, pragmatischen oder konativen (lat. *conari* – versuchen, unternehmen) Dimension (je nach Entwurf mit teilweise unterschiedlicher Terminologie, in der Sache aber auf die genannten drei Bereiche zielend).

Im affektiv-attitudinalen Bereich manifestiert sich interkulturelle Kompetenz entsprechend den Forderungen der interkulturellen Pädagogik und der

Didaktik des Fremdverstehens etwa in Haltungen wie Neugierde und Offenheit, Empathie und Flexibilität, Relativierung der eigenen Standpunkte und Ambiguitätstoleranz (z.B. Rössler 2010: 142f.). Die wissensbezogen-analytische Komponente konstituiert sich z.B. nach Rössler 2010 über die drei Bereiche:

- allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation
- Wissen über die Beziehung zwischen Sprache und Kultur
- soziokulturelles Wissen über Zielländer (art. cit.: 143f.).

Den Bereich der handlungsorientierten Komponente unterteilt Rössler wiederum in die beiden Bereiche

- interkulturell relevantes rezeptives und produktives Können und
- interkulturell relevante Kommunikationsstrategien (art. cit.: 145).

Diese drei Bereiche berücksichtigen auch die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss aus dem Jahr 2003 (kritisch z.B. Caspari 2008), wenn sie unter ‚interkulturelle Kompetenz‘ folgende Teilbereiche benennen:

- soziokulturelles Orientierungswissen
- verständnisvoller Umgang mit kultureller Differenz
- praktische Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen (KMK 2003: 8).

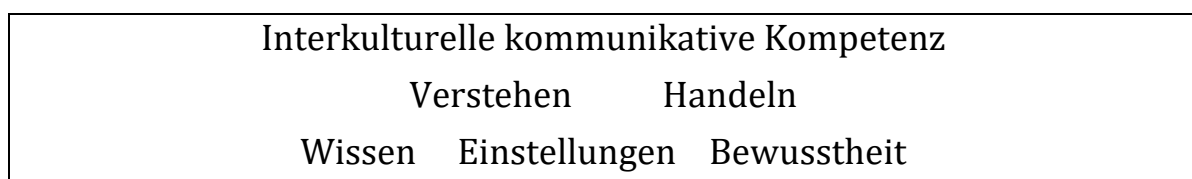
Ein international sehr wirkmächtiges Modell der interkulturellen Kompetenz hat Byram 1997 vorgelegt, wobei er zusätzlich die Bereiche einer (interkulturellen) Lernfähigkeit und einer kritischen Kulturbewusstheit bzw. der Bereitschaft und Befähigung zum Engagement hervorhebt. In diesem Modell

werden folgende fünf Faktoren interkultureller kommunikativer Kompetenz herausgearbeitet:

- kognitive Aspekte (*knowledge savoir*)
- affektiv-attitudinale Aspekte (*attitudes / savoir être*)
- handlungsbezogenen Aspekte (*skills of interpreting and relating / savoir comprendre*)
- Lernfähigkeit (*skills of discovery and / or interaction / savoir apprendre / savoir faire*)
- kritische Kulturbewusstheit und politische Bildung (*critical cultural awareness / political education / savoir s'engager*) (Byram 1997, bes. 34-38, 50-54).

Bemerkenswert an seinem Entwurf sind auch die Bemerkungen zu den Lernorten, unter denen er neben dem Klassenraum und dem eigenständigen Lernen auch *fieldwork*, also außerschulische Lernorte, als besonders geeignet hervorhebt (Byram 1997: 64-73). Das hessische Kultusministerium hat dies in den G8-Lehrplänen für Italienisch aus dem Jahr 2010 mit der griffigen Formel „Landeskunde um die Ecke“ bezeichnet (Kultusministerium Hessen 2010: 16). Eberhardt 2013a hat die Teilkompetenzen Byrams aufgrund einer umfassenden qualitativen Studie mit Französischlernenden der Jahrgangsstufe 10 operationalisiert und empiriebasiert ausdifferenziert (z.B. Eberhardt 2013a: 334-343, 382-399, 412-415, 432f., 449-455).

Dieses Modell liegt auch den fremdsprachlichen Bildungsstandards für das Abitur aus dem Jahr 2012 zugrunde, in dem es wie folgt aufgegriffen wird (KMK 2012: 11):



Caspari / Burwitz-Melzer 2017 erklären diese Darstellung wie folgt: „Mit dieser Strukturierung setzen die Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife gegenüber der traditionellen Dreiteilung „Wissen, Einstellungen, Verhalten“ einen neuen Akzent. Sie erheben die pragmatische Dimension zu einem eigenen Bereich und betonen für den Fremdsprachenunterricht die zentrale Bedeutung der Anwendung von Wissen und Einstellungen in fremdsprachigem Verstehen und Handeln. [...]“ (Caspari / Burwitz-Melzer 2017: 39).

Der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)* (Candelier / EFSZ / Europarat 2012), der insbesondere Kompetenzen in den Bereichen Mehrsprachigkeit und Interkulturalität fokussiert und ein System von Deskriptoren bereitstellt, die gerade auch für die Analyse von Lehr- / Lernmaterial und für die strukturierte Unterrichtsplanung herangezogen werden können, führt zahlreiche Deskriptoren ein, die sich auf Aspekte des interkulturellen Lernens beziehen, mithin Anregungen für interkulturell ausgerichtete Unterrichtseinheiten in den drei Bereichen Wissen (K wie knowledge), affektiv-attitudinale Dimension (A wie attitudes) und Handeln (S wie skills) liefern (z.B. im Bereich Wissen: K1: Connaitre quelques principes de fonctionnement des langues (mit Unter-Deskriptoren auf drei Ebenen), K2: Langue et société, K3: Communication verbale et non verbale, K5: Pluralité, diversité, multilinguisme et plurilinguisme, K8: Culture: caractéristiques générales, K9: Diversité culturelle et diversité sociale, K10: Cultures et relations interculturelles, K11: Evolution des cultures, K12: La diversité des cultures, K13: Ressemblances et différences entre cultures, K14 Culture, langue et identité; A1-6: Attention, sensibilité, curiosité, acceptation positive, ouverture, respect, valorisation relative aux langues, aux culture et à la diversité des langues et des cultures, A7-8: disponibilité, motivation, volonté, désir pour s'engager dans l'action par rapport aux langues / cultures et à la diversité des langues et cultures, A9-12: Attitudes / postures de: questionnement, distanciation, décentration, relativisation, A13-15: Volonté d'aptation, confiance en soi, sentiment de familiarité, A16: Identité, im Grunde auch alle Bereiche von S: S1: savoir observer / analyser, S2: savoir

identifier / savoir repérer, S3: savoir comparer, S4: savoir parler des langues et des cultures, S5: savoir utiliser ce que l'on sait dans une langue pour comprendre une autre langue ou produire dans une autre langue, S6: savoir interagir, S7: savoir apprendre, Candelier / EFSZ / Europarat 2012: 25-57). Eine grundlegende Problematik aller Ansätze inter- oder transkulturellen Lernens wie auch der Transdifferenz (vgl. Lösch 2005, Roche 2013, 257ff.) ist, dass sie letztlich, trotz Annahme der Hybridität der Kulturen, die Annahme und Akzeptanz von kulturbedingter Heterogenität nicht ausblenden können. Auf konzeptionell-theoretischer Ebene gibt es daher zunehmend Diskurse, die Ansätze des interkulturellen Lernens grundsätzlich in Frage stellen und die Herausbildung „einer allgemeinen sozialen Kompetenz“ (Altmayer 2016: 18) oder eine weit gefasste fremdsprachliche Diskursfähigkeit (z.B. Hallet 2011: 54-56) in den Vordergrund stellen. Da auch grundsätzlich bedenkenswerte Ansätze wie etwa symbolische Kompetenz (Kramsch 2006), eine allgemeine „Fähigkeit, an Prozessen der diskursiven Aushandlung von Bedeutung in der Fremdsprache zu partizipieren“ (Altmayer 2016: 19) oder etwa nur eine fremdsprachliche Diskursbewusstheit (Plikat 2017) bislang entweder nicht umfassend operationalisiert werden können, bei genauem Hinsehen doch wieder essentialistische Kulturbegriffe ansetzen oder aber die kulturelle Prägung bestimmter kommunikativer Praktiken bewusst ausblenden, sollen im Folgenden in Kenntnis dieser Ansätze Verfahren interkulturellen Lernens vorgestellt werden, die sich der Hybridität der Kulturen im Sinne etwa der Transkulturalität Welschs oder der Transdifferenz bewusst sind, zugleich aber auch der Tatsache, dass „Kommunikation als mehr als der erfolgreiche Austausch von Informationen oder das Senden kommunikativer Botschaften verstanden werden [muss], weil jede kommunikative Situation auch von den Wahrnehmungen, den Einstellungen und Sichtweisen der Gesprächspartner und ihren komplexen sozialen und kulturellen Identitäten beeinflusst wird“ (Freitag-Hild 2016: 136, vgl. Byram 1997: 3), mithin die Wahrnehmbarkeit von sprach- und / oder kulturraum-spezifischen Differenzen – die ja nicht zuletzt innerhalb etwa der deutschen Bildungspolitik(en) spürbar sind – nicht grundsätzlich ausgeblendet werden kann.

