

# Unterrichtsprojekt. Ein didaktischer Ansatz zur Förderung interkultureller Sensibilität im Kontaktraum Slowenien – Österreich

*Učni projekt kot možen metodično-didaktični pristop za razvijanje medkulturne senzibilnosti v stičnem prostoru med Slovenijo in Avstrijo*

*Learning project. A possible methodical-didactic approach for the development of intercultural sensitivity in the intercultural area between Slovenia and Austria*

**MATEJA ŽAVSKI-BAHČ**

Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko,  
Koroška cesta 160, SI 2000 Maribor, mateja.zavski@um.si

DOI <https://doi.org/10.18690/978-961-286-019-6.19>

ISBN 978-961-286-810-9

---

Članek predstavlja učni projekt kot možen metodično-didaktični pristop k razvijanju medkulturne senzibilnosti v stičnem prostoru med Slovenijo in Avstrijo. Avtorica v teoretičnem delu predstavi pluralistične pristope k jezikom in kulturam ter njihove prednosti za kakovostno delo v izobraževalnem procesu. V nadaljevanju na kratko predstavi ROPP, *Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam*, ki podaja izčrpen opis in konkretno uporabo večjezičnih in medkulturnih kompetenc ter virov, ki jih pri pouku najboljše razvijamo s t. i. pluralističnimi pristopi. V nadaljevanju je predstavljen učni projekt *Kennen wir unsere Nachbarn? Österreich interkulturell erleben*, ki je bil izveden v okviru obveznih študijskih vsebin v 1. letniku študijskega programa *Germanistika* na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. Potek in posamezne faze učnega projekta so orisane na osnovi opisnikov zmožnosti in virov znanja (po ROPP), do katerih je možno dostopati tudi na spletu.

**Ključne besede:** učni projekt, didaktika, pluralistični pristop, medkulturna senzibilnost, kulturnostični prostor Slovenija-Avstrija

This paper presents a learning project as a possible methodical-didactic approach for the development of intercultural sensitivity in the intercultural area between Slovenia and Austria. In the theoretical part, the author introduces the pluralistic approaches to languages and cultures, and their advantages for quality work in the pedagogical process. This is followed by a brief presentation of FREPA – *A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*, which provides a comprehensive

description and the examples of concrete use of multilingual and intercultural skills and resources that are best developed in class by what we call ‘pluralistic approaches’. This chapter is followed by the presentation of the learning project “*Kennen wir unsere Nachbarn? Österreich interkulturell erleben*”, which was implemented within the mandatory courses of the first year German Studies programme (Faculty of Arts, University Maribor). The detailed development and individual stages of the learning project are further on outlined on the basis of the FREPA descriptors of abilities and knowledge resources, which are also accessible on the internet.

**Key words:** learning project, didactics, pluralistic approaches, intercultural sensitivity, intercultural area Slovenia-Austria

## 1 Einleitung

In der heutigen Zeit steht in der ganzen Welt immer mehr die Globalisierung im Vordergrund, sei es im Alltag, im Berufsleben oder in der Ausbildung. Das bedeutet, dass u. a. verschiedene Kulturen aufeinandertreffen, was zu verschiedenen Herausforderungen führt, aber auch zu Problemen, beispielsweise in der Kommunikation. Die Ursachen liegen in der fehlenden Vertrautheit und der Unkenntnis über die fremde, besser formuliert, die andere Kultur, teilweise auch in der Inkompatibilität des Fremden, des Anderen dem Vertrauten, dem Eigenen gegenüber. Um solche Situationen zu vermeiden, ist es notwendig, die Menschen für die andere Kultur zu sensibilisieren, Kenntnisse und Wissen über die andere Kultur zu vermitteln bzw. zu erweitern und zu vertiefen, tolerante von intoleranten Verhaltensformen zu unterscheiden und dadurch die Toleranz zu steigern, Mittel und Wege für kulturelle Zusammentreffen zu kreieren und dementsprechend die Fähigkeit für konstruktive und effektive Dialoge aufzubauen. Hier liegt der Ansatzpunkt des vorliegenden Artikels, in dem anhand eines praktischen Beispiels dokumentiert wird, welche Alternativen bestehen, um Sensibilität für Interkulturalität im DaF-Bereich zu fördern.

## 2 Definition des Begriffs Interkulturelle Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz gewinnt immer mehr an Bedeutung. In der heutigen, globalisierten Welt darf man sie genauso wie die anderen Schlüsselqualifikationen nicht mehr außer Acht lassen, besonders auf dem Arbeitsmarkt ist sie immer mehr gefragt. Sie wird aber unterschiedlich definiert.

