



DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Der Erwerb interkultureller Kompetenz im
Schulunterricht-
am Beispiel eines Projekts für die Oberstufe“

Verfasserin

Mag. Angelika Hawlik

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2008	
Studienkennzahl lt. Studienblatt:	A 396
Studienrichtung lt. Studienblatt:	Nederlandistik
Betreuer:	Univ.- Prof. Herbert Van Uffelen

Inhalt

Einleitung	Seite 1
1. Theoretischer Hintergrund	Seite 5
1.1. Begriffsdefinition	Seite 5
1.1.1. Kultur	Seite 5
1.1.2. Interkulturelle Kommunikation	Seite 11
1.1.3. Interkulturelle Kompetenz	Seite 13
1.2. Schlussfolgerungen zum theoretischen Hintergrund	Seite 15
2. Kulturkonzepte	Seite 17
2.1. Kluckhohn und Strodtbeck	Seite 18
2.1.1. Das Wesen der menschlichen Natur	Seite 18
2.1.2. Beziehung des Menschen zur Natur	Seite 19
2.1.3. Beziehung des Menschen zu anderen Menschen	Seite 19
2.1.4. Zeitorientierung des Menschen	Seite 20
2.1.5. Aktivitätsorientierung des Menschen	Seite 20
2.2. Hall	Seite 21
2.2.1. Kontextorientierung	Seite 21
2.2.2. Raumorientierung	Seite 22
2.2.3. Zeitorientierung	Seite 23
2.2.4. Informationsgeschwindigkeit	Seite 24
2.3. Hofstede	Seite 25
2.3.1. Machtdistanz	Seite 26
2.3.2. Individualismus versus Kollektivismus	Seite 28
2.3.3. Maskulinität versus Femininität	Seite 31
2.3.4. Unsicherheitsvermeidung	Seite 34
2.3.5. Langfristorientierung versus Kurzfristorientierung	Seite 35
2.4. Trompenaars	Seite 37
2.4.1. Universalismus versus Partikularismus	Seite 38
2.4.2. Individualismus versus Kollektivismus	Seite 38

2.4.3. Affektivität versus Neutralität	Seite 38
2.4.4. Spezifität versus Diffusität	Seite 39
2.4.5. Statuszuschreibung versus Statuserreichung	Seite 39
2.4.6. Zeitverständnis	Seite 39
2.4.7. Beziehung des Menschen zur Umwelt	Seite 40
 2.5. Schwartz	 Seite 40
2.5.1. Einbettung versus Autonomie	Seite 41
2.5.2. Hierarchie versus Gleichheit	Seite 42
2.5.3. Überlegenheit versus Harmonie	Seite 42
2.5.4. Dynamische Beziehungen zwischen den Kulturdimensionen	Seite 43
 2.6. Schlussfolgerungen zu den Kulturkonzepten	 Seite 44
 3. Projekt	 Seite 47
3.1. Allgemeine Projektbeschreibung	Seite 47
3.2. Vorbereitungsphase	Seite 48
3.3. Vorprojektphase	Seite 50
3.3.1. Ziele interkulturellen Trainings	Seite 51
3.3.2. Trainingstechniken interkulturellen Trainings	Seite 53
3.3.2.1. David Kolbs Modell des erfahrungsorientierten Lernens	Seite 55
3.3.2.2. Gebräuchliche Methoden in interkulturellem Training	Seite 57
3.3.2.2.1. Rollenspiel	Seite 57
3.3.2.2.2. Simulation	Seite 60
3.3.2.2.3. Critical Incidents	Seite 62
3.3.2.2.4. Fallstudien	Seite 65
3.3.2.2.5. Culture Assimilator	Seite 66
3.3.2.2.6. Kontrastkultur	Seite 67
3.3.2.2.7. Video als Trainingsmethode	Seite 68
3.3.3. Schlussfolgerungen zur Vorprojektphase	Seite 70
 3.4. Erste Projektphase: <i>Kultur eins</i> des Partnerlandes	 Seite 74
3.4.1. Vorkenntnisse über die Partnerkultur- Stereotypisierung	Seite 74
3.4.2. Erste Kontaktaufnahme	Seite 76

3.4.3. Genauere Behandlung der <i>Kultur eins</i> der Partnerschule	Seite 77
3.5. Zweite Projektphase: <i>Kultur zwei</i> des Partnerlandes	Seite 78
3.5.1. Bewusstwerdung über die eigene <i>Kultur zwei</i>	Seite 80
3.5.2. Genauere Behandlung der <i>Kultur zwei</i> der Partnerschule	Seite 82
3.5.3. Vergleich der <i>Kultur zwei</i> der Partnerklassen	Seite 85
3.5.4. Erstellen und Auswerten eines Fragebogens	Seite 86
3.6. Dritte Projektphase: Erarbeitung des Computerlernspiels	Seite 87
3.6.1. Computerspiele als Lehrmittel	Seite 87
3.6.2. Planung des Computerlernspiels	Seite 89
3.6.3. Erstellung der Fragen	Seite 91
3.6.3.1. Situative Einbettung	Seite 91
3.6.3.2. Informationsgehalt der Antworten	Seite 91
3.6.3.3. Auswahl der Fragen	Seite 92
3.6.3.4. Wahl der Sprache	Seite 94
3.6.3.5. Beispielfragen	Seite 95
3.7. Vierte Projektphase- Besuch der Partnerschule	Seite 103
3.8. Fünfte Projektphase- Erstellen des Computerlernspiels	Seite 104
3.9. Sechste Projektphase- Gegenbesuch durch die Partnerschule	Seite 104
3.10. Nachprojektphase	Seite 105
3.10.1. Präsentation des Projektprodukts	Seite 105
3.10.2. Beurteilung	Seite 107
3.10.2.1. Beurteilung der Projektarbeit	Seite 107
3.10.2.2. Beurteilung der interkulturellen Kompetenz	Seite 109
3.10.2.2.1. Michael Byram	Seite 109
3.10.2.2.2. European Centre for Modern Languages	Seite 111
3.10.2.2.3. Programme zur Erstellung eines interkulturellen Profils	Seite 114
3.10.2.2.4. Intercultural Competence Assessment	Seite 116
3.10.3.3. Schlussfolgerungen zur Beurteilung	Seite 118

Resümee	Seite 121
Bibliografie	Seite 125
Anhang 1: Abstract	Seite 135
Anhang 2: Lebenslauf	Seite 137

Einleitung

Für erfolgreiche Kommunikation mit Angehörigen anderer Kulturen benötigt man abgesehen von sprachlichen Kenntnissen und allgemeinen sozialen Fähigkeiten auch interkulturelle Kompetenzen. Dieser Aspekt der Kommunikation wurde an Schulen lange Zeit vernachlässigt. Sogar im Fremdsprachunterricht begnügte man sich mit der Behandlung einiger landeskundlicher Aspekte. Die strukturierte Beschäftigung mit Werten und Verhaltensweisen, die Unterstützung bei der Entwicklung eines interkulturellen Bewusstseins und das Training von interkulturellen Fähigkeiten hingegen blieben größtenteils Personen vorbehalten, die beruflich mit Angehörigen anderer Kulturen zu tun hatten. Viele Konzepte interkultureller Trainingsmethoden kommen daher auch aus der Wirtschaft, dem Bereich, wo das Entstehen eines interkulturellen Missverständnisses schnell den Verlust von großen Summen an Geld bedeuten kann.

Seit einigen Jahren hat sich diese Situation allerdings entscheidend verändert und es kommt dem Erwerb interkultureller Kompetenzen auch im Schulunterricht große Bedeutung zu. Der *Rat für kulturelle Zusammenarbeit* hat diesen Bereich dann in die Zielsetzungen des *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens* aufgenommen (2001). Auch in den Rahmenlehrplänen des österreichischen Schulwesens sind interkulturelle Bildung und Erziehung zu interkulturellem Handeln als Leitziele verankert (www1 und www2). Das bedeutet, dass die Lehrkräfte aller Unterrichtsgegenstände zum Erreichen dieser Ziele beitragen müssen.

Allerdings genügt die Definition eines neuen Lehrziels nicht für die Umsetzung desselben an Schulen. Lehrer und Lehrerinnen, die zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ihrer Schüler und Schülerinnen beitragen sollen, müssen sich auch selbst mit diesem Thema auseinander setzen, vor allem, da es in der Ausbildung der meisten Lehrer und Lehrerinnen, die jetzt unterrichten, noch keine Rolle gespielt hat.

Ich selbst unterrichte Deutsch, Englisch und in Freigegegenständen Niederländisch und Deutsch als Fremdsprache. Die Förderung des Interesses an anderen Ländern und Kulturen und die Stimulierung von Offenheit für Unbekanntes und Neues sind mir ein großes Anliegen. Gerade im Fremdsprachunterricht sehe ich die Chance meine Schüler und Schülerinnen gezielt dabei zu unterstützen, sich einerseits konkret mit den Ländern und Kulturen auseinanderzusetzen, in denen die unterrichtete Sprache

verwendet wird, und andererseits auch allgemeine interkulturelle Kompetenzen zu entwickeln. So sollen sie die Grundlagen erhalten, sich sowohl in anderen Ländern und Kulturen als auch in der multikulturellen Gesellschaft im eigenen Land zurechtzufinden.

Um diese Chance nützen zu können, möchte ich mich in meiner Arbeit mit dem Thema der interkulturellen Kompetenz auseinandersetzen. Was beinhaltet der Begriff *interkulturelle Kompetenz* genau? Was sollen die Schüler und Schülerinnen auf diesem Gebiet lernen? Und wie können sie am besten dabei unterstützt werden?