Reimann (zuletzt Reimann 2017a: 50-53) hat vor diesem Hintergrund den Versuch unternommen, unter besonderer Betonung der Hybridität von Kulturen bestehende Modelle zu integrieren, wobei insbesondere die beiden Zieldimensionen des (interkulturellen) Verstehens und der (transkulturellen) Verständigung (im Sinne der Handlungs- oder konativen Komponente) als übergeordnete Bildungsziele hervorgehoben werden. Der Entwurf stellt den Versuch dar, eine die Operationalisierung von inter- und transkulturellen Lernzielen erleichternde Stufung mit der Beschreibung verschiedener Dimensionen kultureller Lernprozesse zu integrieren. Dabei wird von einem Kontinuum von soziokulturellem Orientierungswissen, inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz ausgegangen. Die (Er-) Kenntnis des Selbst und des Anderen, die Erkenntnis der im Sinne der Transdifferenz nicht zu leugnenden Differenzen zwischen Individuen und das (Fremd-) Verstehen sind unabdingbare Voraussetzungen zum Erreichen einer tatsächlichen transkulturellen kommunikativen Kompetenz im Sinne einer Kompetenz zur Verständigung über Sprach- und Kulturräume hinweg. Dabei integriert das Modell die drei o.g. Bereiche der kognitiven, affektiv-attitudinal-emotionalen und konativen Komponenten mit den Wirkungsrichtungen im Sinne Deardorffs (Bertelsmann-Stiftung 2006). Die affektive Komponente führt tendenziell eher zu einer internen Wirkung im Sinne der (Persönlichkeits-) Bildung, welche sich v.a. über das (Fremd-) Verstehen entwickelt, während die konative Dimension v.a. als die externe Wirkung zu verstehen ist, die in die Verständigung in der Interaktion mit einem Kommunikationspartner mündet. Die Dimensionen Wissen, Verstehen und Verständigung hat z.B. auch der ab 2017 / 2018 in Kraft tretende bayerische Lehrplan-Plus in die Kompetenzbeschreibungen des Fachbereichsprofils Moderne Fremdsprachen aufgegriffen (<http://www.lehrplanplus.bayern.de/fachprofil/textabsatz/59131>, 07.01.2018).

## **2. Interkulturelle Propädeutik**

Tatsächlich kann festgehalten werden, dass jegliche Verfahren, die auf Ambiguitätstoleranz, Empathie, Perspektivwechsel und Perspektivenkoordination (vgl. Geulen 1982) ausgerichtet sind, im Grunde dem interkulturellen Lernen förderlich sind und gewissermaßen auch als interkulturelle Propädeutik erachtet werden können. Dazu zählen einerseits Verfahren des Sprachunterrichts (z.B. gezielte ‚Überforderung‘ beim Hörverstehen, Auseinandersetzung mit unbekanntem Sprachen im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik), andererseits können gerade auch Verfahren des Umgangs mit ästhetischer Modellierung von Wirklichkeit in verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen (Literatur, Film, Malerei, bildende Kunst, Photographie usw.) zur Förderung für interkulturelles Lernen grundlegender Einstellungen und Fähigkeiten herangezogen werden. Auch die Entwicklung dialogischer Sprachkompetenzen (Schumann 2009: 221) einschließlich Redemitteln aus dem Bereich der verbalen Höflichkeit (Entschuldigung, Bedauern, Bitten, usw., einfühend z.B. Rösler 2012: 220-223) kann in diesem Sinne ebenso wie die Vermittlung von soziokulturellem Orientierungswissen als interkulturelle Propädeutik verstanden werden.



### **3. Allgemeine Hinweise zu Zielen, Prinzipien und Methoden interkulturellen Lernens**

Ein in der jüngeren fremdsprachendidaktischen Literatur immer wieder rezipiertes Stufenmodell des interkulturellen Lernens ist das von Arnd Witte (z.B. Lücke 2014: 60-65). Wie alle Stufenmodelle hat es u.a. den Nachteil, dass nicht alle Stufen zwingend nacheinander durchlaufen werden müssen usw. Dennoch kann es zur Planung und Strukturierung interkulturell ausgerichteter Unterrichtseinheiten herangezogen werden. Witte 2009 geht dabei von folgenden Stufen aus:

1. Ignoranz
2. Erster intensiver Fremdsprachenkontakt
3. Lebensweltliche Anknüpfungspunkte
4. Bewusstmachung von Stereotypen
5. Interkulturelle Grenzerfahrung
6. Bewusstmachung der Kulturabhängigkeit von Denken und Handeln
7. Relativierung eigenkultureller Deutungsmuster
8. Herausbilden einer subjektiven Interkultur
9. Integration interkultureller Konstrukte in eigenes Alltagsdenken und -handeln (Witte 2009: 55-63).

Schumann 2007 hebt für die Gestaltung interkultureller Lernprozesse insbesondere auf die drei Grundprinzipien Lernerorientierung, Prozessorientierung und Handlungsorientierung ab und stellt entsprechende, auf interkulturelle Lernprozesse bezogene, Verfahren vor (Schumann 2007: 5). Brusch 2009 formuliert in Anlehnung an Nünning / Nünning 2000 folgende „zehn Leitlinien für interkulturelles Lernen“:

1. Vom Wissen über Fakten zur interkulturellen Kompetenz
2. Lernerorientierung

3. Prozessorientierung
4. Von der Lehr- zur Projektorientierung  
(vgl. bes. Böing 2016, z.B. PROGRESS-Methode)
5. Das Prinzip des Exemplarischen
6. Von ‚der‘ Kultur zu den Kulturen
7. Das Prinzip des Kulturvergleichs
8. Interkulturelles Lernen als Einstieg in den Perspektivenwechsel
9. Förderung einer interkulturellen Kommunikationskompetenz
10. Forderung nach einem ganzheitlichen Literatur- und Kulturunterricht  
(Brusch 2009: 142-145; vgl. Grimm / Meyer / Volkmann 2015: 168-172).

Schumann 2009 unterteilt Aktivitäten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in folgende drei Bereiche:

- Sensibilisierung und Wahrnehmungsschulung
- Bewusstseinsbildung und Kulturvergleich
- Interaktionstraining und Rollenspiel (Schumann 2009: 217).

Gehring 2010 nennt folgende vier grundlegende ‚methodische Kategorien‘, die interkulturell ausgerichteten Aktivitäten zugrunde gelegt werden können:

- Kontextualisierung (einer Aktivität in einem kulturellen Kontext)
- Konfrontation (z.B. Aktivität zu ‚critical incident‘)
- Kontrastierung (mit dem Ziel einer „kulturellen Bewusstheit“)
- Koordination (im Sinne einer Perspektivenkoordination) (Gehring 2010: 177-179).

Als privilegierte Methoden interkulturellen Lehrens und Lernens stellt Thaler 2012 vor: Kontakte, Rollenspiele und Planspiele (Simulationen) sowie *critical incidents* (Thaler 2012: 276f.). Detaillierter stellen Haß /

Kieweg 2012 folgende „[m]ethodische Zugänge zu interkulturellem Lernen“ (Haß / Kieweg 2012: 168, vgl. op. cit. 168-176) vor:

- Explorative Verfahren (Befragung, Sozialstudie)
- Aufsuchende Verfahren (Exkursion, Erkundung, Feldstudie)
- Analytische Verfahren (Arbeit mit Fällen, Filmen, Fotos, Liedern, Literatur)
- Rezeptive Verfahren (Lehrervortrag, ggf. Schülervortrag zu Erfahrungen)
- Produktionsorientierte Verfahren (szenisches Darstellen, Collagen, Fotoserien, Videoproduktion)
- Selbstreflexive Verfahren (Biografiearbeit, Selbsteinschätzungsbögen)
- Szenische Interpretationsverfahren (Rollenspiel, Simulation, Konfliktlösungsübung).

Unterschiedliche Grundanliegen des interkulturellen Lernens auf Primar- und Sekundarstufe sind das Wecken einer grundlegenden Neugier auf Sprache und Kultur in der Primarstufe und die Vorbereitung der Fähigkeit des Perspektivwechsels auf der Sekundarstufe (Haß 2016: 186). Im Anfangsunterricht können soziokulturelles Orientierungswissen und interkulturelle Lernprozesse auch in der Metasprache Deutsch vermittelt bzw. initiiert werden.

Vielfältige Aktivitäten zur (Selbst-) Reflexion über kulturelle Gegebenheiten, die freilich oft in Anlehnung an umstrittene Ansätze interkultureller Trainings in der Wirtschaft angelehnt sind (vgl. die Gliederung in Self Assessment, Kulturelle Differenzen, Hotspots, Hotwords, Critical Incidents, Stereotypen, Kulturstandards, Nonverbale Kommunikation, Interkulturelle Sensibilisierung, Länder und Wissen), dennoch bei entsprechender Abwandlung Anregungen für die Lehrerbildung und für die Ableitung von Unterrichtsideen geben können, enthält Heringer 2012. Vatter / Zapf 2012: 25-27 und Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014 stellen neben einzelnen Aktivitäten auch Methoden vor, die grundsätzlich für die Initiierung interkultureller Lernprozesse hilfreich sein können. Moreno / Rojas Riether

2016 und Bruchet Collins 2017 stellen dagegen, punktuell – z.B. im Aufgreifen des Kulturschock-Modells – kritisch zu betrachtende, insgesamt aber nützliche, Einzelaktivitäten vor, die, eher kurz und spielerisch durch kulturkontrastierende Inhalte zur Aneignung soziokulturellen Orientierungswissens, aber auch zu einer interkulturellen Sensibilisierung beitragen (überwiegend Karten- oder Würfelspiele für Partner- oder Kleingruppenarbeit). Beachtenswert sind insbesondere auch Aktivitäten zu (inter-) kulturell pragmatischen Aspekten ab A1 / A2 (z.B. Kompensationsstrategien, aktives Zuhören / Feedback geben, „Höflichkeitsfloskeln“, Komplimente machen, Moreno / Rojas Riether 2016: 64-66, 74, 77f., 99). Insgesamt folgen die Aktivitäten in Moreno / Rojas Riether 2016 einer gewissen interkulturellen Progression (vgl. die einzelnen Kapitel: „Conocimientos culturales del mundo en español“, „Bases lingüístico-interculturales“, „Estrategias para la interculturalidad“, „Lenguaje no-verbal: gestos, mímica, distancia, movimiento, contacto físico“, „Paralenguaje: entonación, modulación, volumen de la voz, velocidad“, „Costumbres diferentes“, „Interculturalidad o comunicación intercultural“).