Der deutsche Psychologe Weinert (2001) legt den Kompetenzbegriff im Allgemeinen fest. Er deutet Kompetenzen als »die bei Individuen verfügbaren

oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können« (Weinert 2001: 27–28). Bei Haß besteht die interkulturelle Kompetenz aus der »Fähigkeit, Fremdes und Eigenes tolerant und kritisch in Beziehung zu setzen (Perspektivenwechsel), dabei Fremdes zu akzeptieren oder zu tolerieren und die Bereitschaft, die eigene Position neu zu überdenken« (Haß 2006: 307). Lüsebrink (2008: 9) gliedert die interkulturelle Kompetenz in drei Bereiche: Verhaltenskompetenz, Kommunikationskompetenz und Verstehenskompetenz. Dabei umfasst die Kommunikationskompetenz erstens Fremdsprachenkenntnisse, zweitens Gestik, Mimik und paraverbale Faktoren und drittens Intonation und Sprechrhythmus. Als Verstehenskompetenz interpretiert er die Fertigkeit sprachliche als auch symbolische Zeichen rezipieren und produzieren zu können, z. B. von der Literatur bis hin zu den Kleidungs-codes. Unter Verhaltenskompetenz kann die Fertigkeit verstanden werden, sich beim Kontakt mit fremden Kulturen der gegebenen Situation und Kultur anzupassen, um adäquat agieren zu können.

Caspari und Schinschke (2007) entwickelten zum Begriff der interkulturellen Kompetenz ein Modell, in dem drei Bereiche unterschieden werden: Einstellungen, Wissen und Können/Verhalten. Alle drei Bereiche verfügen über »kompetenzbezogene Dimensionen« (ebenda: 93). Diese Dimensionen bezeichnen die Autorinnen als die (fremd-)sprachliche, die (fremd-)kulturelle, die (fremd-)strategische sowie die persönlich-psychologische Dimension. Der Zusatz *fremd-* in Klammern verdeutlicht die Verflochtenheit von dem Fremden und dem Eigenen, so wie auch von allgemein Bekanntem und Globalem (ebenda: 93). Im Modell wird hervorgehoben, dass die interkulturelle Kompetenz im Unterricht nicht isoliert, sondern ergänzend mit dem Fremdspracherwerb und anderen fremdsprachlichen Kompetenzen vermittelt und aufgebaut werden muss.

Die angeführten Definitionen des Begriffs interkulturelle Kompetenz offenbaren, dass Unterrichtskonzepte, die sich nur nach einer einzigen Zielsprache und der dazugehörigen Zielkultur richten, in der Ausbildung als nicht mehr adäquat anzusehen sind. Um den Bedürfnissen nach neuen methodisch-didaktischen Verfahren entgegenzukommen, werden anders überlegte Ansätze, wie zum Beispiel die sog. »pluralen Ansätze« in den Unterricht integriert, worauf im Weiteren genauer eingegangen wird.

### **3 Die Wichtigkeit von pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen**

Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen stehen den traditionellen einzelzielsprachlichen Konzepten, die zum Beispiel unter anderem auch jeden Rückgriff auf die Erstsprache aus dem Lehrprozess ausgeschlossen haben, gegenüber (Candelier u. a. 2009: 5). Sie basieren auf Lehr- und Lernverfahren, die unterschiedliche Sprachen und/oder sprachliche Varietäten und Kulturen zugleich erfassen. Die pluralen Ansätze rekurrieren im Vergleich zu den traditionellen auf einen erweiterten Kompetenzbegriff, wie er im *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* definiert ist. Die Kompetenz formt sich demnach nicht als eine »Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen, je nachdem, welche Sprachen man kennt, sondern vielmehr über eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das gesamte Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen« (Trim u. a. 2001: 163). Die pluralen Ansätze erweitern so den Begriff der Sprachkompetenz von einer monolingualen und monokulturellen Kompetenz in eine mehrsprachige und plurikulturelle (interkulturelle) Sprachlernkompetenz. Konstitutiv für die Förderung der Mehrsprachigkeit sind nach Meißner (2013: 5) die folgenden vier Komponenten der pluralen Ansätze, zwischen welchen keine strenge Abgrenzung möglich ist: Didaktik des Fremdverstehens bzw. des interkulturellen Lernens, Mehrsprachigkeitsdidaktik bzw. Didaktik der Interkomprehension zwischen nah verwandten Sprachen, Sprachenbewusstheit (Eveil aux langues-Ansatz) und integrierte (auch integrative) Sprachendidaktik. Anders formuliert, hierher werden das interkulturelle Lernen, aber auch stärker an der Sprache orientierte Ansätze zugeordnet, im Rahmen deren Lernende gleich vom Bildungsanfang an mit der Vielfalt der Sprachen und deren Varietäten konfrontiert werden, auch der eigenen individuellen sprachlichen Varietäten, die im außerschulischen Bereich erworben wurden. Zusätzlich werden auch Parallelen und Differenzen im Vergleich zu Sprachen, die sich auf das Leben der Lernenden beziehen, behandelt, indem man zum Beispiel Ähnlichkeiten und Unterschiede im Vokabular und im Diskurs thematisiert. Die Lernenden können dadurch beim weiteren Sprachenlernen ihr lernrelevantes Vorwissen gezielt einsetzen. Die Lerner werden mithilfe dieser Ansätze unter anderem auch für ihre eigene Lernersprache oder Interlanguage (Meißner 2013: 5 und Candelier u. a. 2009: 7) sensibilisiert, die als ein Werkzeug des Sprachenlernens gebraucht wird und die Lernenden im Ausbildungsprozess und später im Sinne des lebenslangen Lernens begleitet und unterstützt. Definiert man wie Silvensky (2015) den Unterricht als einen Vermittlungsprozess, so lässt sich der Unterricht als ein sprachlicher Prozess definieren, im Rahmen dessen auch