Zur Beantwortung dieser Fragen möchte ich mit der Definition der Begriffe *Kultur*, *interkulturelle Kommunikation* und *interkulturelle Kompetenz* beginnen. Das zweite Kapitel meiner Arbeit beschäftigt sich mit den Kulturkonzepten von Kluckhohn und Strodtbeck, Hall, Hofstede, Trompenaars und Schwartz. Diese Forscher haben Wertunterschiede systematisiert und bestimmte *Basiswerte* herausgefiltert, anhand derer Kulturen verglichen werden können. Werte machen einen großen Teil der kulturellen Identität aus, der sehr schwer wahrnehmbar ist und oft Probleme im interkulturellen Kontakt verursacht. Durch die Behandlung mehrerer Theorien soll ein Überblick über dieses große Forschungsfeld gegeben werden. Außerdem kann durch den Vergleich der Kulturkonzepte erkannt werden, welche Basiswerte öfter genannt werden und in der interkulturellen Kommunikation eine besonders große Rolle spielen.

Die Begriffsdefinition und die Behandlung der Kulturkonzepte beantworten die ersten beiden der oben gestellten Fragen, nämlich die, was interkulturelle Kommunikation bedeutet und was Schüler und Schülerinnen auf diesem Gebiet lernen müssen. Die Frage, wie das am besten passieren soll, wird in dem folgenden Teil der Arbeit behandelt.

Bei interkulturellem Lernen handelt es sich nicht nur um bloße Faktenvermittlung und um Inhalte, die auswendig gelernt werden können. Zentral stehen Bewusstwerdung und die Entwicklung und das Training von Fähigkeiten. Das bedeutet, dass das Erlernen von interkulturellen Kompetenzen ein Prozess ist, der Zeit braucht. Daher möchte ich in dieser Arbeit ein Projekt erarbeiten, das den Schülern und Schülerinnen die nötige Zeit gibt, interkulturelle Fähigkeiten zu erwerben. Einerseits ermöglicht die Projektarbeit die Beschäftigung mit einem Thema über einen längeren Zeitraum hinweg, andererseits soll die für Projekte typische fächerübergreifende Arbeitsweise für genug Zeit und ein Bewusstsein für die Vielschichtigkeit

interkultureller Kompetenz schaffen. Wichtige interkulturelle Inhalte können kognitiv nicht vermittelt werden. Damit die Schüler und Schülerinnen interkulturelle Kommunikation aktiv erleben können und der affektiv-emotionale Aspekt nicht zu kurz kommt, soll das Projekt in Zusammenarbeit mit einer Partnerschule aus einem anderen Land durchgeführt werden.

Nach einer kurzen Beschreibung des Projekts möchte ich auf die in interkulturellem Training gebräuchlichen Methoden eingehen und diese für die Verwendung im schulischen Kontext evaluieren. Danach werde ich die Durchführung der einzelnen Projektphasen und schließlich die Beurteilung des Projekts besprechen.

1. Theoretischer Hintergrund

Bevor ich mit der Planung eines Projekts beginne, das die Förderung der interkulturellen Kompetenz als Ziel hat, muss ich mir zuallererst darüber im Klaren sein, was interkulturelle Kompetenz genau bedeutet. Deshalb möchte ich mit der Definition dieses Begriffs beginnen.

Danach werde ich darauf eingehen, wie man Kulturen beschreiben und vergleichen kann. Bei der Gegenüberstellung von Kulturen, ist es sinnvoll, sich an bestehenden Konzepten zu orientieren, die Kulturspezialisten aus verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen entworfen haben. Mit Hilfe von groß angelegten Untersuchungen wurden Dimensionen bestimmt, in denen entscheidende Unterschiede zwischen Kulturen bestehen und die sich dadurch für den Vergleich derselben eignen. Die bekanntesten einflussreichsten Kulturkonzepte möchte ich in diesem Kapitel behandeln. Sie stammen von Kluckhohn und Strodtbeck, Hall, Hofstede, Trompenaars und Schwartz.

1.1. Begriffsdefinition

Eine eindeutige Definition von *interkultureller Kompetenz* schließt die des Begriffs *Kultur* ein. Im Umgang mit anderen Kulturen ist die Fähigkeit, mit Angehörigen dieser erfolgreich kommunizieren zu können, unentbehrlich. Daher möchte ich mich zuvor mit den Begriffen *Kultur* und *interkulturelle Kommunikation* beschäftigen und erst danach *interkulturelle Kompetenz* definieren.

1.1.1. Kultur

Es gibt zahlreiche Definitionen von *Kultur*. Besonders bekannt ist die von Geert Hofstede, an die ich mich in dieser Arbeit halten werde. Hofstede unterscheidet zwischen einer *Kultur eins* und einer *Kultur zwei*. (Hofstede 1991:15). Diese beiden Arten von Kultur werden in der englischen Fachliteratur oft durch die Verwendung von großen oder kleinen Anfangsbuchstaben unterschieden. Kultur mit einem großen Anfangsbuchstaben bezeichnet dabei Hofstedes *Kultur eins*, also „in de eerste plaats ‚beschaving‘, en met name de vruchten van een dergelijke beschaving“. (Hofstede 1991:15). Mit den Früchten der Zivilisation meint Hofstede kulturelle Leistungen in Bereichen wie Literatur, Malerei und Wissenschaft.

Hofstedes *Kultur zwei*, die der Kultur mit dem kleinen Anfangsbuchstaben entspricht, bezeichnet „*de collectieve mentale programmering die de leden van één groep of categorie mensen onderscheidt van die van andere*“ (Hofstede 1991: 16). Die kollektive mentale Programmierung, von der Hofstede spricht, bezieht sich auf die Verhaltensweisen und Ansichten, die von den Menschen einer bestimmten Kultur geteilt werden. Hiermit ist auch Alltägliches gemeint, wie die Art sich zu begrüßen, zu essen und den eigenen Körper zu pflegen, das Einhalten eines bestimmten Abstandes zwischen Gesprächspartnern und die Intensität, in der man seine Gefühle zeigt.

Wichtig ist hierbei, dass kulturelle Unterschiede nicht nur zwischen verschiedenen Ländern bestehen. Gemeinsame Verhaltensweisen und Ansichten teilen auch Personen, die beispielsweise einer bestimmten Altersgruppe oder Religion angehören. Ebenso verbindet die Ausübung desselben Berufs oder die Arbeit in derselben Firma. Auch das Geschlecht und die Region, in der man aufgewachsen ist oder lebt, spielen eine Rolle bei kultureller Prägung. (Gibson 2000: 17) So entstehen drei Gruppen von kultureller Zugehörigkeit. Wenn wir von den Niederländern oder den Österreichern sprechen, beziehen wir uns auf *nationale Kulturen*. Kulturunterschiede aufgrund von Religion, Geschlecht, Alter und Klasse fallen in die Gruppe der *sozialen Kulturen*. Die Zugehörigkeit zu *Organisationskulturen* schließlich wird bestimmt durch die Arbeit in einem bestimmten Betrieb, durch den Besuch einer Schule oder Universität und durch die Bindung an eine Familie oder einen Verein. In dieser Arbeit werde ich im Weiteren den Begriff *Kultur* im Sinne von Hofstedes *Kultur zwei* verwenden, also die kollektive mentale Programmierung, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie Menschen von anderen unterscheidet (Hofstede 1991: 16).

Hofstede unterscheidet bei der mentalen Programmierung des Menschen drei Niveaus, die er in Form einer **Pyramide** darstellt. Die Basis bildet die *menschliche Natur*, die angeboren und universell ist. Hierzu gehören beispielsweise das Bedürfnis mit anderen in Verbindung zu treten und die Fähigkeit Gefühle zu empfinden, die Umgebung wahrzunehmen und sich darüber mitzuteilen.

Auf dem zweiten Niveau der mentalen Programmierung befindet sich die *Kultur*, die spezifisch für eine Gruppe gilt und angelernt ist. Das Wahrnehmen von Gefühlen

gehört auf das Niveau der menschlichen Natur. Ob und wie man diese Gefühle dann aber zum Ausdruck bringt, gehört in den Bereich der Kultur.

Die *individuelle Persönlichkeit* jedes einzelnen Menschen steckt in der Spitze der Pyramide. Sie setzt sich aus angeborenen Eigenschaften, die in den Genen liegen, und erlernten Eigenschaften zusammen. Hierbei geht es sowohl um den Einfluss der kollektiven Programmierung, also der Kultur, als auch um einzigartige, individuelle Erfahrungen, die zur Formung der Persönlichkeit beitragen.



Abb. 1.: Hofstedes Pyramide: mentale Programmierung des Menschen auf drei Niveaus

Quelle: http://www.hansonexperience.com/my_weblog/files/de_culturele_dimensies_volgens_hofstede.pdf

Wenn man über Kultur spricht und verschiedene Kulturen vergleicht, muss darauf hingewiesen werden, dass es natürlich innerhalb einer kulturellen Gruppe Unterschiede gibt. Dies drückt auch Hofstedes Pyramide aus. In der Spitze dieser Pyramide steckt die Persönlichkeit, die ebenso wie die Kultur und die menschliche Natur das Verhalten und die Ansichten eines Menschen beeinflussen.

Das Pyramiden-Modell veranschaulicht, wie es dazu kommt, dass sich Menschen aus ein und derselben Kultur in bestimmten Hinsichten sehr ähnlich verhalten, in anderen aber wieder unterschiedlich. Einerseits beeinflusst die kulturelle Prägung das Individuum, andererseits aber auch die persönlichen Erfahrungen. So kommt es dazu, dass beispielsweise die kulturelle Prägung eines Schweden ihm vorgibt, dass er mehr Abstand zu Gesprächspartnern hält als ein Italiener. Wenn das aber in der Familie immer anders gehandhabt wurde, können durchaus bestimmte Schweden auch weniger Abstand halten als bestimmte Italiener. Wenn man verallgemeinert,

muss man sich immer darüber bewusst sein, dass man über eine Kultur spricht, nicht aber über die einzelnen Individuen, die ihr angehören.

Was die interkulturelle Kommunikation und auch das Erlernen interkultureller Kompetenz betrifft, ist das Niveau der Kultur am wichtigsten. Auf die universellen und angeborenen Elemente der mentalen Programmierung kann man sich immer verlassen, da sie bei jedem Menschen gleich sind. Auch die Tatsache, dass jeder Mensch individuelle Eigenschaften hat, bereitet im Umgang mit anderen keine Probleme, da man diese Unterschiede gewohnt ist und damit rechnet.