#### **4. Allgemeine Hinweise zu Themen und Medien interkulturellen Lernens**

Alfred Holzbrecher macht folgende sechs übergeordnete „Konzepte“ oder Handlungsfelder interkulturellen Fremdsprachenunterrichts aus:

- Ethnische Spurensuche in Geschichte und Gegenwart (z.B. Erinnerungsorte einschließlich Symbolen sowie Feier- und Gedenktagen, Sprache (z.B. Herkunft von Familiennamen, sprachliche Entlehnungsphänomene / Sprachkontakt), ikonische Zeichen, Rituale und Gesten)
- Antirassistische Erziehung, Aufklärung und Ideologiekritik
- Lernen für Europa
- Sprachliche und kulturelle Allgemeinbildung (z.B. Sprache als Medium der persönlichen und kollektiven Identitätsbildung, nonverbale Aspekte interkultureller Kommunikation, Mehrsprachigkeit als Entwicklungsperspektive)
- Globales Lernen (vgl. einführend auch Volkmann 2010, Grimm / Meyer / Volkmann 2015: 163-165, Schreiber / Siege 2016, exemplarisch *Fu Sp* 2008)
- Bilder vom Fremden und vom Eigenen wahrnehmen und gestalten (Holzbrecher 2014: 122-128).

Mit Adelheid Schumann können folgende Themenbereiche als für die Förderung interkultureller Lernprozesse förderlich erachtet werden:

- Alltagsrituale und Kulturstandards
- Kollektive Mythen und Symbole
- Selbstbilder und Fremdwahrnehmung
- Kulturkontakt und Kulturkonflikt
- Migrationserfahrung und Entwicklung transkultureller Identitäten (Schumann 2009: 224f.).

Paolo Balboni hat seinerseits in einem Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz folgende drei Sphären ausgewiesen, für die er (fortgeschrittenen Lernenden) u.a. gezielte Beobachtungen z.B. mittels Beobachtungsbögen empfiehlt: verbale Codes (Laute, Lexik, Morphosyntax, Textstrukturen, sozio-pragmatische Aspekte), nonverbale Codes (u.a. Mimik, Gestik, Gerüche, Proxemik, Kleidung, Statussymbole, Einrichtungsgegenstände) und kulturelle Werte (z.B. Raum- und Zeitkonzepte, private – öffentliche Sphäre, Hierarchie, Respekt, Konzepte von Familie und Gruppe, Lealität, Fairness usw.). Alle drei Bereiche wirken auf konkrete kommunikative Situationen ein (z.B. Telefonat, Abendessen, Gruppenarbeit, usw.) (z.B. Balboni 2008: 57-67, 2013: 166). Zur Bedeutung kultureller Normen aus der Perspektive der linguistischen Pragmatik (Gesprächsstile, -strategien, -phasen und -sequenzen, -themen, -schritte / Sprecherwechsel) exemplarisch Schumann 2010.

Es versteht sich von selbst, dass gerade in der Oberstufe und in den dritten und spät beginnenden Fremdsprachen Ziele, Prinzipien und Methoden des interkulturellen Lernens mit denen der Mehrsprachigkeit Hand in Hand gehen. Snaidero 2015 hat hierfür den Begriff eines „mehrsprachigen interkulturellen kommunikativen Ansatzes“ vorgeschlagen (Snaidero 2015: 152). Im Sinne sprachenintegrierender Ansätze wurden in jüngerer Zeit auch Potentiale des altsprachlichen Unterrichts in Hinblick auf inter- und transkulturelle Lernprozesse hervorgehoben (einführend z.B. Kipf 2014, bes. 36-42, 107-112, Kuhlmann 2009: 132f, Kuhlmann 2010: 10-14, Reimann 2016d).

Thaler 2012 nennt folgende Materialien und Medien, die für interkulturelles Lernen besonders geeignet scheinen:

- Sachtexte
- literarische Texte
- Comics und Graphic Novels (Erg. D.R.)
- Filme
- Musik / Musikvideoclips

- Werbungen (Print, Werbespots) (vgl. Nieweler 2017: 246)
- interkulturelle Witze
- Cartoons
- Übersetzungsfehler
- Statistiken / Diagramme / Karten
- Satire (z.B. satirische Ranglisten) (Thaler 2012: 277f.)
- digitale Medien als Quellen derartiger authentischer Dokumente (Gröger / Mockenhaupt 2015: 144).

Folgende Typologie von interkulturell ausgerichteten Aktivitäten ausgehend von literarischen Texten werden etwa von Freitag-Hild 2010 (111-121) vorgeschlagen (vgl. Lücke 2014: 67f.). Sie können mit Einschränkungen auch für die anderen genannten Materialien und Medien, insbesondere solche mit fiktional-ästhetischem Anspruch (z.B. Spielfilm, einführend und überblickend bes. Peck 2008 und Schumann 2013) angewandt werden:

- Einstimmungsaufgaben (übliche rezeptionsästhetisch basierte, kreative *pre-reading-activities*)
- Selbstwahrnehmungsaufgaben (z.B. Lesetagebuch)
- Interpretations- und Einfühlungsaufgaben (z.B. Charakterisierung von Figuren, Standbilder, Umschreiben eines Textes aus einer anderen Perspektive)
- Analyse- und Reflexionsaufgaben (Untersuchung ästhetischer Gestaltungsmittel und ihrer Wirkung)
- Kontextualisierungsaufgaben (Text in seinem jeweiligen / im eigenkulturellen Kontext)
- Reflexionsaufgaben (über eigenen interkulturellen Lernprozess, Perspektivenkoordination).

## 5. Methoden und Techniken des interkulturellen Lernens:

In Integration des Modells der transkulturellen kommunikativen Kompetenz mit der Operationalisierung in den fremdsprachlichen Bildungsstandards für das Abitur werden im zweiten Teil des Beitrags Methoden und Aktivitäten zu den folgenden Dimensionen und Bereichen inter- bzw. transkulturellen Lernens vorgestellt:

- Dimension ‚Verstehen‘
- Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Wissen
- Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Einstellungen
- Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Bewusstheit
- Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Verstehen
- Dimension ‚Verständigung‘
- Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Handeln
- Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Verständigung

Dabei können die Übergänge natürlich fließend sein, da bei einem komplexen Konstrukt wie dem interkulturellen Lernen viele Aktivitäten mehrere (Teil-) Aspekte fördern können (s.o.). Dies ist z.B. dann der Fall, wenn z.B. Wissen und Bewusstheit die Voraussetzung für Verstehen bilden, die Anwendung von Wissen zur Verständigung führt usw. Gerade für angehende Lehrkräfte kann eine solche Anordnung orientierend aber behilflich sein.

### 5.1 Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Wissen

Im Bereich ‚soziokulturelles Orientierungswissen‘ (traditionell ‚Landeskunde‘), aber auch bezüglich des Wissens über Sprache, Kultur, Kommunikation und Strategien, können sämtliche Verfahren zum Einsatz kommen, die der Wissensvermittlung dienen. Dabei kann der bilinguale Sachfachunterricht, der für jeglichen inhaltsorientierten Fremdsprachenunterricht eine



wichtige Bezugsgröße darstellt, Verfahren und Methoden bereitstellen (z.B. *FuF* 2011a). Traditionell kommt bei der Vermittlung soziokulturellen Orientierungswissens häufig die sog. Dossierarbeit zum Einsatz (z.B. Sommerfeldt 2011: 179-186). Bereits im Anfangsunterricht ist an die Arbeit mit diskontinuierlichen Texten wie tabellarischen Zusammenstellungen mit Informationen z.B. geographischer oder historischer Natur zu bestimmten Regionen zu denken. Möglich ist auch der gezielte Einsatz so genannter Info-Boxen in Schulwörterbüchern (vgl. z.B. Reimann 2011). Auch die Vermittlung von Wissen z.B. über Begrüßungsrituale durch Standbilder (Photographien) ist in diesem Bereich anzusiedeln. Im Oberstufenunterricht werden komplexere Infographien und zunehmend komplexere Sachtexte entsprechendes Wissen zu Geographie, Geschichte, Politik und Wirtschaft, aber auch Kunst-, Literatur- und Kulturgeschichte der verhandelten Sprachräume liefern. Weiterhin sind gerade in der Oberstufe gelenkte Internetrecherchen, teilweise offene Formate wie WebQuest, Recherchen in der Bibliothek, die in schriftlich produktive Aktivitäten wie die Erstellung von Postern, Zeitleisten usw. münden sollen, denkbar. Neben darbietender Wissensvermittlung sollte gerade auch selbstentdeckendes Lernen angeregt werden (vgl. Gröger / Mockenhaupt 2015: 147).