jedes Unterrichtsfach als ein Sprachenfach bestimmt werden kann, unterrichtet von Lehrkräften, die »fachlich einschlägig auf das sprachen- und sachfachintegrierte Unterrichten vorbereitet« sind und »Sprachen als Querschnittsthema in allen Fächern thematisieren« (Silvensky 2015: 8). Einzelne Schulfächer und der Fremdsprachenunterricht finden nach den Postulaten der integrierten Didaktik demnach nicht nebeneinander statt, sondern sie agieren miteinander, damit die Lernenden eine umfangreiche Sprach- und Fachkompetenz ausbilden bzw. erreichen. Im Vordergrund des interkulturellen Lernens stehen ebenfalls kulturelle Thematiken, die die Lernenden in gewissem Maße kennen. Diese werden im Unterricht behandelt, es werden Reflexionen angestellt, Vergleiche gezogen und nach Möglichkeit Differenzen erkannt und formuliert. Mit dieser Arbeitsweise werden kulturelles Wissen und Handlungskompetenz gefördert. Auch werden dadurch unterschiedliche Einstellungen, Überzeugungen und Wertvorstellungen diskutiert und verdeutlicht. Diese beziehen sich darauf, die Lernenden dazu zu befähigen, andere Sprachen und Kulturen kritisch zu hinterfragen und disponibel zu sein, eine andere Anschauung, Einstellung, andere Sitten, Gewohnheiten gelten zu lassen bzw. zu akzeptieren und dabei die eigene kulturelle Perspektive zu wechseln. Abschließend lässt sich bemerken, dass mit pluralen Ansätzen Kompetenzen in den Bereichen Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten entwickelt werden. Einerseits wird bei Lernenden Neugier und Interesse für translinguale und transkulturelle Themen geweckt und dadurch erfolgt schließlich die Sensibilisierung für die eben erwähnten Themen. Andererseits ermöglichen sie den Lernenden, weitere Fremdsprachen effektiver zu erlernen und Wissen über deren Kulturen schneller zu erwerben, zu erweitern und zu vertiefen, indem sie auf bereits erworbene Fähigkeiten in den Sprachen zurückgreifen, die zu einem leichteren Lernweg verhelfen.

#### **4 Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen – RePA**

Bis im Rahmen eines EU-Projekts am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarates der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (kurz RePA) entstand, gab es kein Dokument, in dem der Begriff *Kompetenzen* (auch soft skills) exakt definiert und Kriterien für deren Bildung und gezielte Förderung im Unterricht konkret aufgestellt wären (Meißner 2013: 3, Schröder-Sura 2015, Silvensky 2015: 9). Die Experten aus verschiedenen EU-Ländern und der Schweiz, die am Projekt zusammenarbeiteten, definierten letztendlich,

..., dass Kompetenzen hochgradig komplex sind und sich aus unterschiedlichen Ressourcen aufbauen. Es handelt sich um einen Mix von Fertigkeiten (*savoir-faire*), Wissen (*savoirs*) sowie Haltungen und Einstellungen (*attitudes*). ... dass sich diese Kompositionen in konkreten und einander ähnelnden Situationen neu und aufgabenbezogen jeweils anders konfigurieren. In komplexen Aufgaben haben sie eine soziale Relevanz, sie stehen in einem sozialen Kontext und übernehmen eine soziale Funktion. ... dass sich Kompetenzen mit der Aktivierung verschiedener Ressourcen (Fähigkeiten, Wissen, Haltungen) bilden und Kompetenzen<sup>1</sup> umgekehrt diese Ressourcen zusammenführen (Meißner 2013: 8–9).