Die kulturelle Ebene allerdings führt in der interkulturellen Kommunikation oft zu Missverständnissen. Nicht alle Aspekte dieses Niveaus sind allerdings gleich problematisch. Man rechnet damit, dass die Fahne eines anderen Landes nicht so aussieht wie die eigene und dass es andere Speisen gibt als man von seinem Herkunftsland gewohnt ist. Die Unterschiede im Feiern von Festen sind nicht ganz so offensichtlich. Trotzdem weiß man, dass Feste in fremden Kulturen nicht genauso begangen werden, wie man das von zu Hause kennt. Kommt es durch falsche Erwartungen doch zu Schwierigkeiten, lassen sich diese meist leicht erkennen, besprechen und lösen. Kulturunterschiede im Bereich der Werte können hingegen zu groben Problemen führen, die nicht so augenscheinlich sind und über die man oft nur schwer reden kann.

Um diese verschieden tiefen Lagen auf dem Niveau der Kultur darzustellen, verwendet Hofstede das **Zwiebel-Diagramm** (1991: 19). Die oben genannte Fahne ist für Außenstehende sichtbar und einfach zu erkennen und befindet sich ebenso wie Speisen, Getränke, Wappen, Kleidung, Körpersprache und Sprachgebrauch in der äußersten Schicht der Zwiebel. Alle diese kulturellen Aspekte fasst Hofstede unter dem Begriff *Symbole* zusammen.

In der zweitäußersten Schicht befinden sich die *Helden*, also Menschen aus der Geschichte, die auch heute noch eine Vorbildwirkung haben ebenso wie aktuelle Berühmtheiten wie Sänger, Schauspieler und Sportler. Die nächste Lage beinhaltet die *Riten*, beispielsweise die oben erwähnten Feste. Auch der Ablauf von Verhandlungen oder Besprechungen ist ritualisiert und gehört in diesen Bereich.

Alles, was sich in den drei genannten Schichten befindet, kommt in den *Praktiken* zum Ausdruck, also in dem, was Menschen machen. *Praktiken* können Außenstehende wahrnehmen und so daraus die Symbole, Helden und Riten einer Kultur ableiten. Was in den drei äußeren Schichten steckt, ist erlernbar und sollte

höchstens zu Missverständnissen, nicht aber zu groben Problemen bei der interkulturellen Kommunikation führen.

Im Innersten der Zwiebel stecken schließlich die *Werte*. Aufgrund dieser Werte wird beurteilt, was gut und was böse ist, was man darf und was verboten ist. Dieses Segment ist von außen nicht sichtbar. Durch alles, was hierin verborgen steckt, kann es leicht zu grundlegenden Problemen in der interkulturellen Kommunikation kommen.

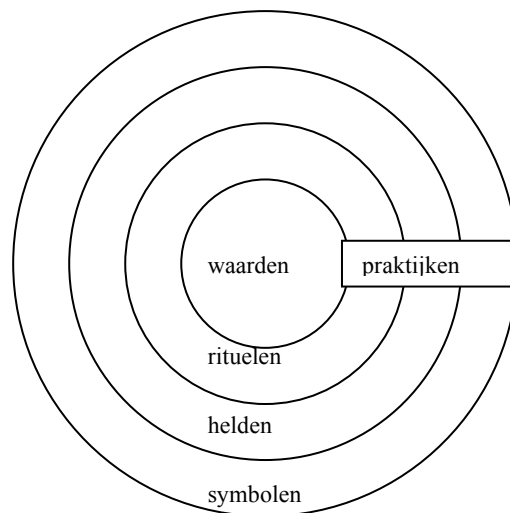


Abb. 2.: Hofstedes Zwiebel-Diagramm: verschieden tiefe Lagen auf dem Niveau der Kultur

Quelle: Hofstede 1991: 19.

Das **Eisberg-Modell**, das ebenfalls zwischen sichtbaren und verborgenen Aspekten von Kultur unterscheidet, geht auf Edgar Schein zurück, der sich mit Unternehmenskulturen beschäftigt hat. Was für diese Art von Kulturen gilt, lässt sich auch auf soziale und nationale Kulturen umlegen. Das Eisberg-Modell geht davon aus, dass ähnlich wie bei einem Eisberg nur ein geringer Teil von Kultur sichtbar ist. Zirka 80 bis 90% liegen verborgen unter der Oberfläche und sind für Außenstehende nur sehr schwer wahrnehmbar und begreifbar. Scheins Modell besteht aus drei Ebenen. Auf der obersten, die in Anlehnung an einen Eisberg dem sichtbaren Teil entspricht, befinden sich Artefakte, also Objekte und Verhaltensweisen. Hierzu gehören sowohl in der Unternehmenskultur als auch in sonstigen Kulturen Begrüßungsformeln, Rituale und Bekleidung. Was sich auf der ersten Ebene befindet, ist sichtbar, allerdings trotzdem nicht immer leicht zu entschlüsseln.

Auf der zweiten Ebene liegen die kollektiven Werte der Mitglieder einer spezifischen Kultur. Diese sind nicht sichtbar und nur teilweise bewusst. Verhaltensnormen und Verbote fallen beispielsweise in diese Kategorie. Am tiefsten verborgen sind die Grundannahmen, die als selbstverständlich vorausgesetzt werden, und unsichtbar und unbewusst sind.

Die wichtige Parallele zwischen dem Zwiebel- und dem Eisberg-Modell ist, dass beide sichtbare und verborgene Elemente von Kulturen unterscheiden. Der Unterschied liegt in der genaueren Unterteilung der beiden Bereiche. Das Zwiebel-Modell ordnet die sichtbaren Teile einzelnen Schichten zu und macht so deutlich, dass auch in dem Bereich des Wahrnehmbaren manche Aspekte leichter zu begreifen sind als andere. Das Eisberg-Modell hingegen unterteilt gerade die nicht wahrnehmbaren Elemente in zwei Kategorien und fasst alles Sichtbare in der Spitze des Eisberges zusammen.

Ein entscheidender Unterschied zwischen den beiden Modellen ist die Größe der einzelnen Unterteilungen. Beim Zwiebelmodell von Hofstede wirkt der innerste Teil der Zwiebel relativ klein im Vergleich zu den äußeren Schalen. Beim Eisberg hingegen entspricht der verborgene Teil 80-90% der Gesamtgröße des Eisberges. So bringt das Eisberg-Modell meiner Meinung nach die Wichtigkeit der verborgenen Aspekte von Kultur besser zum Ausdruck. Der verborgene Teil der kulturellen Unterschiede bereitet wesentlich größere Probleme bei der interkulturellen Kommunikation. Wenn in einer anderen Kultur Grundannahmen, die man noch nie in Frage gestellt hat, plötzlich nicht gelten, kann dies zu erheblichen Problemen führen.

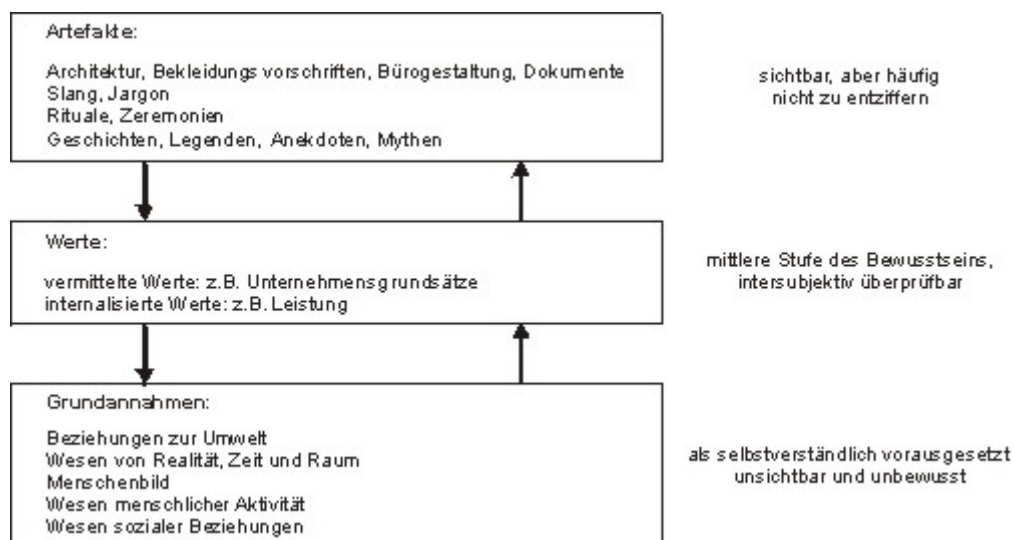


Abb. 3: Ebenen der Organisationskultur (nach Schein 1985, 14)
 Quelle: <http://www.org-portal.org/portal/artikel.php?did=1509>

1.1.2. Interkulturelle Kommunikation

Eine Möglichkeit der Definition von *interkultureller Kommunikation* ist die Zerlegung des Begriffs in seine lexikalischen Bestandteile. Allgemein versteht man unter *Kommunikation* den Austausch von Information. Sprachwissenschaftlich betrachtet müssen laut Rehberg (1985) vier Kriterien erfüllt sein, damit Kommunikation zustande kommt.

Die oben genannte Basisdefinition von Kommunikation als Austausch von Information schließt Rehbergs erstes Kriterium ein, nämlich die Tatsache, dass mindestens ein Sender und ein Empfänger an Kommunikation beteiligt sind. Sender und Empfänger müssen über ein Medium verbunden sein, damit Austausch stattfinden kann. Hierbei kann es um eine Telefonleitung oder um Papier gehen. Im Falle der persönlichen Kommunikation bedarf es der Luft, die die Sprachwellen weiterleitet. Gebärdensprache oder auch die Gesten, die Hörende verwenden, muss man sehen können. Sender und Empfänger müssen weiter über mindestens ein gemeinsames Zeichensystem verfügen, wobei auch gesprochene Sprache als Zeichensystem zu verstehen ist. Schließlich muss zwischen Sender und Empfänger Interaktion stattfinden, was bedeutet, dass der Empfänger den Sender auch tatsächlich wahrnimmt. Nur wenn alle vier Kriterien erfüllt sind, kommt es zu einer Verständigung zwischen Sender und Empfänger und ist das Ziel der Kommunikation, also der Austausch von Information, erreicht. (Rehbein 1985: 30-33)

Wie oben bereits angedeutet gibt es nicht nur verbale Kommunikation. Zur nonverbalen Kommunikation zählen Gestik und Mimik, zur paraverbalen Tonhöhe und Sprachlautstärke.