Exemplarische Anregungen für die Praxis:

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Realien*

- vergleichende und kontrastierende Verfahren, z.B. Vergleich von Bildern, Situationen (in Hör- und Lesetexten), Texten (Mehlhorn 2014: 222)
- Realienvergleich (z.B. Briefumschläge, Glückwunschkarten, Fahrkarten) (Mehlhorn 2014: 221)
- Begegnung mit (v.a. visuell erfassbaren) Unterschieden zwischen Sprach- und Kulturräumen ausgehend von Videosequenzen vom Typus der ARTE-Sendung „Karambolage“ (z.B. Kraus 2009, Küster 2010, Satzinger 2016) oder anhand von Standbildern (z.B. Grau 2006, Grünwald 2012, Eberhardt 2013b, 2014a, b), Methode des „kulturellen Sehens“ (Hallet 2010, Böing 2014)

- „Typisch deutsche Alltagsgegenstände“ in der Fremdsprache erklären (z.B. Schultüte, Frühstücksbrett, Pausebrot), ggf. typisch fremdsprachliche Alltagsgegenstände kennenlernen und erklären (z.B. Vatter / Zapf 2012: 25-27, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 25-30)
- produktives Gestalten einer Zeit- / Kulturkapsel mit Alltagsgegenständen, z.B. auch für eine Austauschgruppe (z.B. Vatter / Zapf 2012: 49-51, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 52-54).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Räume, Symbole und Spiegelungen von Kultur in Kunst und Raum*

- visuelle Begegnung mit fremdsprachlichen Räumen z.B. mit Google Street View (z.B. Husemann 2016)
- Begegnung mit Erinnerungsorten und -kulturen zielsprachlicher Regionen (z.B. *FU Sp* 2009, *FU Sp* 2010, Reimann 2014a)
- Begegnung mit spezifischen kulturellen Erscheinungsformen wie etwa *murales* in Hispanoamerika (z.B. Zaki 2016)
- Begegnung mit Graphic Novels in ihrem häufig autobiographisch-historisierenden Duktus (Hallet 2012, Lange 2014, *FuF* 2014, *FuSp* 2016)
- Begegnung mit Hybridität gerade auch in literarischen Texten (z.B. Hallet 2005, Eisenmann 2016).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt (kommunikatives) Verhalten und Handeln*

- Erkennen typischer Verhaltensweisen (z.B. auf Fotos, in Filmen) (Mehlhorn 2014: 221)
- Dekodieren nonverbaler Komponenten der Kommunikation z.B. durch die Arbeit mit Print- oder Online-Gesteninventaren sowie durch den Einsatz von (Spiel-) Filmsequenzen (z.B. Reimann 2016a, 2016c).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Wissen über Kultur und Kommunikation*

- Begegnung mit Theorien von Stereotypen, Arbeit mit Auto- und Heterostereotypen (z.B. Reimann 2017a: 30-33, 2017b), ggf. Begegnung mit Ansätzen wie Kommunikationsstilen, Kulturstandards, Kulturdimensionen und Kulturquadranten, Schemata und Scripts sowie ‚rich points‘, ‚hotspots‘ und ‚hotwords‘ (z.B. Reimann 2017a, v.a. 23-25, 34-37).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Wissen: Übersicht (Auswahl)*

- Wissensvermittlung durch Bilder
- Wissensvermittlung durch diskontinuierliche Texte
- Wissensvermittlung durch kontinuierliche Texte
- Wissenserarbeitung durch Recherche (Bibliothek, Internet)
- schriftliche Ergebnissicherung durch Erstellung von Zeitleisten, Postern usw.
- mündliche Ergebnissicherung durch LdL (Kurzvorträge usw.)

## **5.2 Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Einstellungen**

Im Bereich ‚Einstellungen‘ sollen „insbesondere die Bereitschaft und Fähigkeit, anderen respektvoll zu begegnen, sich kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen und beim eigenen Sprachhandeln sprachliche und inhaltliche Risiken einzugehen“ (KMK 2012: 21) gefördert werden. Ziel ist die Förderung von Neugierde und Offenheit und die Bereitschaft, eigene Wahrnehmungen zu hinterfragen und die Wahrnehmungen Anderer zu verstehen (vgl. z.B. Freitag-Hild 2016: 137). Mit Haß kann daran erinnert werden, dass gerade zu Beginn interkultureller Sensibilisierungs-Phasen die Arbeit an Gemeinsamkeiten vor der Arbeit an Unterschieden im Vordergrund stehen sollten, um einer Betonung der Differenz-Erfahrung, der Verfestigung oder Schaffung von Stereotypen vorzubeugen (vgl. Haß 2016: 183). Darüber hinaus ist Selbstreflexion ein wesentlicher Bestandteil der Arbeit an den Einstellungen.

Folgende unterrichtlichen Verfahren oder methodischen Zugriffe können als die Ebene der Einstellungen bedienend erwähnt werden:

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Bewusstsein für Wahrnehmungen*

- Arbeit mit und Reflexion über optische Täuschungen
- Reflexion der eigenen kulturellen Prägung: die „kulturelle Blume“ („fleur culturelle“): Blütenblätter werden je nach Jahrgangsstufe mit verschiedenen Reflexionsanstößen beschriftet, die von den Schüler/innen vervollständigt und ggf. diskutiert werden, z.B. „Ich bin in ... mit folgenden Sprachen aufgewachsen: ...“, „Personen, die mich geprägt haben“, „interkulturelle Begegnungen mit (z.B. frankophonen) Menschen“ usw. (Vatter / Zapf 2012: 47, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 50f., Nieweler 2017:246f.)
- „Meine Weltkarte – meine Wurzeln“: Erstellung von „Familien-Landkarten“, die Wege der eigenen Vorfahren nachzeichnen (z.B. Vatter / Zapf 2012: 52-54, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 55-57).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Reflexion und Relativierung eigener Wahrnehmungen und Gruppenzugehörigkeiten*

- Post-it-Methode: auf einer Landkarte, einer Graphik oder einem Bild werden persönliche Einstellungen zu einem Ort, einem Sachverhalt usw. mit verschiedenfarbigen Post-its gekennzeichnet und diskutiert (Böing 2011: 24)
- Bewertungen verschiedener Phänomene und Fragen (in Einzelarbeit, am Platz): in vorgegebenen Skalen kreuzen Lernende Eigenschaften an, die sie bestimmten Räumen, Sachverhalten etc. zuschreiben; Diskussion dieser Zuschreibungen (Böing 2011: 25)
- Bewertung verschiedener Phänomene und Fragen (in der Gruppe, mit Bewegung im Raum): als Skala dient eine gedachte oder mit einer Schnur gekennzeichnete Linie im Raum, Schüler/innen stellen sich bei jeder Frage am Punkt ihrer Antwort auf und erleben so die Vielfalt im Klassenzimmer und je nach Fragestellung verschiedene Gruppenzugehörigkeiten (Vatter / Zapf 2012: 55-57, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 58-69)

- Vier-Ecken-Diskussion (Peck 2008: 175): vier Ecken eines Klassenraumes repräsentieren vier Meinungen z.B. zu einem Film, dort werden Argumente entwickelt und später im Plenum präsentiert (vgl. oben ‚Das Wahrnehmungsradsrad‘)
- Mehrperspektivitätswürfel: für die perspektivierte Betrachtung eines Ortes / Sachverhalts werden geeignete Kategorien vorgegeben (z.B. für einen Ort: Alter, Status: Anwohner / Tourist, sozialer Stand: alleine, zu zweit, in einer Familie, in einer Gruppe), aus der Ort / Sachverhalt wahlweise dargestellt werden sollen; Mitschüler/innen erraten die Perspektive (vgl. Böing 2011: 24); Variante: physischer Würfel, der Perspektivierung in einer spontanen Äußerung begründet
- die „sechs Denkhüte“ nach de Bono: für die perspektivierte Betrachtung eines Sachverhalts, eines Ereignisses usw. werden z.B. sechs Denkhüte vorgegeben (z.B. gelb = Vorteile, schwarz = Nachteile, grün = Kreativität, rot = Emotionen, weiß = Fakten). Jede/r Schüler/in wählt einen Denkhut aus und verfasst einen Text aus der jeweiligen Perspektive (Böing 2011: 25).

### *Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Vorbereitung von Perspektivenwechsel*

- Phantasieereisen initiieren, um auf die Lektüre eines Textes vorzubereiten (Haß 2016: 183)
- Texte Gleichaltriger in der Zielsprache lesen und diskutieren (z.B. Forenbeiträge im Internet, Kinder- und Jugendliteratur) (Haß 2016: 183)
- Foto als Stimulus einsetzen, um z.B. eine Szene oder eine Stimmung in eine andere Ausdrucksform zu „übersetzen“ (z.B. passendes Musikstück, Pantomime, etc.) (Holzbrecher 2016, 235f.)
- Erfinden der Lebensgeschichte von Haupt- oder Nebenfiguren eines literarischen Textes oder eines Filmes (z.B. Peck 2008: 171)
- Kommentar von Filmszenen aus der Perspektive je einer Figur (z.B. Peck 2008: 171)
- ‚Heißer Stuhl‘ oder Talkshow zur Einnahme der Perspektive einer Figur eines Texts oder Films (z.B. Peck 2008: 177).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Auseinandersetzung mit kulturell bedingten Wahrnehmungen*

- Kugellager zu interkulturellen Themen z.B. eines Films (z.B. Peck 2008: 176f.)
- Reflexion von Verhaltensweise und Strategien, die helfen, sich in einer fremdsprachlichen Kultur zu orientieren (z.B. Vatter / Zapf 2012: 135f., Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 143f.)
- kritische Auseinandersetzung mit Kulturstandards durch persönliche Einschätzungen (z.B. Vatter / Zapf 2012: 112-116, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 120-124)
- Bewertung von *critical incidents* mithilfe von Kulturquadraten nach Schulz von Thun (z.B. Vatter / Zapf 2012: 117-122, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 125-130)
- Reflexion / Diskussion über kulturelle Spezifika, Stereotypen usw. in gemischten Kleingruppen während Schülerbegegnungen (Schüleraustausch, Erasmus Plus+-Projekte, usw.).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Einstellungen: Übersicht (Auswahl)*

- Auseinandersetzung mit eigenen Einstellungen durch Bewusstsein für Spezifika von Wahrnehmungen (z.B. optische Täuschungen, „Meine Weltkarte“ usw.)
- Entwicklung der eigenen Einstellungen durch Reflexion und Relativierung eigener Wahrnehmungen und Gruppenzugehörigkeiten (z.B. Vier-Ecken-Diskussion)
- Entwicklung der eigenen Einstellungen durch Vorbereitung von Perspektivwechsel (z.B. Erfinden der Biographie einer Figur in einem literarischen Text oder Film)
- Entwicklung der eigenen Einstellungen durch Auseinandersetzung mit kulturell bedingten Wahrnehmungen (z.B. Bewertung von *critical incidents*)