Unter »Ressourcen« werden verschiedene Komponenten aus den Gebieten »Wissen«, »Einstellungen und Haltungen« sowie »Fertigkeiten« verstanden. Diese Ressourcen werden im RePA anhand von Deskriptoren und Subdeskriptoren definiert.<sup>2</sup> Auf diese Weise werden die Ressourcen übersichtlich beschrieben und leisten so einen Beitrag zur Deutung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen. Der RePA kann somit auch als eine Ergänzung zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) gedeutet werden. Während nach dem GER der Lernstand als das Ergebnis im kommunikativ-funktionalen Bereich bewertet werden kann und sich in Form von Kompetenzniveaustufen beschreiben und ausdrücken lässt, bietet der RePA mit seinen Deskriptoren der Kompetenzen und Ressourcen Kriterien für den Unterrichtsprozess, seine Planung und Analyse, die zu einer höheren Unterrichtsqualität und zu einem besseren Ergebnis führen. Lehrpersonen, die sich entschieden haben, ihren Unterricht nach den RePA-Deskriptoren zu gestalten, können zum Beispiel am Anfang aus den Deskriptoren Unterrichtsziele derivieren. Des Weiteren können mithilfe der Deskriptoren schon vorbereitete Unterrichtsmaterialien überprüft, analysiert, wenn nötig sogar weiterentwickelt und neue Unterrichtseinheiten im Einklang mit den Deskriptoren geplant und durchgeführt werden, so dass der Lehr-/Lernprozess zum kompetenzorientierten Unterricht wird, der die Sprachlernkompetenz, das interkulturelle Lernen und die Mehrsprachigkeit fördert.

---

<sup>1</sup> Im Projekt wurde der Kompetenzbegriff von Weinert (siehe Kap. 2) erweitert, so dass er auf die anderen Bereiche übertragen werden kann.

<sup>2</sup> Die Deskriptorenliste zu Kompetenzen und Ressourcen *Wissen (K1–K15), Einstellungen und Haltungen (A-1–A-19)* sowie *Fertigkeiten (S1–S7)* steht mittlerweile auf der Seite CARAP des ECML/CELV (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe) unter: <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx> frei zur Verfügung.

## 5 Beispiel eines Unterrichtsprojektes zur Förderung der interkulturellen Kompetenz

Im folgenden Kapitel wird das Unterrichtsprojekt *Kennen wir unsere Nachbarn? Österreich interkulturell erleben* dargestellt, das im ersten Jahrgang des Einzelfachstudiums Germanistik im Rahmen eines Pflichtfaches ausgeführt wurde. Da das Projekt in mehrere Phasen gegliedert war, wird dieses im vorliegenden Artikel nach den entsprechenden Phasen detailliert präsentiert. Dabei werden in jeder Phase die dazu gehörigen Ressourcen und Kompetenzen in Anlehnung an die RePA-Deskriptoren *Wissen, Einstellungen und Haltungen* und *Fertigkeiten*<sup>3</sup> definiert und anhand adäquater Beispiele konkretisiert. In Bezug darauf werden in den folgenden Unterkapiteln die Markierungen zu den jeweiligen Deskriptoren und Subdeskriptoren in Klammern angegeben. Wenn zum Beispiel die Markierung (A-4) angeführt wird, bedeutet dies, dass man sich auf den im RePA definierten Deskriptor *Positive Akzeptanz der sprachlichen oder kulturellen Vielfalt des Anderen oder des Fremden*<sup>4</sup> bezieht.

### 5.1 Phase 1: Vorstellung des Projekts und Gruppenbildung

In der ersten Phase wurde den Studierenden das Thema, der zeitliche Rahmen (z. B. die zeitliche Einteilung der einzelnen Aufgaben) und der inhaltliche Teil des Projektes (z. B. die Bestimmung der zu behandelnden Bereiche) vorgestellt. Damit sollte die Aufmerksamkeit, Neugier und das Interesse für die eigene und eine andere Zielsprache und für die eigene und eine andere Zielkultur geweckt werden, indem sie die Funktionen, Ähnlichkeiten und Unterschiede entdecken, verstehen und akzeptieren lernen (A-2.1, A-4). Dabei sollte auf Parallelen und Differenzen hinsichtlich der Regeln, Verhaltensweisen, Werte, Bräuche und Sitten unterschiedlicher kultureller Systeme (z. B. Kommunikationsnormen, Tischregeln usw.) hingewiesen werden (K 8.3), um den Studierenden bewusst zu machen, dass diese mehr oder weniger streng oder flexibel beachtet und respektiert werden müssen (K 8.4.1, K 8.4.3).<sup>5</sup> Letztendlich war das Vorhaben dieser Phase, die Studierenden anzuregen, sich ihre eigene Sprache bzw. Ausdrucksweise und Kultur bewusstzumachen und sie mit der Zielsprache und

---

<sup>3</sup> Ebenda.