Teilt man das Wort *interkulturell* in seine zwei lexikalischen Einheiten, bedeutet eine wörtliche Übersetzung demzufolge *zwischen Kulturen*. Der vorangehenden Definition von *Kultur* entsprechend handelt es sich bei interkultureller Kommunikation um den Austausch von Information zwischen Mitgliedern unterschiedlicher nationaler Kulturen, sozialer Kulturen oder Organisationskulturen. Meistens bezieht sich der Begriff *interkulturelle Kommunikation* auf die erste dieser drei Möglichkeiten. Und wenn man ein interkulturelles Training absolviert, wird der Schwerpunkt sehr wahrscheinlich auf der Kommunikation zwischen verschiedenen Mitgliedern nationaler Kulturen liegen. Brunzel (2002) unterscheidet demzufolge zwischen zwei

Fällen von interkultureller Kommunikation, von denen der erste sich auf Kommunikation zwischen nationalen Kulturen bezieht und der zweite soziale Kulturen und Organisationskulturen einschließt:

Im ersten Fall kann interkulturelle Kommunikation als *interpersonale Interaktion zwischen verschiedenenkulturellen und –sprachlichen Partnern* definiert werden. [...]

Im zweiten Fall muss interkulturelle Kommunikation als *interpersonale Kommunikation, in deren Verlauf kulturelle und/oder sprachliche Unterschiede zum Tragen kommen*, definiert werden. (Brunzel 2002: 60)

Der zweite Fall lässt sich für Brunzel kaum von *intra*kultureller Kommunikation abgrenzen, also von dem Austausch von Information zwischen Angehörigen derselben Kultur.

Auch ich möchte keine strenge Trennung von *intra*- und *interkultureller* Kommunikation vornehmen. Jeder Mensch gehört mehreren Kulturen an, wodurch intra- und interkulturelle Kommunikation in ein und demselben Gespräch stattfinden können. Am einfachsten gestaltet sich die Kommunikation zwischen Personen, die alle kulturellen Zugehörigkeiten teilen. Je weniger gemeinsame Kulturen Gesprächspartner gemeinsam haben und desto größer die Unterschiede zwischen den beteiligten Kulturen sind, desto schwieriger wird der Austausch von Information. Natürlich ist das Auftreten von Kommunikationsschwierigkeiten wahrscheinlicher, wenn Gesprächspartner nicht dieselbe Sprache sprechen, als wenn sie nur verschiedene Varietäten derselben Sprache verwenden. Trotzdem kann auch die Zugehörigkeit zu unterschiedlichen sozialen Kulturen zu Missverständnissen führen, insofern diese sich in der Kommunikation widerspiegeln. Andererseits werden Angehörige verschiedener nationaler Kulturen sich innerhalb der ihnen bekannten Organisationskultur problemloser verständigen können als in unbekannten Organisationen.

Für jegliche erfolgreiche interkulturelle Kommunikation ist ein gewisser Grad von interkultureller Kompetenz nötig. Im Folgenden möchte ich genauer auf die Definition dieser Fähigkeit eingehen.

1.1.3. Interkulturelle Kompetenz

Allgemein lässt sich unter *interkultureller Kompetenz* die „Kommunikations- und Handlungsfähigkeit innerhalb und zwischen verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften“ (Brunzel, 2002: 64) verstehen. Was allerdings schließt diese Fähigkeit ein? Was muss man wissen und beherrschen, um interkulturell kompetent kommunizieren und handeln zu können? Und wann ist Kommunikation erfolgreich?

Knapp-Potthoff (1997) spricht nicht von *interkultureller Kompetenz*, sondern von *interkultureller Kommunikationsfähigkeit*, bei der sie zwei Varianten unterscheidet.

Einerseits nennt sie die „Fähigkeit zur Teilhabe an einer bisher fremden KG [Kommunikationsgemeinschaft]“ (Knapp-Potthoff, 1997: 196). Andererseits bedeutet *interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* für Knapp-Potthoff, trotz mangelhafter Kenntnis fremder Kommunikationsgemeinschaften mit ihren Mitgliedern eine „befriedigende Verständigung zu erzielen“ (ebd.).

Variante 1 strebt Akkulturation an, wofür das Erlernen der Sprache und die umfangreiche Kenntnis von Standards der anderen Kommunikationsgemeinschaft notwendig sind. Variante 2 hat eine zunächst nur mangelhafte Verständigung zum Ziel und kann ihre Verwendung im Kontakt mit Menschen finden, die mehreren Kommunikationsgemeinschaften angehören. Im Hinblick auf diese zweite Variante definiert Knapp-Potthoff *interkulturelle Kommunikationsfähigkeit* als

die Fähigkeit, mit Mitgliedern fremder Kommunikationsgemeinschaften ebenso erfolgreich Verständigung zu erreichen wie mit denen der eigenen, dabei die im einzelnen nicht genau vorhersehbaren, durch Fremdheit verursachten Probleme mit Hilfe von Kompensationsstrategien zu bewältigen und neue Kommunikationsgemeinschaften aufzubauen (Knapp-Potthoff, 1997: 196).

Dass man laut dieser Definition „ebenso erfolgreich“ (ebd.) kommunizieren kann, relativiert Knapp-Potthoff durch den Zusatz, dass dies nicht „auf die gleiche Weise“ (ebd.) passieren muss. So kann man durchaus auch durch den Einsatz von Gestik und Mimik Verständigung erzielen. Außerdem wird nicht vorausgesetzt, dass interkulturelle Kommunikation immer konfliktfrei und problemlos vor sich gehen muss. Um interkulturelle Kommunikationsfähigkeit im Sinne von Knapp-Potthoff erreichen zu können, sind vier Komponenten nötig. Die **affektiven Komponenten** Empathiefähigkeit und Toleranz bilden die Grundlage für interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Weiters benötigt man **kulturspezifisches Wissen**. Diesbezüglich ist es wichtig, dass man sich nicht nur mit fremden Kommunikationsgemeinschaften beschäftigt, sondern dass man sich auch über die Beschaffenheit der eigenen Kommunikationsgemeinschaft und Kultur bewusst wird.

Nur dann ist es möglich, Vergleiche anzustellen, die Perspektive zu wechseln und Metakommunikation zu betreiben.

Die dritte Komponente bildet **allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation**, also über Sprache, Kommunikation, Kultur und deren Zusammenhänge. Durch allgemeine Kenntnis dieser drei Bereiche lässt sich fehlendes konkretes Wissen kompensieren.

Diese drei Komponenten bilden die Basis für zwei Arten von **Strategien**, mit deren Hilfe fehlendes konkretes Wissen über noch relativ unbekannte Kommunikationsgemeinschaften kompensiert werden kann: die *Interaktions-Strategie* und die *Lernstrategie*. Die erste davon bezieht sich auf die Erhaltung der Kommunikationsbereitschaft. Missverständnisse sollten sie nicht störend beeinflussen, sondern etwas sein, womit gerechnet wird. Unterschiedliche Lernstrategien, wie beispielsweise Frage- und Beobachtungstechniken, werden zur „Erweiterung und Differenzierung des kulturspezifischen Wissens“ (Knapp-Potthoff, 1997: 203) eingesetzt.

Was bedeutet Knapp-Potthoffs Definition von interkultureller Kommunikationsfähigkeit für den Fremdsprachunterricht? Muss beispielsweise die Erhaltung der Kommunikationsbereitschaft Lernziel des Fremdsprachunterrichts sein und hinter die korrekte Verwendung von Grammatik und Aussprache treten?

House (1996) kritisiert diese Haltung und spricht sich gegen die Betonung der interkulturellen Kompetenz aus: „Die Lernziele im FU [Fremdsprachunterricht] bestehen dann im wesentlichen darin, soziale Kontakte knüpfen und aufrechterhalten zu können, ohne daß sprachliche Korrektheit betont wird (ebd., 3). House richtet sich nicht generell gegen die Vermittlung von Kultur. Allerdings soll es dabei um die Kultur der Zielsprache gehen. Lernziele wie allgemeine Toleranz und das Abbauen von Vorurteilen sieht sie nicht als relevant für den Fremdsprachunterricht.

Diese Lernziele sind allerdings im österreichischen Schulwesen ebenso wie interkulturelle Bildung und die Erziehung zu interkulturellem Handeln als Leitziele des allgemeinen Bildungsziels verankert (www1 und www2). Das bedeutet, dass die Lehrkräfte aller Unterrichtsgegenstände zum Erreichen dieser Ziele beitragen müssen. Die interkulturelle Kompetenz ist damit nicht nur Teil des Fremdsprachunterrichts, sondern des gesamten Unterrichts. Das ist auch wichtig, da der Fremdsprachunterricht überfordert wäre, wäre tatsächlich nur er alleine für die Vermittlung der interkulturellen Kompetenz verantwortlich. In diesem Fall wäre die

Kritik von House mehr als gerechtfertigt. Denn dann kämen tatsächlich entweder die sprachlichen oder die interkulturellen Aspekte zu kurz. So allerdings bietet sich dieser Aspekt des Lehrplans für fächerübergreifenden Unterricht an, in dem die einzelnen Lehrkräfte bei der Vermittlung interkultureller Kompetenz zusammenarbeiten.

1.2. Schlussfolgerungen zum theoretischen Hintergrund

In diesem Kapitel wurden die Begriffe definiert, die in dem Projekt, das diese Arbeit behandelt, zentral stehen. Hierbei handelt es sich um *Kultur*, *interkulturelle Kommunikation* und *interkulturelle Kompetenz*.