### 5.3 Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Bewusstheit

Im engeren Sinn zielen Methoden mit dem Schwerpunkt Bewusstheit darauf, „die Fähigkeit und Bereitschaft, ihr persönliches Verstehen und Handeln zu hinterfragen und mit den eigenen Standpunkten Unvereinbares auszuhalten und in der interkulturellen Auseinandersetzung zu reflektieren.“ (KMK 2012: 21). Im Sinne von Byrams kritischer kultureller Bewusstheit / *savoir s'engager* können in diesem Bereich auch Methoden verortet werden, die das In-Bezug-Setzen verschiedener Perspektiven, auch im Sinne politischer Bildung, fördern (z.B. Byram 1997: 53f., Caspari / Burwitz-Melzer 2017: 42). Denkbar sind u.a.:

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Reflexion und Relativierung eigener (auch kulturell bedingter) Perspektiven*

- „freie Assoziationen zu Bildern, detaillierte Beschreibung von Bildern oder Filmsequenzen, um den Lernenden für die eigenen Seh-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu sensibilisieren“ (Grau / Würffel 2007: 313)
- Analyse und Interpretation z.B. von Photographien anhand von Aktivitäten vom Typ ‚Was siehst Du‘ oder ‚Das Wahrnehmungsrad‘ (Wahrnehmung – Gedanke – Gefühl – Interpretation – Handlung) (z.B. (Vatter / Zapf 2012: 65-68, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 68-71)
- ‚Stille Post der Bildbeschreibung‘: ein/e Schüler/in sieht ein Bild und beschreibt es der / dem nächsten, die / der es nicht gesehen hat, diese/r wiederum an der / dem nächsten usw. (z.B. (Vatter / Zapf 2012: 69-72, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 72-75; Varianten in Denzel de Tirado 2014: 15f. und Peck 2008: 173f.: ‚Puzzletechnik‘ / ‚umgedrehte Stühle‘ in der Spielfilmdidaktik)
- Arbeit an der eigenen (inter-) kulturellen Biographie, z.B. nach der Portfolio-Methode oder Austausch-Tagebüchern (z.B. Fellmann 2006), ggf. mit vorgegebenen Instrumenten wie dem Autobiography of Intercultural Encounters (Europarat 2009).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Koordination von Perspektiven*

- kritische Auseinandersetzung mit Positionen in Texten (z.B. Haß 2016: 185)
- kritische Vergleiche von Diskursen in verschiedenen Sprachräumen (vgl. Haß 2016: 185)
- Anregung von Projekten zu friedenspolitischem Handeln (vgl. Haß 2016: 185).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Bewusstheit: Übersicht (Auswahl)*

- Entwicklung von Bewusstheit durch Reflexion und Relativierung eigener Perspektiven (z.B. ‚Stille Post der Bildbeschreibung‘, (inter-) kulturelle Autobiographie)
- Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivenkoordination (z.B. analysierende und interpretierende Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven eines narrativen Textes)

#### **5.4 Methoden und Techniken mit der Zieldimension (interkulturelles) ‚Verstehen‘**

Insgesamt zielen Methoden mit dem Schwerpunkt Verstehen auf die „Fähigkeit, fremdkulturelle Dokumente oder Ereignisse zu interpretieren und zu verstehen sowie mit den eigenen kulturellen Dokumenten und Sichtweisen in Beziehung zu setzen“ (Freitag-Hild 2016: 137). Im Grunde können alle im Unterricht eingesetzten Medien dann für interkulturelle Lehr- / Lernprozesse nutzbar gemacht werden, wenn sie authentische Dokumente vermitteln oder festhalten und zur Reflexion kultureller Eigenheiten und Perspektivierungen anregen. So kann ganz allgemein die interkulturelle Dimension des Sehverstehens aktiviert werden, wenn auf kulturelle Eigenheiten fokussiert wird (z.B. Reimann 2016b). Dies gilt für den Umgang mit Photographie ebenso wie für den Einsatz von Dokumentar- oder Spielfilmen. Insbesondere rezeptionsästhetisch basierte literaturdidaktische Ansätze erlauben es, z.B. durch Aktivitäten zum Perspektivwechsel und Perspektivenkoordination



wichtige Grundlagen interkultureller Kompetenz zu entwickeln (einführend in literarästhetisches Lernen z.B. Spinner 1998 und 2006, Caspari 1994 und Kräling / Martín Fraile 2016). Auch die Einbeziehung der in der Lerngruppe gegebenen kulturellen Vielfalt ist selbstverständlicher Bestandteil eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.

Exemplarische Anregungen für die Praxis:

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Analyse und Interpretation kultureller Bedingtheit in Artefakten*

- literarische Texte als Zugang anderen Kulturen
- Einsatz älterer und / oder anderer Fachkulturen angehöriger Texte mit dem Ziel, ungewohnte Perspektivierungen zu erkennen, analysieren und in ihrer Kontextgebundenheit zu interpretieren (z.B. Reimann 2016d, Jenny 2016, Fäcke 2017: 186f.)
- Analysierende und interpretierende Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten zielsprachiger Regionen, bspw. in der Urbanistik (Vergleich von Stadtplänen) oder im Werbevergleich (z.B. Reimann 2014a, Schumann 2005)
- Analysierende und interpretierende Auseinandersetzung mit der Urbanistik in verschiedenen Kontexten, z.B. in Text-Bild-Zuordnungen (z.B. Reimann 2014b, bes. 216-219, 228-239)
- Analyse und Interpretation spezifischer kultureller Erscheinungsformen wie etwa *murales* in Hispanoamerika (z.B. Zaki 2016) oder *Street Art* (z.B. Vernal Schmidt 2014)
- Erkennen, Analyse und Interpretation kultureller Unterschiede auf der Grundlage von Standbildern oder Filmsequenzen vom Typus Karambolage
- Analysierende und interpretierende Auseinandersetzung mit populärkulturellen Phänomenen, die in der jeweiligen zielsprachlichen kulturellen Tradition stehen (bspw. Rap oder Musical zu klassischen Texten der Literaturgeschichte, z.B. Reimann 2013)

- Analysierende und interpretierende Auseinandersetzung mit Aspekten der Intertextualität, Inter- und Transmedialität z.B. ausgehend von literarischen Texten als Spiegel der Hybridität und Vernetzung kultureller Phänomene (z.B. Hallet 2002, Leitzke-Ungerer / Neveling 2013)
- Analysierende und interpretierende Auseinandersetzung gerade auch mit sog. Migrationsliteratur bzw. Texten, Filmen und Kunstwerken, die transkulturelle Realitäten und Identitäten reflektieren (z.B. Fäcke 2006, Banzhaf 2012).

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Analyse und Interpretation von Kommunikation*

- Vergleichen nonverbaler Komponenten der Kommunikation z.B. ausgehend von der Arbeit mit Print- oder Online-Gesteninventaren sowie durch die Analyse von (Spiel-) Filmsequenzen, auch in mehreren (Fremd-) Sprachen (z.B. Reimann 2016a)
- (rezeptive) Auseinandersetzung mit Kommunikationsstilen (z.B. (Vatter / Zapf 2012: 93-98, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 96-101).

*Methoden und Techniken mit der Zieldimension (interkulturelles) ‚Verstehen‘: Übersicht (Auswahl)*

- Erkennen, Analysieren und Interpretieren kultureller Eigenheiten in verschiedenen Artefakten (z.B. Photographien, Filme, Kunstwerke, literarische Werke, Architektur, Urbanistik usw.) (z.B. popularmusikalische Verarbeitung literarischer Traditionen)
- Erkennen, Analysieren und Interpretieren von Kommunikation in verschiedenen (u.a. kulturell bedingten) Kontexten (z.B. Werbevergleich)

## 5.5 Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Handeln

Methoden mit Schwerpunkt ‚Handeln‘ zielen darauf, die Lernenden zu befähigen, „ihr strategisches Wissen [zu] nutzen, um Missverständnisse und sprachlich-kulturell bedingte Konfliktsituationen zu erkennen und zu erklären, sich trotz des Wissens um die eigenen begrenzten kommunikativen Mittel auf interkulturelle Kommunikationssituationen ein[zu]lassen und ihr eigenes sprachliches Verhalten in seiner Wirkung [zu] reflektieren und [zu] bewerten“ sowie „auch in für sie interkulturelle herausfordernden Situationen reflektiert [zu] agieren, indem sie sprachlich und kulturell Fremdes auf den jeweiligen Hintergrund beziehen und sich konstruktiv-kritisch damit auseinandersetzen.“ (KMK 2012: 22). Byram hebt diesbezüglich vor allem auch auf die Fähigkeit, diese Operationen, wie auch die Fähigkeit der (Kultur-) Mittlung in Echtzeit zu vollziehen, ab (Byram 1997: 53, 62f.).

Exemplarische Anregungen für die Praxis:

*Methoden und Techniken zu Perspektivenwechsel und -koordination durch produktive Rezeption von Kunst*

- Perspektivwechsel vollziehen, z.B. durch Umschreiben eines literarischen Textes aus der Perspektive einer anderen Figur
- Perspektivwechsel vollziehen, z.B. durch den Einsatz verschiedener Kameraperspektiven beim Fotografieren (z.B. Holzbrecher 2016, 238) oder Filmen
- perspektivenkoordinierende Auseinandersetzung mit eigenkultureller, fremdkultureller und transkultureller Sphäre literarischer Texte („Spiel der Texte und Kulturen“) (Hallet 2002, Freitag-Hild 2010, vgl. Freitag 2010: 127).