<sup>4</sup> Die Deskriptorenliste zu Kompetenzen und Ressourcen *Einstellungen und Haltungen* (A-1–A-19) ist auf der Seite CARAP des ECML/CELV unter: <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/2/tabid/3592/language/de-DE/Default.aspx> abrufbar.

<sup>5</sup> Die Deskriptorenliste zu Kompetenzen und Ressourcen *Wissen* (S1–S7) ist auf der Seite CARAP des ECML/CELV unter: <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/1/tabid/3593/language/de-DE/Default.aspx> zu finden.

Zielkultur in Bezug zu bringen (S 3)<sup>6</sup> und den Willen zu wecken, mit Menschen einer anderen Kultur im Zielland in Kontakt zu treten und zu kommunizieren (A-7.2.1, A-8.6). Im Abschluss der ersten Phase wurden die Studierenden in Gruppen geteilt<sup>7</sup> und vorher festgelegten Themenbereichen, unterschiedlichen sozio-kulturellen Gebieten wie zum Beispiel Ausbildung, Kulinarik, immaterielles Kulturerbe, Tourismus und Umweltschutz zugeordnet.

## 5.2 Phase 2: Erarbeitung der Fragen für die Expertengespräche

In der zweiten Phase erhielt jede Gruppe die Aufgabe, eine Webrecherche durchzuführen, um sich über das eigene und über das Zielland zu ihrem Themenbereich zu informieren und darauf aufbauend Fragen für Expertengespräche, die für die nächste Phase des Projektes im Zielland vorhergesehen waren, zu erarbeiten und auszuformulieren (S 3.10.2, S 3.10.4, S 3.10.5). Dadurch sollten die Studierenden für die sprachlichen und kulturellen Gemeinsamkeiten (zum Beispiel Lehnwörter oder Verkehrsregeln) und Unterschiede (zum Beispiel Satzbau oder Umweltbewusstsein) sensibilisiert werden (A-2.2, A-2.3, A-2.4.1, A-6.2.1). Diese Vorgehensweise wurde aus dem Grund gewählt, da aus langjährigen Erfahrungen ermittelt werden konnte, dass Studierende oft über mangelhafte Kenntnisse aus dem eigenen sozio-kulturellen Raum verfügen, sobald sie einen spezifischen Themenbereich bearbeiten müssen. Eine Sensibilisierung, in der Gemeinsamkeiten und Unterschiede festgestellt werden sollen (A-2.2, A-2.3), kann nur dann gelingen, wenn ausreichende Kenntnisse über beide Kulturräume vorhanden sind (S 1.1.3, SI.1.4). Die Gruppe, die sich mit dem Thema Umweltschutz befasste, verfasste zum Beispiel die folgenden Fragen:

*Seit 2007 ist die Lichtverschmutzung in Slowenien begrenzt. Was ist Ihre Meinung zu dieser Art von Gesetzen in Österreich? Was wird in Österreich gegen die Lichtverschmutzung unternommen? 2012 gab es eine Reinigungsaktion Očistimo Slovenijo (Machen wir Slowenien sauber). Ist eine solche Aktion in diesem Ausmaß in Österreich durchführbar? Gibt es in Österreich Schwierigkeiten mit illegalen Deponien? Genetisch veränderte Organismen. Ist der Verzehr dieser Lebensmittel überhaupt sicher für den Menschen bzw. für die Umwelt? Welchen Einfluss hat die Produktion von GVO/GMO auf die Umwelt? In Maribor kann ein elektrisches Auto/ein Auto auf Methanbetrieb gemietet werden. Gibt es solche Alternativen auch in Österreich? Wenn ja, welche? Wenn nicht, welche müsste man einführen? Wird viel Wert auf Mülltrennung gelegt?*

---

<sup>6</sup> Die Deskriptorenliste zu Kompetenzen und Ressourcen *Fertigkeiten (K1–K15)* ist auf der Seite CARAP des ECML/CELV unter: <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/Skills/tabid/2657/language/de-DE/Default.aspx> zugänglich.

<sup>7</sup> Die Gruppenzugehörigkeit wurde ausgelost.