Das Verständnis dieser Begriffe ist für die Durchführung des Projekts wesentlich. Nicht nur die Lehrer und Lehrerinnen sollten sich damit beschäftigen, auch mit den Schülern und Schülerinnen muss besprochen werden, was sie genau bedeuten. In der Vorprojektphase, die sich mit dem Kulturbegriff beschäftigt, können mehrere Bestimmungen desselben genannt und verglichen werden. Hierfür eignet sich auch die Verwendung der vorgestellten Modelle. Sowohl Hofstede's Pyramide, als auch sein Zwiebel-Diagramm und Schein's Eisberg-Modell können dabei helfen, Jugendlichen den Kulturbegriff zu veranschaulichen.

Auch *interkulturelle Kommunikation* und *interkulturelle Kompetenz* müssen besprochen werden, damit die ganze Klasse weiß, was genau damit gemeint ist. Es wäre für ein Projekt, das die Förderung der interkulturellen Kompetenz zum Ziel hat, fatal, wüssten die daran beteiligten Schüler und Schülerinnen nicht einmal, was interkulturelle Kompetenz überhaupt bedeutet.

2. Kulturkonzepte

Die Definition von Kultur und die Betrachtung der visuellen Darstellungen von Kultur im Zwiebel- und im Eisbergmodell haben gezeigt, dass Werte einen großen Teil der kulturellen Identität ausmachen. Gerade diese sind aber am schwersten wahrnehmbar. Dadurch verursachen sie oft Probleme im interkulturellen Kontakt. Kulturspezialisten hoffen, dass interkulturelle Kommunikation durch die genaue Kenntnis der Werte anderer Kulturen vereinfacht wird. Um die Wertunterschiede zu systematisieren und so leichter zugänglich zu machen, wurde angestrebt, einzelne Werte in möglichst wenigen Wertgruppen zusammenzufassen. So entstanden Listen von *Basiswerten*.

Ein Vergleich der Basiswerte, die einzelne Forscher nennen, lässt erkennen, dass es sich hierbei im Prinzip um fundamentale menschliche Probleme handelt, die von Kultur zu Kultur unterschiedlich gelöst werden. Beispielsweise haben in allen Kulturen einzelne Menschen mehr Macht als andere. Die Art, wie mit diesen Machtunterschieden umgegangen wird und wie offensichtlich sie sind, ist jedoch nicht überall dieselbe.

Kultur spielt in vielen Lebensbereichen eine große Rolle. Daher haben sich Forscher aus unterschiedlichen Gebieten damit beschäftigt. Im Folgenden möchte ich die Kulturkonzepte einiger Wissenschaftler vorstellen und vergleichen, welche Basiswerte in den einzelnen Systemen genannt werden. Beginnen möchte ich dabei mit den Anthropologen, wobei zuerst die Basiswerte von Florence Kluckhohn und Fred Strodtbeck (1961) vorgestellt werden sollen und ich danach auf die Arbeit von Hall (1959) eingehen werde. Hierauf folgt die Sichtweise der Psychologen Geert Hofstede (1991) und Shalom Schwartz (1995). Abschließend wird das Kulturkonzept von Frons Trompenaars behandelt, der sich intensiv mit Managementmethoden und Organisationskulturen auseinandergesetzt hat.

2.1. Kluckhohn und Strodtbeck (1961)

Die Anthropologen Florence Kluckhohn und Fred Strodtbeck waren die ersten Kulturspezialisten, die die fundamentalen Probleme des Menschen in Basiswerte gruppierten. In ihrer Einteilung unterscheiden sie fünf Kulturdimensionen, in denen sich die grundlegenden Werte einer Kultur manifestieren.

2.1.1. Das Wesen der menschlichen Natur

Mitglieder verschiedener Kulturen unterscheiden sich darin, wie sie ihre Mitmenschen einschätzen. Es besteht ein Kontinuum zwischen einer **negativen** und einer **positiven Grundhaltung gegenüber anderen**. In manchen Kulturen beispielsweise misstraut man Personen, die man noch nicht kennt und beobachtet ihr Verhalten. Erst mit der Zeit nimmt das Vertrauen zu. Personen aus Kulturen mit einem negativen Blick auf ihre Mitmenschen sind oft verschlossen und verbergen ihre Schwächen.

Angehörige von Kulturen mit einer positiven Grundeinstellung gegenüber anderen haben nicht das Gefühl, dass das Zeigen von Schwächen sie verwundbar macht. Im Gegenteil gehen sie davon aus, dass ihre Mitmenschen ihnen gut gesinnt sind und erwarten Hilfe von ihnen.

Der Kontakt zwischen Vertretern und Vertreterinnen von Kulturen mit unterschiedlichen Erwartungen an das Wesen der menschlichen Natur kann zu Problemen führen, da Personen mit einer negativen Grundeinstellung dann nicht nur verschlossen, sondern auch feindselig und böswillig wirken. Personen, die Offenheit von ihren Mitmenschen erwarten, könnten sich vorschnell von ihnen abwenden, wodurch das Entstehen von Freundschaften erschwert wird. Andererseits kann eine positive Einstellung zu herben Enttäuschungen führen, wenn Offenheit und Vertrauen ausgenützt werden und gezeigte Schwächen tatsächlich missbraucht werden. Wenn dies passiert, legen die Personen mit einer positiven Grundeinstellung das als Bosheit aus, wogegen die mit einer negativen Grundhaltung das vorschnelle Bloßlegen von Schwächen gegenüber Fremden als Dummheit interpretieren und kein Mitleid haben.

Egal, wo in dem Kontinuum von positiver zu negativer Einschätzung anderer sich eine Kultur befindet, stellt sich jeweils die Frage, ob Menschen davon ausgehen, dass die menschliche Natur veränderbar ist oder nicht. Kulturen, die überzeugt sind, dass sie nicht veränderbar ist, halten beispielsweise weniger von Programmen zur

Umerziehung von Verbrechern als diejenigen, die der Meinung sind, dass die menschliche Natur veränderbar ist.

2.1.2. Beziehung des Menschen zur Natur

In manchen Kulturen sehen sich Menschen der **Natur untergeordnet**. Da sie sich selbst nur als winzigen Teil der mächtigen Natur wahrnehmen, betrachten sie Naturgewalten und Naturkatastrophen als Schicksal, gegen das man als Mensch nicht ankämpfen kann. Einzig der Glaube kann das Schicksal günstig beeinflussen, da Gott dieses lenkt.

In anderen Kulturen wiederum sehen Menschen sich der **Natur gegenüber als dominant**. Gute Vorbereitung auf mögliche Naturkatastrophen und die präzise Vorhersage, wann sie eintreffen könnten, mindern die Auswirkungen auf die Zivilisation.

Kluckhohn und Strodbeck sehen zwischen den beiden genannten Gruppen von Kulturen eine dritte, deren Mitglieder sich der **Natur in Harmonie verbunden** fühlen. Diese Gruppe dominiert die Natur nicht, da ein aktives Eingreifen die Harmonie zerstören würde und negative Auswirkungen hätte. Allerdings sehen sie sich insofern nicht als untergeordnet, da die Natur ihnen nichts anhaben wird, solange die Menschen die Harmonie wahren.

2.1.3. Beziehung des Menschen zu anderen Menschen

Kluckhohn und Strodbeck unterscheiden zwischen **individualistischen** und **kollektivistischen** Kulturen. Bei ersteren stehen einzelne Individuen im Mittelpunkt, letztere konzentrieren sich auf Gruppen, also beispielsweise Familien und Organisationen. Die kollektivistischen Kulturen unterteilen Kluckhohn und Strodbeck in **linear kollektivistische** und **kollateral kollektivistische** Kulturen. Die lineare Ausrichtung setzt eine starke Kontinuität und eine strikte Ordnung voraus. Das bedeutet, dass Angehörige dieser Kulturen sich stark an Hierarchien orientieren. In kollateral kollektivistischen Kulturen ist die Zusammensetzung von Gruppen leichter wandelbar und die Ordnung innerhalb der Gruppen weniger starr. Statt Hierarchie steht Gleichberechtigung zentral.

2.1.4. Zeitorientierung des Menschen

Die Zeitorientierung des Menschen kann entweder in die **Vergangenheit**, die **Zukunft** oder auf die **Gegenwart** gerichtet sein. Kulturen, die sich stark mit der Vergangenheit verbunden fühlen, legen viel Wert auf Traditionen. Veränderungen werden nur dann als positiv empfunden, wenn sie mit der Vergangenheit verbunden sind. In diesen Kulturen lassen sich Menschen relativ viel Zeit und beeilen sich nicht. In Kulturen, die sich auf die Gegenwart konzentrieren, wird für den Moment gelebt. Beziehungen und positive Anteilnahme sind wichtiger als das Einhalten von genauen Zeitplänen.

In zukunftsorientierten Kulturen wird Zeit in Sequenzen geteilt, die streng aufeinander folgen müssen. Pünktlichkeit und die Einhaltung von Terminen sind wichtig. Die Zukunft steht im Blickpunkt, da man auf diese noch Einfluss ausüben kann. Die Vergangenheit ist vorbei und abgeschlossen, an der Zukunft hingegen kann noch gearbeitet werden. Innovative Veränderungen und Erneuerungen werden geschätzt, da sie die Zukunft positiv beeinflussen.

2.1.5. Aktivitätsorientierung des Menschen

In der fünften Dimension werden drei Aktivitätsorientierungen unterschieden, die des **Daseins**, die des **Werdens** und die des **Handelns**. Für Menschen, die daseinsorientiert sind, zählt vor allem das, was gerade ist. Ihrer Meinung nach beeinträchtigt Planung das tägliche Leben, da Pläne oft nicht realisierbar sind und so zahlreiche Anpassungen und Revisionen notwendig werden. Da die Zukunft ohnehin kaum planbar ist, konzentrieren sie sich lieber auf die Gegenwart. Ihr Ziel ist es, im Leben möglichst viel zu erleben. Beziehungen sind ihnen wichtiger als Leistung.