*Methoden und Techniken zu Perspektivenwechsel und -koordination in dramapädagogischen Ansätzen*

- Perspektivwechsel vollziehen, z.B. beim Einsatz dramapädagogischer Elemente, im fremdsprachlichen Schulspiel (vgl. *FuF* 2011b, Santos Sánchez 2010, bes. 59-70, *FuF* 2016: 8) oder bei der Erstellung eines Hörspiels (vgl. Leitzke-Ungerer 2008)
- Rollenspiele, in denen Missverständnisse aufgeklärt werden müssen
- Anwenden nonverbaler Komponenten der Kommunikation z.B. in Rollenspielen (z.B. Reimann 2016a).

*Methoden und Techniken zur (v.a. produktiven) Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen und Spezifika*

- Analyse und Interpretation spezifischer kultureller Erscheinungsformen wie etwa *murales* in Hispanoamerika (z.B. Zaki 2016)
- mit Fotografie ein visuelles Schüleraustausch-Tagebuch erstellen lassen (Holzbrecher 2016, 236)
- Spuren suchen im Alltag, z.B. mit Hilfe von Fotografie (Holzbrecher 2016, 239)
- Aufgreifen des *linguistic landscape*-Ansatzes (z.B. Landry / Bourhis 1997): Photographie (fremd-) sprachlicher Spuren im Straßenbild z.B. einer bestimmten Stadt
- Rollenspiele, bei denen Lernende in verschiedene Phantasie-Kulturen schlüpfen und / oder solche erforschen sollen (z.B. Vatter / Zapf 2012: 123-130, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 131-138)
- Aktivitäten zu *critical incidents* („Situationen, die entweder als problematisch oder aber als besonders gelungen hinsichtlich des Ziels, ein praktisches Problem zu lösen, angesehen werden“, Nieweler 2017: 246, Reimann 2017a: 33f., exemplarisch z.B. Grünewald 2011: 59-63 und hochschulbezogen Schumann 2012; Aufgabenbeispiele zu Schüleraustausch, aber auch aus dem Berufsleben z.B. (Vatter / Zapf 2012: 99-111, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 102-114))

- Aktivitäten der Sprachmittlung, insbesondere wenn sie auch Kulturmittlung erfordern (z.B. Reimann 2010, Katelhön / Nied-Curcio 2012)
- Erstellen von Text-Bild-Dokumenten (z.B. Werbeanzeige) für einen bestimmten Sprachraum nach kritischer Auseinandersetzung mit dem Konzept spezifischer Kommunikationsstile (z.B. Reimann 2017)
- Vermittlung von kulturbezogenem Wissen und Verstehen, z.B. durch die Erstellung eines Erklärfilms nach dem Muster „Karambolage“ (s.o.)
- Erstellung eines interkulturellen Reiseführers zur Vorbereitung einer Auslandsreise (z.B. Vatter / Zapf 2012: 131-134, Montiel Alafont / Vatter / Zapf 2014: 139-142), ggf. auch für eine Austauschgruppe einer niedrigeren Jahrgangsstufe.

*Methoden und Techniken mit Schwerpunkt Handeln: Übersicht (Auswahl)*

- Vollzug von Perspektivenwechsel und -koordination durch produktive Rezeption von Kunst (z.B. Umschreiben eines literarischen Texts aus der Perspektive einer anderen Figur)
- Vollzug von Perspektivenwechsel und -koordination durch Einsatz dramapädagogischer Verfahren (z.B. Rollenspiele, in denen (kulturell bedingte) Missverständnisse geklärt werden)
- produktive Auseinandersetzung mit kulturellen Phänomenen und Spezifika (z.B. fotografischer Austausch, Tagebuch, Rollenspiele zu Phantasier-Kulturen oder *critical incidents*, Erstellen von Werbeanzeigen für einen bestimmten Sprach- und Kulturraum)

## **5.6 Methoden und Techniken mit der Zieldimension (transkulturelle) ‚Verständigung‘**

Methoden und Techniken mit Schwerpunkt ‚(transkulturelle) Verständigung‘ zielen darauf, die Fähigkeiten aus dem Bereich ‚Handeln‘ in realen Kommunikationssituationen anzuwenden. Zentral ist hier die Schaffung von Begegnungssituationen (an außerschulischen Lernorten, in virtuellen und in realen Austauschsituationen) (z.B. *FuF* 87, 2007, einführend zur Austauschdidaktik z.B. Kraus 2007a und b, Sarter 2006: 108-118, Ehrenreich 2010, Maidhof 2013, Gröger / Mockenhaupt 2015: 148-150).

### *Methoden und Techniken mit der Zieldimension (transkulturelle) ‚Verständigung‘: Übersicht (Auswahl)*

- Schaffung realer Begegnungssituationen an außerschulischen Lernorten im näheren Umfeld (z.B. Lebensmittelgeschäft, Buchhandlung, Theater, Hochschule usw.)
- Schaffung virtueller Begegnungssituationen (z.B. eTwinning, digitale Klassenkorrespondenz usw.)
- Schaffung realer Begegnungssituationen im Ausland (z.B. Schüleraustausch, Erasmus+ - Projekt)

## 6. Ausblick: Lernaufgaben zum interkulturellen Lernen

Will man interkulturelle Lernprozesse ins Zentrum komplexer Lernaufgaben stellen, kann man sich an folgenden, von Daniela Caspari und Eva Burwitz-Melzer vorgeschlagenen Kriterien orientieren. Caspari 2010 schlägt folgende zehn Prinzipien für die Erstellung von Lernaufgaben insbesondere in den ersten Lernjahren / für die Sekundarstufe I vor:

### Lernaufgaben zum interkulturellen Lernen

„[...] sprechen nicht nur den Verstand, sondern in besonderem Maße auch die Sinnlichkeit und die Gefühle der Lerner an.

- [...] sprechen die Interessen der Schüler an [...]
- [...] sind authentisch (im Sinne von echt, zuverlässig bzw. glaubwürdig) in Bezug auf den sprachlichen Input, die Inhalte / Materialien und / oder die unterrichtliche Kommunikation.
- [...] fördern und verlangen sprachliche, aber auch nicht-sprachliche Handlungen der Lerner.
- [...] setzen an den Erfahrungen der Lerner an.
- [...] regen dazu an, das Neue / Fremde in Bezug zum Bekannten / Eigenen zu setzen.
- [...] verlangen, mehrere Perspektiven wahrzunehmen und sich mit ihnen auseinanderzusetzen.
- [...] zeigen die Vielfalt der Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsweisen, auch innerhalb einer Kultur.
- [...] geben den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit, neue Erfahrungen zu machen und sich ihrer bewusst zu werden.
- [...] nutzen den Gebrauch der Fremdsprache für kulturspezifische sprachliche Entdeckungen und zum Training, sprachliche Unsicherheit und Überforderung zu ertragen.“ (Caspari 2010: 64).

Caspari / Burwitz-Melzer 2017 halten folgende Kriterien für (Lern-) Aufgaben zum interkulturellen Lernen in der Oberstufe fest:

## Aufgaben zur Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz

- „1. [...] enthalten oft Themen, in denen das Aufeinandertreffen zweier oder mehrerer Kulturen dargestellt wird. Diese Kulturen können in Bezug auf den nationalen oder ethnischen Hintergrund, aber auch in Bezug auf andere Aspekte wie Alter, Geschlecht, sozialer Status, Berufsgruppen, persönliche Erfahrungen etc. heterogen sein. Besonders lernförderlich scheint es zu sein, wenn die Differenzen an einzelnen Personen bzw. Personengruppen und ihren Bedürfnissen, Meinungen, Sichtweisen usw. sichtbar werden [...]
2. [...] konfrontieren die Lernenden mit für sie neuen Themen und Sachverhalten bzw. verlangen die Erweiterung und Differenzierung von Bekanntem.
3. [...] verlangen von den Schülerinnen und Schülern die Anwendung soziokulturellen Hintergrundwissens über die dargestellten Kulturen und / oder die eigene Kultur. Dies betrifft thematisches Wissen genauso wie bspw. Wissen über Sprachgebrauch, Kommunikationsregeln und Textsortenkonventionen.
4. [...] unterstützen Prozesse des systematischen und bewussten Umgangs mit dem Dargestellten, insbesondere durch den Dreischritt Beschreiben (und Belegen) – Erklären bzw. Deuten – Bewerten. [...]
5. [...] fordern von den Schülerinnen und Schülern den bewussten Perspektivenwechsel und ggf. die Koordination mehrerer Perspektiven. [...]
6. [...] regen die Schülerinnen und Schüler dazu an, sich der eigenen Perspektive bewusst zu werden und sie zu reflektieren. [...]
7. [...] können sowohl eine binationale bzw. bikulturelle Ausrichtung haben (z.B. auf Deutschland und Frankreich, Amerika und Pakistan) als auch eine globale Ausrichtung. [...]“ (Caspari / Burwitz-Melzer 2017: 53f.).



## Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2016): Interkulturalität, in: Burwitz-Melzer et al. (Hrsg.), 15-20.

Auernheimer, Georg (<sup>8</sup>2016) (<sup>1</sup>1990). *Einführung in die Interkulturelle Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Balboni, Paolo (2008): *Imparare le lingue straniere*. Venezia: Marsilio.

Balboni, Paolo (2013): *Fare educazione linguistica. Insegnare italiano, lingue straniere e lingue classiche*. Torino: UTET.

Banzhaf, Michaela (2012): „Lo sguardo doppio“ oder: wer wen warum wie sieht. Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht am Beispiel von Amara Lakhous' „Scontro di civiltà per un ascensore a piazza Vittorio“, in: *Italienisch* 67, 2012, 100-112.

Bertelsmann-Stiftung (2006): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier* der Bertelsmann-Stiftung auf der Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh: Bertelsmann.

Böing, Maik (2011): Methoden: Mehrperspektivität und interkulturelle Kompetenz, in: *FuF* 2011a, 24f.

Böing, Maik (2014): La moule – star de la braderie de Lille! Ein regionales Ritual mit der Methode ‚kulturelles Sehen‘ entdecken, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 130, 18-23.

Böing, Maik (2016): Interkulturelles Lernen in Projekten. Auf dem Weg zur interkulturellen Kompetenz, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 141, 2-11.