*Ist den Menschen die Bedeutung von Mülltrennung bewusst? Wird Müll auch in den Haushalten getrennt? Wo ist die Lärmbelästigung in Österreich am schlimmsten? Was wird dagegen getan? Wie engagieren Sie sich in Fürstenfeld für den Umweltschutz?*

Zur Erarbeitung der Expertenfragen muss hervorgehoben werden, dass die Studierenden lediglich solche Fragen zu den einzelnen Themenbereichen ausformulierten, zu denen die Antworten gewöhnlich nicht im Netz oder in anderen Quellen zur Verfügung stehen. Der Grund dafür liegt darin, dass in den Quellen eine unüberschaubare Zahl an Fakten über einen bestimmten Kulturraum existiert, aber in den Daten oft keine Vergleiche zu anderen Kulturen in Betracht gezogen werden. Letztendlich ermöglichte diese Arbeitsweise den Studierenden, selbst zu Experten auf ihrem zugeteilten Gebiet zu werden (K 13.2.1, K 13.2.2, K 13.2.3.1) und somit das Expertengespräch im Zielland erfolgreich, als ein vollwertiger Gesprächspartner, zu absolvieren (S 4.4).

### **5.3 Phase 3: Exkursion nach Fürstenfeld**

Im ausgewählten Zielort in Österreich, der sich im Kontaktraum, im Dreiländereck Slowenien-Österreich-Ungarn befindet, fanden zuerst die zwei-stündigen Expertengespräche zu den vorgesehenen Themenbereichen statt. Danach folgte ein gemeinsames Mittagessen in einem Gasthaus, in dem die Studierenden die Möglichkeit hatten, regionale Gerichte zu verkosten und somit unter anderem den Teilbereich Kulinarik mit allen Sinnen aufzunehmen. Anschließend konnten die Teilnehmenden durch eine Stadtführung den Ort, dessen Geschichte und Sehenswürdigkeiten, dessen kulturelles Leben so wie die regionale Sprachvarietät hautnah erleben. Nach der Stadtführung erhielten die einzelnen Gruppen zusätzlich die Möglichkeit, vor Ort zu ihren Themenbereichen zu recherchieren und Eindrücke zu sammeln. Der Tag endete mit einem Buschenschankbesuch, wo die Teilnehmenden des Weiteren nicht nur ortsübliche Gerichte und Getränke probieren konnten, sondern auch eine Gelegenheit hatten, unterschiedliche Tischregeln und andere Verhaltensweisen in demselben Kulturraum zu eruieren (A-2.2.1.1), wobei auch ihre Sensibilität für lokale, regionale, soziale Varianten einer Sprache gefördert wurde (A-2.2.2, K 2.1.1). Am zweiten Tag konnten die Studierenden die Vielfältigkeit der Region und ihre Besonderheiten weiter erforschen und erleben. Im Allgemeinen wurden auf diese Weise Empathie, Aufgeschlossenheit und Respekt gegenüber dem Anderen, Unvertrauten, Fremden, Andersartigen, dem scheinbar Unverständlichen gefördert (A-5, A-6). Daraus entwickelten sie Selbstvertrauen (A-14.2) und lernten die Vielseitigkeit der sprachlichen und kulturellen Merkmale und Besonderheiten zu akzeptieren (A-4). Zusätzlich ermöglichte diese Exkursion den Studierenden mit den Experten und den Einwohnern zu

agieren (*A-7.4, A-13.1, S 6*). Sie versuchten dabei, die in einer anderen Sprache veröffentlichten und danach bearbeiteten Informationen in einer Sprache zu resümieren (*S 6.4*), mit ihnen über unterschiedliche sprachliche und kulturelle Gesichtspunkte (Verhaltensweisen, Werte oder Einstellungen) zu diskutieren (*A-8.6.1, A-8.6.2, A 8.6.3*) und zu akzeptieren (*A-4.2.2*) und sich dabei wohlfühlen (*A-14.1, A-14.2, A-14.3*). Studierende setzten dabei situationsgemäß verschiedene Lernstrategien der Sprachrezeption oder Sprachproduktion ein (*S 5, S 7.7.3*). Zu solchen zählen folgende Handlungsmuster wie zum Beispiel den Gesprächspartner bitten, das Geäußerte zu vereinfachen (*S 6.2.2*), neu zu formulieren (*S 6.2.1*), Codes oder Kommunikationswege zu variieren oder zu wechseln (*S 6.5.1*). Des Weiteren zählen dazu auch selbst paraphrasieren (*K 3.4*), indem man die Lexik verändert und auf sprachliche Ähnlichkeiten wie z. B. Wortentlehnungen oder Internationalismen zurückzugreift (*K 3.4.1*), damit die Kommunikation besser gelingt (*S 6.1.1*), Anredeformeln und Höflichkeitsformeln passend verwenden (*S 6.3*), Missverständnisse zum Ausdruck bringen und erläutern (*S 4.2*), usw.