Handlungsorientierte Kulturen richten ihren Blick stärker in die Zukunft. Planung wird als wichtig und sinnvoll angesehen, was sich in der Definition genauer Zielvorhaben und dem Einhalten dieser äußert. Gehaltssteigerungen, Bonuszahlungen und Beförderungen können Angehörige handlungsorientierter Kulturen stark motivieren, da diese Maßnahmen auf die Zukunft gerichtet sind und zu deren Verbesserung beitragen. Arbeit steht im Mittelpunkt des Lebens. Als Ziel wird erachtet, möglichst viel zu leisten und zu erreichen.

Für Menschen, die sich in ihrer Aktivität am Werden orientieren, steht die eigene Entwicklung im Mittelpunkt. Aktionsgetriebenheit und Planungsbereitschaft betreffend

stehen sie zwischen den Vertretern und Vertreterinnen der beiden zuvor genannten Extremformen.

2.2. Hall (1959)

Edward T. Hall unterrichtete in den USA an einem Institut, an dem Diplomaten auf ihren Aufenthalt im Ausland vorbereitet werden, Anthropologie. Er bemerkte, dass seine Schüler und Schülerinnen sich vor allem für die Kulturunterschiede bezüglich der Kommunikation interessierten. Da es hierüber wenig Literatur gab, machte er selbst eine Untersuchung, die er dann in seinem Buch *The silent language* (Hall, 1959) veröffentlichte. Darin stellt Hall Verbindungen zwischen Kulturunterschieden und Kommunikationsunterschieden in verbaler und nonverbaler Kommunikation her. Hierbei identifiziert Hall drei Kulturdimensionen, die **Kontextorientierung**, die **Raumorientierung** und die **Zeitorientierung**. Später fügte er dann noch die **Informationsgeschwindigkeit** als vierte Dimension dazu (Hall & Reed Hall, 1990).

2.2.1. Kontextorientierung

Jegliche Bedeutung von Kommunikation wird laut Hall durch den Kontext bestimmt. So kann ein Lächeln beispielsweise je nach Situation sowohl Unsicherheit als auch Zufriedenheit bedeuten. Auch einzelne Wörter ändern in verschiedenen Zusammenhängen ihre Bedeutung. Wie viel Information man aus dem Kontext entlehnt, ist von Kultur zu Kultur verschieden. Daher unterscheidet Hall zwischen **high-context-Kulturen** und **low-context-Kulturen**.

In high-context-Kulturen wird ein Großteil der Information implizit übermittelt und steckt sozusagen in der Gesprächssituation beziehungsweise in den kommunizierenden Personen und deren Beziehungen zueinander. Da Menschen in diesen Kulturen oft in ein dichtes Beziehungsgeflecht eingebettet sind, ist es nicht nötig, dass sie alle Elemente ihrer Botschaft explizit formulieren um verstanden zu werden. Wichtiger als das, was sie sagen, ist die Art, wie sie es sagen. So kann es beispielsweise vorkommen, dass jemand auf eine Frage mit Wörtern reagiert, die nicht seine Meinung wiedergeben, da diese nicht der erwünschten Antwort entspricht. Trotzdem kann der Gesprächspartner an der Art, wie geantwortet wird, erkennen, was der oder die andere tatsächlich will. Nonverbale und paraverbale Signale sind bei der Entschlüsselung von Botschaften in high-context-Kulturen wichtig.

In low-context-Kulturen wird explizit formuliert. Die Bedeutung einer Aussage kann direkt aus dem Gesagten erschlossen werden. Aus dem Kontext wird relativ wenig Information abgeleitet. Nonverbale Kommunikation ist daher nicht so wichtig zur Übermittlung von Information wie in high-context-Kulturen, wodurch sie relativ wenig verwendet wird. Um den Gesprächspartner oder die Gesprächspartnerin richtig zu verstehen, muss man darauf achten, was gesagt wird, nicht darauf, wie es gesagt wird. Man kann dann auch davon ausgehen, dass die Antworten, die man auf Fragen erhält, ehrlich sind. Schriftlich Festgelegtes ist bindend. Mündliche Vereinbarungen haben geringere Bedeutung.

Wie viel Information Personen in einem Gespräch aus dem Kontext ableiten, hängt nicht nur von ihrer Kultur ab, sondern auch von den Gesprächspartnern und Gesprächspartnerinnen, der genauen Situation und dem Inhalt.

2.2.2. Raumorientierung

Zwei Aspekte sind für die Raumorientierung von Bedeutung, die **Privatsphäre** und das **Territorium**. Die Privatsphäre ist der unsichtbare Bereich, der jede Person wie eine Glasglocke umgibt und der die Grenze angibt, die andere nicht durchbrechen dürfen. Hierbei gibt es sogar mehrere Grenzen. Je nachdem, wie man zu jemandem steht, darf man diesem Menschen näher oder weniger nahe kommen.

In der **öffentlichen Zone** befinden sich Fremde, mit denen man nichts zu tun hat, also beispielsweise jemand, der oder die einem bei einem Spaziergang begegnet, ohne dass man ein Gespräch beginnt. Die **soziale Zone** ist Personen vorbehalten, die man zwar auch nicht persönlich kennt, mit denen man aber ins Gespräch kommt, wie zum Beispiel Verkäufer und Verkäuferinnen. Noch näher darf die Gruppe an einen heran, die man in der **persönlichen Zone** zulässt. Hierbei handelt es sich um Freunde und Familienmitglieder. Die **intime Zone** schließlich ist nur den Menschen vorbehalten, die man wirklich sehr gut kennt, wie dem eigenen kleinen Kind oder dem oder der Geliebten.

Wie viel Platz die einzelnen Zonen einnehmen, ist kulturell bedingt. Wenn nun jemand, der relativ viel persönlichen Raum um sich nötig hat, mit jemandem spricht, der anderen gerne nahe kommt, wird ersterer sich beeengt fühlen und einen Schritt zurück machen, worauf der Gesprächspartner beziehungsweise die Gesprächspartnerin den Abstand als unangenehm groß empfinden wird und einen Schritt näher kommen wird. Daraufhin beginnt das Spiel von vorne. So entsteht ein

Bewegungsablauf, der an einen Tanz erinnert und manchmal erst dann endet, wenn die Person, die mehr Platz nötig hat um sich wohl zu fühlen, an einer Wand angekommen ist.

Auch Berührungen gehören in den Bereich der Privatsphäre. Je kleiner diese ist, desto leichter passieren Berührungen. In Nordeuropa beispielsweise, wo die Raumzonen relativ groß sind, greifen Menschen sich seltener gegenseitig an als in Südeuropa, wo man sich schneller nahe kommt.

In manchen Situationen verschwinden die persönlichen Grenzen und dringen plötzlich Fremde ungestraft in Bereiche vor, die eigentlich nicht für sie bestimmt sind. Das kann in einem Aufzug passieren oder auch in einer belebten Einkaufsstraße.

Als *Territorium* bezeichnet Hall die Orte und Gegenstände, die Menschen als ihr persönliches Eigentum betrachten, da sie diese entweder besitzen oder oft verwenden. Menschen, die ihr Büro als eigenes Territorium sehen, machen meist die Tür zu, während es in anderen Kulturen ganz selbstverständlich ist, dass Bürotüren offen stehen, womit suggeriert wird, dass Zutritt erlaubt ist. Kulturelle Unterschiede bestehen darin, welche Räume im Privatleben als eigenes Territorium angesehen werden, finden ihren Niederschlag in der Architektur der Häuser. In arabischen Kulturen werden Gäste zum Beispiel in einem eigens dafür vorgesehenen Raum empfangen, da der Rest des Hauses als privater Bereich angesehen wird.

Auch Bürogebäude unterscheiden sich je nach Kulturzugehörigkeit, wobei es hierbei nicht nur um die Kultur des Landes geht, in der sich das Gebäude befindet, sondern auch um die Betriebskultur. Die Art, wie Büros gestaltet werden, sagt viel über eine Firma und das Arbeitsklima dort aus. In Betrieben, in denen alle Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen hinter verschlossenen Türen in einem eigenen Raum arbeiten, ist das persönliche Territorium wesentlich größer als in Großraumbüros, in denen die Schreibtische nur durch Trennwände oder sogar überhaupt nicht voneinander getrennt sind.

2.2.3. Zeitorientierung

Mit der Kulturdimension der Zeitorientierung haben auch Kluckhohn und Strodbeck sich beschäftigt. Allerdings unterscheidet Hall nicht wie diese zwischen einer Orientierung nach der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, sondern zwischen **polychroner** und **monochroner** Zeitauffassung.

In monochronen Kulturen wird Zeit in Sequenzen geteilt, die streng aufeinander folgen. So wird Zeit linear wahrgenommen. Man konzentriert sich immer nur auf eine Aufgabe und hält sich an eine genaue Einteilung. Pünktlichkeit und die Einhaltung von Terminen sind wichtig. Kennzeichnend für Monochronie ist die Durchstrukturierung des Tages in einem Terminplan. Hierbei werden sowohl private also auch berufliche Vereinbarungen berücksichtigt, wobei streng zwischen Privatleben und Arbeit unterschieden wird.

In Kulturen mit polychroner Zeitauffassung ist es der Normalfall, dass Geschehnisse parallel verlaufen und mehrere Aktivitäten gleichzeitig durchgeführt werden. Zeitgrenzen wie Abgabetermine sind veränderbar, da Zeit als dehnbar empfunden wird. Aufgaben werden selten strukturiert abgearbeitet. Das Pflegen von Freundschaften und auch von freundschaftlichen Kontakten zu Arbeitskollegen ist sehr wichtig. Informationen werden schnell über persönliche Kontakte verbreitet.

In Verbindung zu Kluckhohn und Strodbeck lassen sich vergangenheitsorientierte und gegenwartsorientierte Kulturen der polychronen Zeitauffassung zuordnen. Nur Kulturen, die auf die Zukunft ausgerichtet sind, empfinden Zeit monochron.