Bredella, Lothar (2010a): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. Tübingen: Narr.

Bredella, Lothar (2010b): Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen, in: Hallet / Königs 2010, 120-125.

Bredella, Lothar / Christ, Herbert (1995): *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.

Bruchet Collins, Janine (2017): *77 kommunikative Spiele – Interkulturelle Kompetenz in 10 Minuten: Französisch*. Stuttgart: Klett.

Brusch, Wilfried (2009): *Didaktik des Englischen. Ein Kerncurriculum in zwölf Vorlesungen*. Braunschweig: Bildungshaus.

Burwitz-Melzer, Eva / Mehlhorn, Grit / Riemer, Claudia / Bausch, Karl-Richard / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2016): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Candelier, Michel / Europäisches Fremdsprachenzentrum / Europarat (Hrsg.) (2012): *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Strasbourg:

Caspari, Daniela (1994): *Kreativität im Umgang mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht: theoretische Studien und unterrichtspraktische Erfahrungen*. Frankfurt am Main et al.: Lang 1994.

Caspari, Daniela (2008): Zu den ‚Interkulturellen Kompetenzen‘ in den Bildungsstandards, in: Fäcke, Christiane / Hülk, Walburga / Klein, Franz-Joseph (Hrsg.) (2008): *Multiethnizität, Migration und Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 65. Geburtstag von Adelheid Schumann*. Stuttgart: ibidem, 19-35.

Caspari, Daniela (2010): Aufgaben zum Interkulturellen Lernen, in: Leupold, Eynar / Krämer, Ulrich (Hrsg.) (2010): *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*. Seelze: Kallmeyer / Klett, 57-65.

Caspari, Daniela / Burwitz-Melzer, Eva (2017): Interkulturelle kommunikative Kompetenz, in: Tesch, Bernd / von Hammerstein, Xenia / Stanat, Petra / Rossa, Henning (Hrsg.) (2017): *Bildungsstandards aktuell: Englisch / Französisch in der Sekundarstufe II*. Braunschweig: Bildungshaus, 36-55.

Caspari, Daniela / Schinschke, Andrea (2009): Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie, in: Hu / Byram 2009, 273-287.

Denzel de Tirado, Heidi (<sup>4</sup>2014) (<sup>1</sup>2007): Interkulturelle Kommunikation, in: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg.) (2014): *Französisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 12-25.

Eberhardt, Jan-Oliver (2013a): *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Eberhardt, Jan-Oliver (2013b): Das Potenzial stereotypenbehafteter Fotos zur integrativen Kompetenzförderung im Spanischunterricht, in: *Hispanorama* 142, 61-65.

Eberhardt, Jan-Oliver (2014a): Einsatzmöglichkeiten authentischer, stereotypenbehafteter Fotos zur integrativen Kompetenzförderung im Spanischunterricht der Sekundarstufe I, in: *Hispanorama* 143, 68-74.

Eberhardt, Jan-Oliver (2014b): Den interkulturellen Blick schärfen. Mit authentischen Fotografien stereotype Bilder von Frankreich und Deutschland reflektieren, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 127, 17-21.

Ehrenreich, Susanne (2010): „Ich sag’ trotzdem, was ich denke“ – Kommunikationstraining für interkulturelle Begegnungssituationen, in: Gehring, Wolfgang / Stinshoff, Elisabeth (Hrsg.) (2010): *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage, 140-154.

Eisenmann, Maria (2016): Kulturelles Sehverstehen am Beispiel der Cartoons in Sherman Alexies *The Absolutely True Diary of a Part-time Indian* (2007), in: Michler / Reimann 2016, 396-409.

Europarat (Hrsg.) (2009): *Autobiography of Intercultural Encounters*, [http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp) (13.01.2018).

Fäcke, Christiane (2006): *Transkulturalität und fremdsprachliche Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Fäcke, Christiane (2017): *Fachdidaktik Französisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.

Fellmann, Gabriela (2006): Interkulturelles Lernen sichtbar machen. Lerner-tagebücher, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 26-33.

Freitag, Britta (2010): Transkulturelles Lernen, in: Hallet / Königs 2010, 125-129.

Freitag-Hild, Britta (2010): *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. ‚British Fictions of Migration‘ im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Freitag-Hild, Britta (2016): Interkulturelle kommunikative Kompetenz, in: Burwitz-Melzer et al. 2016, 136-140.

*FuF* (2007) = *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 87, 2007 (*Austausch: reel – virtuell – interkulturell*).

*FuF* (2011a) = *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 110, 2011 (*Impulse aus dem bilingualen Unterricht*).

*FuF* (2011b) = *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 111, 2011 (*Theaterpraktische Methoden*).

*FuF* (2014) = *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 131, 2014 (*Le roman graphique*).

*FuF* (2016) = *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 144, 2016 (*Théâtre contemporain*).

*FuSp* (2008) = *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 21 (*Agua*).

*FuSp* (2009) = *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 24 (*Memorias*).

*FuSp* (2010) = *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 29 (*Independencia*).

*FuSp* (2016) = *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 54 (*Cómic*).

Gehring, Wolfgang (<sup>3</sup>2010) (<sup>1</sup>1999): *Englische Fachdidaktik. Theorien, Praxis, Forschendes Lernen*. Berlin: Schmidt.

Gehring, Wolfgang (2015): *Praxis Planung Englischunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Geulen, Dieter (Hrsg.) (1982): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt am Main et al.: Suhrkamp.

Grau, Maike (2006): Genau hinschauen ... Übungen zum interkulturellen Lernen, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 46-50.

Grau, Maike / Würffel, Nicola (2007): Übungen zur interkulturellen Kommunikation, in: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (<sup>4</sup>2007): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Francke, 312-314.

Grimm, Nancy / Meyer, Michael / Volkmann, Laurenz (2015): *Teaching English*. Tübingen: Narr.

Gröger, Elisabeth / Mockenhaupt, Jennifer (2015): Interkulturelles Lernen, in: Krechel, Hans-Ludwig (Hrsg) (2015): *Französisch-Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 138-150.

Grünewald, Andreas (2011): Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41, 1, 54-71.

Grünewald, Andreas (2012): Rincón didáctico: Förderung der Interkulturellen Kompetenz durch Wahrnehmungsschulung, in: *Hispanorama* 137, 76f.

Hallet, Wolfgang (2002): *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen, intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Hallet, Wolfgang (2005): „La rue Bleue n’est pas bleue. L’Arabe n’est pas arabe.“ Das Spiel der Texte und Kulturen in *Monsieur Ibrahim et les fleurs du Coran* und im Fremdsprachenunterricht, in: Schumann 2005, 99-112.

Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures: Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht, in: Hecke, Carola / Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Bilder im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 26-54.

Hallet, Wolfgang (2011): *Lernen fördern Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze: Kallmeyer / Klett.

Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic-Romanen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 117, 2-8.

Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze: Kallmeyer / Klett.

Haß, Frank / Kieweg, Werner (2012): *I can make it! Englischunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten*. Seelze: Kallmeyer / Klett.

Haß, Frank (Hrsg.) (2016) (2006): *Fachdidaktik Englisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett.

Heringer, Hans Jürgen (2012): *Interkulturelle Kompetenz. Ein Arbeitsbuch mit interaktiver CD und Lösungsvorschlägen*. Tübingen / Basel: Francke.

Holzbrecher, Alfred (2014): Interkulturelles Lernen, in: Ahrenholz, Bernd / Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.) (2014): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 118-130.

Holzbrecher, Alfred (2016): Bildungsmedium Fotografie. Schüleraustausch als interkulturelles Projekt im Fremdsprachenunterricht, in: Michler / Reimann 2016, 228-243.

Hu, Adelheid / Byram, Michael (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation, intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment.* Tübingen: Narr.

Husemann, Veit R. J. (2016): Vom Sehverstehen zu Handlungskompetenz und interkulturellem Lernen: virtuelle Reisen im Klassenzimmer mit *Google Street View*, in: Michler / Reimann 2016, 263-276.

Jenny, Jean-Pierre (2016): *Von Frauen und Fröschen. Streifzüge durch die Wissenschaften des 18. Jahrhunderts in Oberitalien.* Münster: LIT.

Katelhön, Peggy / Nied-Curcio, Martina (2012): *Hand- und Übungsbuch zur Sprachmittlung Italienisch-Deutsch.* Berlin: Frank & Timme.

Kipf, Stefan (2014): *Integration durch Sprache. Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache lernen Latein.* Bamberg: C.C. Buchner.

KMK (1996) (2013) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule.* Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013 ([http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/1996/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf), 05.07.2014).

KMK (2003) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Bildungsstandards für die erste*



*Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss.* Beschlussfassung vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand.

KMK (2012) = Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch / Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).

Kräling, Katharina / Martín Fraile, Katharina (2015): Literarästhetisches Lernen im Spanischunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 49, 4-9.

Kramsch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence, in: *The modern language journal* 90, 249-252.

Kraus, Alexander (2007a): Austausch: reell – virtuell – interkulturell, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 87, 2-9.

Kraus, Alexander (2007b): Eine Austauschfahrt planen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 87, 26-29.

Kraus, Alexander (2009): L’Ampelmann expliqué par Kaarambolage, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 100, 22-27.

Küster, Lutz (2010): Die Arte-Sendung ‚Karambolage‘ – ein Anlass interkulturellen Lernens im Französischunterricht? In: Caspari, Daniela / Küster, Lutz (Hrsg.) (2010): *Wege zu interkultureller Kompetenz. Fremdsprachendidaktische Aspekte der Text- und Medienarbeit*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang, 39-49.

Kuhlmann, Peter (2009): *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Kuhlmann, Peter (2010): *Lateinische Literaturdidaktik*. Bamberg: C.C. Buchner.