#### **5.4 Phase 4: Bearbeitung der gesammelten Informationen, Eindrücke und Erfahrungen und deren Präsentation**

Nach der Exkursion, in der vierten Phase, wurden in Form von Gruppenarbeit die erhaltenen Informationen, das gesammelte Material, Eindrücke und Erfahrungen besprochen (*A-9*). Auch wurden Erwartungen und Urteile in Bezug auf die andere und auch auf die eigene Kultur revidiert (*A-11.1, A-11.2*). Kulturelle Phänomene wurden zum Vergleich herangezogen und dabei wurden einige Unterschiede und Ähnlichkeiten, die verschiedene Bereiche des sozialen Lebens wie zum Beispiel Lebensbedingungen, Berufsleben, Beziehung zur Umwelt oder zum Kulturerbe anbelangen, diskutiert (*S 3.10.2*). Bei den Vergleichen wurde stets versucht, die Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede durch einige wichtige kultur-historische Ereignisse und Kontakte zu fundieren (*K 11.1.3, K 11.1.3.1*). Dies war von besonderer Wichtigkeit, da es sich letztendlich um einen gemeinsamen Kontaktraum, eine gemeinsame Region handelt, wo schon immer ein intensiver Kulturaustausch und starker gegenseitiger Einfluss stattfand (*K 11.2*). Die Studierenden erwähnten auch einige Elemente der eigenen Kultur und Sprache, die überliefert worden sind und sie diese in der Region erkannt hatten (*klopotec, potica*) (*K 11.3.3*). Des Weiteren nannten sie auch solche kulturelle Elemente, denen sie im Alltag häufig begegnen, sich aber nicht bewusst waren, woher sie stammen. Diese Elemente definierten Studierende als ein Anzeichen dafür, dass kulturelle Unterschiede durch Globalisierung verringert werden können (*K 11.4*). Anschließend wurden die Power-Point-Präsentationen

vorbereitet. Dadurch wurde die im Rahmen dieses Pflichtfaches erworbene Medienkompetenz (Kenntnisse über effektives Visualisieren und Präsentieren) reaktiviert, um einen Schritt erweitert und gefördert. Um den eigenen Arbeits- und Lernprozess zu optimieren, bedienten sich Studierende unterschiedlicher Ressourcen, unter anderem auch des eigenen kulturellen und sprachlichen Vorwissens (*S 7.7.3.1*). Sie setzten verschiedene sprachliche Hilfsmittel und Nachschlagewerke (Wörterbücher, Grammatiken, Lexika) ein (*S 7.6.1.1*), erteilten sich gegenseitig Ratschläge, baten um Kommentare und/oder Korrekturen und Ähnliches (*S 7.6.1.2*), da ein Teilziel des Projekts darin bestand, souverän auf Deutsch ein Referat zu halten, das anhand unterschiedlicher, plurilingualler Ausgangspunkte vorbereitet wurde (*S 6.4.1.1*).

## 5.5 Phase 5: Evaluation

In der letzten Phase stellten die Studierenden zum eigenen Lernprozess, Lernfortschritt und zu den bewusst eingesetzten Lernstrategien Reflexionen an (*S 7.7*). Im Unterricht verfassten sie zuerst einen Text (die Sprachbiografie 2), der einen Abschnitt der vorgesehenen Arbeit mit dem Sprachenportfolio für Studierende darstellt. Sie beschrieben darin, wie ihre Kontakte mit Sprecherinnen und Sprechern der deutschen Sprache im eigenen Land im Alltagsleben, im Rahmen der Ausbildung (Schule und Studium), im Arbeitsleben und in der Freizeit waren bzw. sind. Weiterhin äußerten sie sich dazu, wie ihre Kontakte mit Sprecherinnen und Sprechern der deutschen Sprache während ihrer Aufenthalte in den deutschsprachigen Ländern waren, welche Kontakte sie mit der deutschen Sprache und Kultur durch deutschsprachige Medien, Bücher, Filme, Musik sowohl in Slowenien als auch in den deutschsprachigen Ländern selbst hatten. Sie legten daraufhin dar, was sie dabei erlebten, was sie überrascht, begeistert, bereichert, enttäuscht, missgestimmt hat, was sie anders fanden, was ähnlich ist und ob es Missverständnisse bei ihren Begegnungen mit Land und Leuten gab und wie sie in solchen Fällen reagierten. In der sich daran anschließenden Diskussionsrunde reflektierten die Studierenden den gesamten Lernprozess im Rahmen der Projektarbeit, indem sie die eigenen Bedürfnisse und Ziele verbalisierten (*S 7.7.1*), die eigenen Lernwege und Arbeitstechniken beobachteten und überwachten (*S 7.7.4*), sie in Bezug auf ihr Gelingen oder Scheitern verglichen (*S 7.4.2*) und den eigenen Lernfortschritt erkannten (*S 7.7.4.1*) und somit sich selbst evaluierten. Aufgrund dessen gelangten die Studierenden zur Erkenntnis, wie wichtig es ist, die eigenen Lernstrategien zu kennen, um diese zielgerichtet einsetzen zu können (*K 7.6*). Wiederum war festzustellen, dass die Studierenden ihr Wissen darüber, wie man sich einer Kultur durch Erwerb oder Lernen annähert (*K 15*), erweiterten. Das bedeutet