Auch zu einer anderen Kulturdimension lässt sich eine Verbindung herstellen, nämlich zu der der Kontextorientierung. High-context-Kulturen sind polychron. So wie man allgemein mehrere Aktivitäten gleichzeitig durchführt, konzentriert man sich auch im Gespräch auf unterschiedliche Informationskanäle. Low-context-Kulturen sind monochron. Um explizit zu sein und Missverständnissen vorzubeugen, wird alles der Reihe nach erledigt.

2.2.4. Informationsgeschwindigkeit

Bei der Dimension der Informationsgeschwindigkeit geht es um das unterschiedliche Tempo, mit dem Informationen im Kommunikationsprozess kodiert und dekodiert werden. Zeitungen, die viele Bilder und kurze Artikel enthalten, übermitteln Informationen mit einer höheren Geschwindigkeit als solche, die ausführliche Kommentare veröffentlichen. Dies lässt sich auch auf Gespräche übertragen. Die Dauer von Gesprächen, in denen eine bestimmte Information übermittelt werden soll, kann sehr unterschiedlich sein. Manche Menschen kommen sofort auf den Punkt, andere verpacken die Information in ein längeres Gespräch.

Sogar zu der Geschwindigkeit, mit der Freundschaften geschlossen werden, lässt sich eine Verbindung ziehen. Wie schnell ist man beispielsweise bereit,

Informationen über sich preis zu geben? Die USA sind eine Kultur mit einer Vorliebe für hohe Informationsgeschwindigkeiten. Von Menschen aus anderen Ländern werden US-Amerikaner oft als außergewöhnlich freundlich empfunden. Europäer hingegen öffnen sich nicht so schnell. Wenn man sich allerdings die nötige Zeit nimmt, können tiefe Freundschaften entstehen. In den USA bleiben die schnell geschlossenen Freundschaften oft oberflächlich (Hall & Reed Hall, 1990: 5-6).

2.3. Hofstede (1991)

Der niederländische Psychologe Geert Hofstede war der erste, der die Werte in verschiedenen Kulturen quantitativ untersuchte. Er ergänzte die bis dahin qualitative Forschung in diesem Bereich durch genaue statistische Analysen einer umfangreichen Studie, die er im Auftrag von IBM durchführte. Das Ziel dieser Studie war festzustellen, wie zufrieden die IBM-Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit ihrem Arbeitsplatz sind, da die Leitung von IBM davon ausging, dass der Grad der Zufriedenheit den Umgang mit den Kunden beeinflusst. Die Erhebungen erstreckten sich über mehrere Jahre und wurden in zwei Phasen zwischen 1966 und 1973 durchgeführt (Kutschker/Schmid, 2002: 710). Der Fragebogen umfasste ursprünglich über 150 Fragen, von denen dann 60 genauer analysiert wurden. Es wurden 116 000 IBM-Mitarbeiter aus 60 Ländern befragt. Da nur in 40 Ländern ausreichendes Datenmaterial gesammelt werden konnte, wurden nur diese Länder bei der Auswertung berücksichtigt.

IBM wollte mit Hilfe der Studie die idealen Arbeitsbedingungen für seine Mitarbeiter herausfinden. Das Resultat allerdings zeigte, dass die Ansichten darüber, was ideale Arbeitsbedingungen sind, von Land zu Land variieren. Auch das Verhalten am Arbeitsplatz und die Einstellung gegenüber Arbeit unterliegen nationalen Unterschieden.

Die Ergebnisse der umfangreichen Studie veröffentlichte Hofstede 1980 mit enormem Erfolg in *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Der Einfluss von Hofstedes Arbeit vergrößerte sich noch mehr, als 1991 eine Überarbeitung der Ergebnisse in *Culture and Organizations: Software of the mind* erschien.

Hofstedes Ziel bei der Analyse der Fragebögen war die Erstellung von Dimensionen, mit deren Hilfe Werte und Einstellungen der Bewohner einzelner Länder verglichen werden können. Dass Hofstede selbst Länder wie die Schweiz und Belgien dabei als

kulturelle Einheiten betrachtete, wurde oft kritisiert. Hofstede benannte vier Dimensionen, durch die sich 49% der in den Fragebögen ausgedrückten Unterschiede erklären lassen. Die Kulturdimensionen sind also ein wichtiges Hilfsmittel beim Verständnis von kulturellen Unterschieden, können diese allerdings nur teilweise erklären.

Die Unterschiede, die Hofstede gefunden hat, bringen nicht die Kultur von IBM zum Ausdruck, sondern die der einzelnen Länder, in denen IBM vertreten ist. Die Ergebnisse der Studie geben Aufschluss darüber, inwieweit die Nationalität das Denken und Fühlen oder mit Hofstedes Worten, die „mentale Software“ bestimmt. Dieselben Unterschiede wurden später auch bei Untersuchungen außerhalb von IBM gefunden (Hofstede, 1991: 40).

Im Folgenden möchte ich die vier Dimensionen, die Hofstede definiert hat, behandeln: die **Machtdistanz**, die **Unsicherheitsvermeidung**, die Einordnung auf dem Kontinuum von **Individualismus zu Kollektivismus** und auf dem von **Maskulinität zu Femininität**. Danach will ich auf die fünfte Dimension eingehen, die Hofstede erst später hinzugefügt hat, die Unterscheidung zwischen **Langfrist- und Kurzfristorientierung**.

2.3.1. Machtdistanz

Der Aspekt der Machtdistanz wurde bereits von Kluckhohn und Strodtbeck als wesentlich eingestuft. In der von ihnen als „Beziehung des Menschen zu anderen Menschen“ (siehe 2.1.3.) bezeichneten Kulturdimension spielt die Hierarchie eine Rolle bei der Unterscheidung zwischen linear kollektivistischen und kollateral kollektivistischen Kulturen. Hierbei halten sich erstere an eine strikte hierarchische Ordnung, wogegen die Ordnung in kollateral kollektivistischen Kulturen leichter wandelbar ist und Gleichberechtigung zentral steht.

Hofstede definiert **Machtdistanz** als

de mate waarin de minder machtige leden van instituties of organisaties in een land verwachten en accepteren dat de macht ongelijk verdeeld is (Hofstede 1991: 39).

Das bedeutet, dass es Hofstede anders als Kluckhohn und Strodtbeck nicht darum geht, inwiefern Hierarchie und damit Machtunterschiede vorhanden sind, sondern darum, wie sehr in verschiedenen Ländern erwartet und akzeptiert wird, dass Macht ungleich verteilt ist. Natürlich setzt die Akzeptanz der Machtunterschiede voraus,

dass diese bestehen. Allerdings könnte es zu Unterschieden in der Zuteilung einzelner Länder zu den von Kluckhohn und Strodbeck einerseits und von Hofstede andererseits vorgeschlagenen Dimensionen kommen, wenn in zwei Ländern eine strikte Hierarchie herrscht, diese aber in einem stärker toleriert wird als in dem anderen.

Dass es Hofstede tatsächlich um die Annahme des Machtunterschieds geht, verdeutlicht sich, wenn man die Fragen betrachtet, anhand derer er den Machtdistanzindex berechnet hat.

Hofstede fragte die IBM-Mitarbeiter, die nicht in Führungspositionen arbeiteten, wie oft es ihrer Erfahrung nach vorkommt, dass KollegenInnen Angst haben, ihrem/ihrer Vorgesetzten zu zeigen, dass sie einer anderen Meinung sind. Weiters mussten die IBM-Mitarbeiter beurteilen, ob ihre Vorgesetzten Entscheidungen autokratisch beziehungsweise patriarchalisch treffen. Die dritte Frage diente zur Feststellung, welchen Führungsstil die IBM-Mitarbeiter bevorzugen. Wünschen sie sich eine autokratische beziehungsweise eine patriarchalische Leitung? Oder geht die Präferenz in die Richtung eines Führungsstils, bei dem Gruppenentscheidungen getroffen werden?

Wenn man Hofstedes Ergebnisse betrachtet, fällt auf, dass die nord- und mitteleuropäischen Länder größtenteils eine niedrige Machtunterschiedstoleranz aufweisen. Nur das ehemalige Jugoslawien, Frankreich, die Türkei und Belgien sind europäische Länder, die sich zu den vorwiegend mittel- und südamerikanischen, asiatischen und arabischen Ländern gesellen, die Machtunterschiede relativ stark tolerieren.

Auffällig ist die Position Österreichs. Dieses hat mit einem Machtdistanzindex von 11 die geringste Machtunterschiedsakzeptanz aller untersuchten Länder. Die Niederlande liegen mit 38 zwar stark darüber, gehört aber trotzdem noch zu den Ländern mit relativ geringer Machtunterschiedsakzeptanz.

Wie wirkt sich eine große beziehungsweise eine kleine Machtunterschiedsakzeptanz auf das Zusammenleben aus? In Ländern mit kleiner Machtdistanz ist man bestrebt, die Ungleichheit so gering wie möglich zu halten. Personen, die mehr oder weniger Macht besitzen, sollen voneinander abhängig sein, nicht nur die weniger mächtigen von den mächtigeren Menschen. Auch in der Erziehung wird diese Rollenverteilung eingehalten. Eltern und Kinder sehen sich gegenseitig als gleichwertig. In der Schule erwarten Lehrer und Lehrerinnen, dass auch Schüler und Schülerinnen die Initiative

ergreifen und sehen diese als gleichwertig an. Am Arbeitsplatz bemerkt man die geringe Machtdistanz an relativ kleinen Gehaltsunterschieden, dem Fehlen von Privilegien und Statussymbolen und an der Beliebtheit von Dezentralisierung. Hierarchie in einer Organisation bedeutet nur eine ungleiche Rollenverteilung, keine existenzielle Ungleichheit.

In Ländern mit hoher Machtdistanz wird die Ungleichheit auf allen Ebenen erwartet und gewünscht. Menschen mit weniger Macht sind von mächtigeren abhängig. Eltern lehren ihre Kinder gehorsam zu sein. In der Schule ergreifen immer die Lehrer und Lehrerinnen die Initiative und werden von den Schülern und Schülerinnen mit Respekt behandelt. Im Arbeitsleben widerspiegelt die Hierarchie die existenzielle Ungleichheit, ist Zentralisierung beliebt und bestehen große Unterschiede im Gehalt. Untergeordnete erwarten von ihren Vorgesetzten genaue Angaben, was sie zu tun haben. Privilegien und Statussymbole werden erwartet und befürwortet (Claes/Gerritsen, 2002: 58).