Kultusministerium Hessen (Hrsg.) (2010): *Lehrplan Italienisch. Gymnasialer Bildungsgang. Jahrgangsstufen 8G bis 9G* (<https://kultusministerium.hessen.de/sites/default/files/media/g8-italienisch.pdf>, 15.01.2018).

Landry, Rodrigue / Bourhis, Richard Y. (1997): Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study, in: *Journal of Language and Social Psychology* 16, 23-49.

Lange, Ulrike C. (2014): Mit *romans graphiques* themenspezifisch arbeiten. Chancen für einen inhaltsreichen und kompetenzfördernden Französischunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 131, 2-9.

Leitzke-Ungerer, Eva (2008): Akustische Inszenierung von Erzählungen und Gedichten im fremdsprachlichen Literaturunterricht. Hörspielarbeit mit französischen, spanischen und italienischen Texten, in: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 37, 164-183.

Leitzke-Ungerer, Eva / Neveling, Christiane (Hrsg.) (2013): *Intermedialität im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem.

Lösch, Klaus (2005): „Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte“, in: Allolio-Näcke, Lars / Kalscheuer, Britta/ Manzeschke,, Arne (Hrsg.) (2005): *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt am Main: Main: Campus, 26-49.

Lücke, Nicole (2014): Interkulturelle Kompetenz, in: Wenzel, Veronika (Hrsg.): *Fachdidaktik Niederländisch*. Münster: LIT, 55-74.

Maidhof, Annelie (<sup>2</sup>2013) (<sup>1</sup>2007): *Erste Hilfe Schüleraustausch Frankreich*. Stuttgart: Pons.

Mehlhorn, Grit (2014): Interkulturelle Kompetenz entwickeln, in: Bergmann, Anka (Hrsg.): *Fachdidaktik Russisch*. Tübingen: Narr, 214-227.

Michler, Christine (2016): Sehverstehen und Medienkompetenz fördern durch Arbeit mit Infographien, in: Michler / Reimann 2016, 203-227.

Michler, Christine / Reimann, Daniel (Hrsg.) (2016): *Sehverstehen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Montiel Alafont, Francisco Javier / Vatter, Christoph / Zapf, Elke (2014): *Interkulturelle Kompetenz. Erkennen – verstehen – handeln. Spanisch*. Stuttgart: Klett.

Moreno, Teresa / Rojas Riether, Maria Victoria (2016): *77 kommunikative Spiele – Interkulturelle Kompetenz in 10 Minuten: Spanisch*. Stuttgart: Klett.

Nieke, Wolfgang (<sup>3</sup>2008) (<sup>1</sup>2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Nieweler, Andreas (Hrsg.) (2017): *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett.

Nünning, Ansgar / Nünning, Vera (2000): British Cultural Studies konkret. 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, 4-10.

Peck, Christiane (2008): Interkulturelles Lernen mit Filmen – Chancen und Probleme, methodische Vorschläge, in: Vences, Ursula (Hrsg.) (2008):

*Sprache – Literatur – Kultur. Vernetzungen im Spanischunterricht.* Berlin: tranvía, 161-182.

Plikat, Jochen (2017): *Fremdsprachliche Diskursbewusstheit als Zielkonstrukt des Fremdsprachenunterrichts. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Interkulturellen Kompetenz.* Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Reimann, Daniel (2010): Von Aurélie bis Tour de Franz: Stereotypen erkennen, ein Lied sprachmitteln, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 105, 18-22.

Reimann, Daniel (2011): Strategien im Umgang mit dem zweisprachigen Wörterbuch am Beispiel des Spanischen, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch* 35, 28-33.

Reimann, Daniel (2013): Von Ulysse bis Notre Dame de Paris. Klassiker der französischen Literatur im kompetenzorientierten fremdsprachlichen Literaturunterricht, in: Leitzke-Ungerer / Neveling 2013, 145-167.

Reimann, Daniel (2014a): Erinnerungsorte und Transkulturalität am Beispiel der romanischen Schulsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch), in: Roche, Jörg / Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 28-58.

Reimann, Daniel (2014b): Ver la metròpoli. Interkulturelles Sehverstehen und transkulturelle kommunikative Kompetenz im Spanischunterricht, in: Franke / Koch / Schöpp 2014, 199-239.

Reimann, Daniel (2016a): Non-verbale Kommunikation in mehrsprachigen Lernprozessen – am Beispiel des Spanischen, in: Michler / Reimann 2016, 145-182.

Reimann, Daniel (2016b): Was ist Sehverstehen? Vorschlag eines Modells für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht, in: Michler / Reimann 2016, 19-33.

Reimann, Daniel (2016c): Aufgabenbeispiele – Interkulturelle kommunikative Kompetenz, In: Bär, Marcus / Franke, Manuela (Hrsg.) (2016): *Spanisch Didaktik. Praxisbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 250-254.

Reimann, Daniel (2016d): Inter- und transkulturelles Lernen im romanischen Tertiärsprachen und im altsprachlichen Unterricht (Fokus: Spanisch, Italienisch, Griechisch), in: Frings, Michael / Paffenholz, Sabine E. / Sundermann, Klaus (Hrsg.) (2016): *Vernetzter Sprachunterricht. Die Schul-fremdsprachen Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Latein, Russisch und Spanisch im Dialog*. Stuttgart: ibidem, 217-235.

Reimann, Daniel (2017a): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Narr.

Reimann, Daniel (2017b) (2014): La meilleure excuse des Italiennes ... Kommunikationsstile und Werbung, in: *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen*. Stuttgart: ibidem, 763-788.

Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik*. Tübingen: Narr.

Roche, Jörg (2013): *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Rössler, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz, in: Meißner, Franz-Joseph / Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer 2010, 137-149.

Santos Sánchez, Diego (2010): *Teatro y Enseñanza de Lenguas*. Madrid: Arco.

Sarter, Heidemarie (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG.

Satzinger, Christa (2016): Mit Karambolage sehen(d) verstehen, in: Michler / Reimann 2016, 244-262.

Schrader, Heide (2007): *Medien im Französisch- und Spanischunterricht*. Stuttgart: ibidem.

Schrader, Heide (2016): Bildbetrachtung mit Sprachenlernen verbinden. Zum Einsatz von Kunstbildern im Französischunterricht, in: Michler / Reimann 2016, 321-338.

Schreiber, Jörg-Robert / Siege, Hannes (Hrsg.) (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) 2004-2015*. Berlin: Cornelsen.

Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2005): *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts*. Frankfurt am Main et al.: Peter Lang.

Schumann, Adelheid (2005): Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht, in: Schumann 2005, 113-123.

Schumann, Adelheid (2007): Le Maghreb. Inhalte und Verfahren einer Interkulturellen Landeskunde, in: *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 86, 2-9.

Schumann, Adelheid (2009): Förderung interkultureller Bildung und Kompetenzen, in: Grünewald, Andres / Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): *Fachdidaktik Spanisch. Tradition – Innovation – Praxis*. Stuttgart: Klett, 213-225.

Schumann, Adelheid (2010): La conversation française. Kulturelle Normen des kommunikativen Handelns im Französischunterricht, in: Abendroth-Timmer, Dagmar / Fäcke, Christiane / Küster, Lutz / Minuth, Christian (Hrsg.) (2010): *Normen und Normverletzungen. Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart: ibidem, 18-29.

Schumann, Adelheid (Hrsg.) (2012): *Interkulturelle Kommunikation in der Hochschule Zur Integration internationaler Studierender und Förderung Interkultureller Kompetenz*. Bielefeld: transcript.

Schumann, Adelheid (2013): Interkulturelles Lernen mit Filmen im Fremdsprachenunterricht, in: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2013): *Film im Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: ibidem, 171-185.

Snaidero, Tiberio (2015): *Interkulturelles Lernen im Italienischunterricht. Eine Konzeption und Lernaufgaben für Italienisch als 3. Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.

Sommerfeldt, Kathrin (2011): Soziokulturelle Inhalte vermitteln und interkulturelles Lernen anbahnen, in: Sommerfeldt, Kathrin (Hrsg.) 2011: *Spanisch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen, 175-198.

Spinner, Kaspar H. (1998): Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute, in: *Der Deutschunterricht* 6, 46-54.

Spinner, Kaspar H. (2006): Literarisches Lernen, in: *Praxis Deutsch* 200, 6-16.

Thaler, Engelbert (2012): *Englisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Kompetenzen*. Berlin: Cornelsen.

Vatter, Christoph / Zapf, Elke (2012): *Interkulturelle Kompetenz. Erkennen – verstehen – handeln. Französisch*. Stuttgart: Klett.

Vernal Schmidt, Janina (2014): Arte urbano im Spanischunterricht – die Straßen von Caracas als kultureller und politischer Handlungsraum, in: Franke / Koch / Schöpp 2014, 47-86.

Volkman, Laurenz (2010): *Fachdidaktik Englisch: Kultur und Sprache*. Tübingen: Narr.

Weskamp, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen und Konzepte. Anglistik – Amerikanistik*. Berlin: Cornelsen.

Witte, Arnd (2009): Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess, in: Hu / Byram 2009, 49-66.

Zaki, Katja (2016): Kultur als Bild? *Murales* im transkulturell-neokommunikativen Spanischunterricht, in: Michler / Reimann 2016, 277-304.



Hinweis zur Genese des Manuskripts:

Das Manuskript wurde 2018 für das Handbuch *Methoden des Fremdsprachenunterrichts* erstellt und ist dort in stark gekürzter Form erschienen als: „Methoden des interkulturellen Fremdsprachenlernens“, in: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. / Martinez, Hélène (Hrsg.): *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Klett / Kallmeyer 2020, 37-41. Da die Zusammenstellung von Methoden und Techniken des inter- und transkulturellen Lernens gerade auch für Studierende und praktizierende Lehrkräfte interessant sein kann, wird das Manuskript hier noch einmal in ungekürzter Form öffentlich verfügbar gemacht.