zum Beispiel, dass den Studierenden bewusst wurde, dass »Fehlverhalten« oder »falsche« Interpretation des Verhaltens normal ist, wenn man kulturelle Phänomene nicht ausreichend kennt, und dass das Sich-Bewusstwerden den Lernprozess fördert (K 15.4). Diese Erfahrungen empfanden die Studierenden als positiv (A-17.4) und motivierend (A-18) für das weitere Sprachenlernen, was die Bereitschaft zum bewussteren, kontrollierten, autonomen, lebenslangen Lernen fördert (A-18.2, A-18.3, A-18.4).

## 7 Abschluss

Obwohl wir in einer globalisierten Welt leben und immer häufiger tagtäglich Menschen aus einem anderen Kulturkreis begegnen, entwickeln wir aufgrund dieser Begegnungen nicht automatisch interkulturelle Kompetenzen. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ist ein lebenslanger Prozess und beansprucht Vieles; zunächst die Bereitschaft, die eigene Mentalität zu reflektieren, des Weiteren die Bereitschaft, in der kulturellen und sprachlichen Verschiedenartigkeit neue Chancen zur Erweiterung und Bereicherung der persönlichen Weltanschauung und zur Mehrsprachigkeit zu erkennen und vor allem viel persönliches Engagement. Im kompetenzorientierten Erziehungs- und Ausbildungsprozess vom Kindergarten an bis zur Universität können und sollen die Kompetenzen und Ressourcen, wie diese im RePA definiert wurden, entwickelt werden, die den Lernenden unter anderem ermöglichen, das Wesen der Globalisierung wahrzunehmen und den Respekt sich selbst und dem anderen gegenüber zu entfalten. Aufgrund dessen sollen Kompetenzen und Ressourcen erarbeitet werden, wie man mit Menschen aus anderen Kulturen effizient kommunizieren und wie man stets über den eigenen Lernprozess reflektieren kann und weswegen dies von Bedeutung ist. Es handelt sich also um die soft skills, um Kompetenzen, die nicht gemessen bzw. »benotet« werden können, im Unterricht aber nach bestimmten Kriterien, die der RePA mit seiner Deskriptorenliste zur Verfügung stellt, gebildet und gezielt gefördert werden können und sollen. Das beschriebene Unterrichtsprojekt *Kennen wir unsere Nachbarn? Österreich interkulturell erleben* ist ein Beispiel dafür, wie das Lernen im DaF-Bereich nach den gerade erwähnten Kriterien geplant und durchgeführt werden kann, wie bereits vorhandene kulturelle und sprachliche Begegnungen zur Förderung interkultureller Sensibilität in den Unterricht eingesetzt werden können, damit »die bunte Palette« der Sprachen und Kulturen das ganze Leben lang immer wieder neu erblickt, entdeckt und wahrgenommen wird.

## Literatur

Michel CANDELIER u. a., 2009: *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007. Graz: CELV und Strasbourg: Europarat. [http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4\\_RePA\\_090724\\_IDT.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf)

Daniela CASPARI, Andrea SCHINSCHKE, 2007: Interkulturelles Lernen: Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz*. Hg. Lothar Bredella, Herbert Christ. Tübingen: Narr, 78–100.

ECML/CELV (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe), 1994–2016: *CARAP*. Descriptors of resources. <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx>

Frank HAB (Hg.), 2006: *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.

Hans-Jürgen LÜSEBRINK, 2008: *Interkulturelle Kommunikation*. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler.

Franz-Joseph MEIßNER, 2013: *Die REPA-Deskriptoren der »weichen Kompetenzen«*. Eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und Mehrsprachigkeit. *GiF:online – Giesener Fremdsprachendidaktik: online 2*. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9372/>

Anna SCHRÖDER-SURA, 2015: Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Interkulturelle Kompetenzen im Unterricht. *Goethe-Institut e. V., Redaktion Magazin Sprache, Februar 2015*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/20476419.html>

Susanna SILVENSKY, 2015: Der Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA). Ein Meilenstein in der Arbeit des Europäischen Sprachenzentrums des Europarates (EFSZ). *Babylonia* 02/15, 8–11. [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2015-2/Baby2\\_15silvensky.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2015-2/Baby2_15silvensky.pdf)

John TRIM u. a., 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Franz Emanuel WEINERT, 2001: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. *Leistungsmessungen in Schulen*. Hg. Franz Emanuel Weinert. Weinheim und Basel: Beltz. 17–31.