2.3.2. Individualismus versus Kollektivismus

Ebenso wie die Kulturdimension der Machtdistanz findet sich auch die der Unterscheidung von Individualismus und Kollektivismus in Kluckhohn und Strodtbecks Dimension der Beziehung des Menschen zu anderen Menschen. Weiters unterscheidet auch Hofstede wie Kluckhohn und Strodtbeck zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen, wobei er allerdings die Subkategorien der linear und kollateral kollektivistischen Kulturen nicht verwendet.

Hofstede definiert diese Kulturdimension wie folgt:

Een samenleving is *Individualistisch* als de onderlinge banden tussen individuen los zijn: iedereen wordt geacht uitsluitend te zorgen voor zichzelf en voor zijn of haar naaste familie. Een samenleving is *Collectivistisch* als individuen vanaf hun geboorte opgenomen zijn in sterke, hechte groepen, die hun levenslang bescherming bieden in ruil voor onvoorwaardelijke loyaliteit. (Hofstede, 1991: 71)

So wie auch Kluckhohn und Strodtbeck bezeichnet Hofstede Kulturen als **individualistisch**, in denen die einzelnen Angehörigen derselben sich als Individuen wahrnehmen, die nur für sich selbst und ihre engsten Familienangehörigen sorgen. In **kollektivistischen** Kulturen hingegen wird jeder einzelne von Geburt an in feste Gruppen aufgenommen, die lebenslangen Schutz bieten, aber bedingungslose Loyalität verlangen.

Hofstede knüpft Individualismus an drei Aspekte, die er in seiner Studie untersuchte. Der erste ist die Freizeit. Es ist wichtig, dass genug Freizeit für Privat- und

Familienleben bleibt. Der zweite ist Freiheit bei der Arbeit. Man schätzt die Möglichkeit, die Arbeit nach eigenen Vorstellungen zu erledigen. Der dritte Aspekt ist die Herausforderung. Die Arbeit muss herausfordern und persönliche Befriedigung verschaffen.

Ebenfalls drei Merkmale kennzeichnen die Zugehörigkeit zu einer kollektivistischen Kultur. Erstens sind Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen Fortbildungsmöglichkeiten sehr wichtig, die sowohl den aktuellen Wissensstand verbessern als auch neue Gebiete erschließen. Zweitens wird Wert auf ein gutes Arbeitsumfeld gelegt. Das dritte Kennzeichen schließlich ist der Wunsch, die eigenen Talente verwenden zu können und Kenntnisse und Fähigkeiten vollständig zum Einsatz zu bringen.

Bei der Betrachtung der Ländertabelle der Dimension Individualismus/Kollektivismus fällt auf, dass reiche Länder sich im oberen Bereich befinden und somit eher individualistisch sind, während die armen zum Kollektivismus neigen. Nicht nur zwischen Wohlstand und Individualismus/Kollektivismus besteht eine Korrelation, sondern auch zwischen Individualismus/Kollektivismus und Machtdistanz. Länder, die eine große Machtdistanz aufweisen, sind laut Hofstede meistens kollektivistisch. Individualistische Kulturen tendieren stark zu einer geringen Machtdistanz. (Hofstede, 1991: 75-76)

Österreich müsste dieser Regel entsprechend an der Spitze der individualistischen Länder stehen und die Niederlande einen etwas kleineren Wert als Österreich in diesem Bereich aufweisen. Tatsächlich sind beide Länder individualistisch. Allerdings befinden sich die Niederlande nach den USA, Australien, Großbritannien und Kanada als erstes nicht-angelsächsisches Land mit einem Wert von 80 sehr weit oben in der Liste. Österreich hat einen Wert von 55 und steht an Stelle 18 von 53 Ländern.

Wie verhalten sich Angehörige von individualistischen beziehungsweise kollektiven Kulturen? In individualistischen Ländern sorgt man nur für sich selbst und die engsten Familienangehörigen. Kinder lernen Ich-Botschaften zu formulieren. Man ist der Meinung, dass ehrliche Menschen nicht lügen. Fehler verursachen Schuldgefühle und eine Minderung des Selbstwertgefühls. In der Schule ist das Ziel des Unterrichts, dass man für das Leben lernt. Zeugnisse und Abschlüsse erhöhen den Wert am Arbeitsmarkt und das Selbstbewusstsein. In der Arbeitswelt werden Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen wegen ihrer Fähigkeiten eingestellt und

befördert. Management bedeutet, Individuen zu leiten. Die Erfüllung von Aufgaben ist wichtiger als persönliche Beziehungen.

In kollektivistischen Kulturen werden Menschen in Großfamilien und andere Gruppen mit Wir-Gefühl geboren. Seine Identität leitet man aus dem sozialen Netzwerk ab. In der Familie lernen Kinder nicht immer nur auf sich selbst, sondern auf die ganze Familie Bezug zu nehmen und sich als Teil eines „Wir“ zu begreifen. Harmonie ist wichtig, Konfrontationen werden vermieden. Ein Fehler führt zu Scham und Gesichtsverlust vor der Gruppe. In der Schule ist das Ziel des Unterrichts, dass man lernt etwas zu machen. Zeugnisse und Abschlüsse öffnen die Türen zu Gruppen mit höherem Ansehen. Am Arbeitsplatz wird das Verhältnis zwischen Arbeitgeber beziehungsweise Arbeitgeberin und Arbeitnehmern und Arbeitnehmerinnen als moralische Verbindung gesehen, die einer Familienbindung ähnelt. Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen werden auf Grund ihrer Gruppenzugehörigkeit eingestellt und befördert. Management bedeutet das Leiten von Gruppen. Persönliche Beziehungen sind wichtiger als die Erledigung von Aufgaben. (Claes/Gerritsen, 2002: 53)

Hofstede's Kulturdimension Individualismus/Kollektivismus steht in einer Verbindung zu Hall's Kontextorientierung. High-context-Kulturen sind stark kollektivistisch. Da Gruppenzugehörigkeit wichtig ist und lange andauert, kann man aufgrund der engen persönlichen Verbindung zu den anderen Gruppenmitgliedern viel Information implizit übermitteln. Man kennt sich so gut, dass man sich oftmals ohne Worte versteht. Low-context-Kulturen sind individualistisch. Auch hier ist man Teil einer Familie, allerdings ist diese kleiner als in kollektivistischen Kulturen. Nur für die Kernfamilie ist man bereit zu sorgen, außerdem ist es wichtig, dass immer genug Zeit für die individuelle Entwicklung bleibt. Da man seine Mitmenschen nicht so gut kennt wie in kollektivistischen Kulturen, muss man seine Meinung explizit formulieren, um missverständnislos kommunizieren zu können.

2.3.3. Maskulinität versus Femininität

Wie bei der zuvor behandelten Kulturdimension Individualismus/Kollektivismus werden auch bei der Unterscheidung zwischen Maskulinität und Femininität die einzelnen Länder in einem Kontinuum angereiht, an dessen Enden sich die am eindeutigsten einzuordnenden Länder befinden. Ein hoher Wert bei der Kulturdimension Maskulinität/Femininität bedeutet, dass die Kultur maskulin ist, ein niedriger Wert bringt folglich Femininität zum Ausdruck.

Für Hofstede ist eine Gesellschaft **maskulin**, wenn

sociale sekse-rollen duidelijk gescheiden zijn: mannen worden geacht assertief en hard te zijn en gericht op materieel succes; vrouwen horen bescheiden en teder te zijn en vooral gericht op de kwaliteit van het bestaan (Hofstede, 1991: 108).

Maskulinität bedeutet also, dass Männer und Frauen sich in ihrem sozialen Verhalten stark von einander unterscheiden. Männer sollen selbstsicher, hart und materiell orientiert sein. Frauen hingegen sind bescheiden und feinfühlig und streben nach möglichst hoher Lebensqualität.

Eine Gesellschaft ist für Hofstede dann **feminin**, wenn

sociale sekse-rollen elkaar overlappen: zowel mannen als vrouwen worden geacht bescheiden en teder te zijn en gericht op de kwaliteit van het bestaan (Hofstede, 1991: 108).

In einer femininen Gesellschaft erfüllen sowohl Frauen als auch Männer das Rollenbild, das in einer maskulinen Kultur nur für Frauen bestimmt ist. Alle Personen sollen bescheiden, feinfühlig und auf hohe Lebensqualität bedacht sein.

Ebenso wie bei der Dimension Individualität/Kollektivität ist für Hofstede ausschlaggebend, dass Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen bestimmte Aspekte als besonders erstrebenswert an ihrem Arbeitsplatz erachten. In maskulinen Ländern wünschen sie sich die Möglichkeit, viel zu verdienen, Anerkennung für Leistung, Aufstiegsmöglichkeiten und eine fordernde Arbeit, die persönliche Befriedigung verschafft. Je stärker der Wunsch der Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen einer bestimmten Kultur nach der Erfüllung dieser Kriterien ist, desto maskuliner ist sie.

In femininen Ländern schätzen Angestellte an einem guten Arbeitsplatz das positive Verhältnis zu ihrem beziehungsweise ihrer direkten Vorgesetzten, die gute Zusammenarbeit mit den Kollegen und Kolleginnen, die angenehme Umgebung, in der man mit der eventuell vorhandenen Familie wohnt, und die Sicherheit, dass man solange man will bei demselben Arbeitgeber beziehungsweise derselben Arbeitgeberin bleiben kann.

Die genannten Aspekte stammen aus einer Liste von 14 Arbeitszielen, deren Wichtigkeit die IBM-Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bei Hofstedes Studie beurteilen mussten. Bei der Einstufung von Ländern in den Dimensionen Individualismus/Kollektivismus und Maskulinität/Femininität ist nur ein einziger der 14 Aspekte für beide Dimensionen relevant. Hierbei handelt es sich um das Kriterium der Herausforderung. Die Tatsache, dass man am Arbeitsplatz gefordert werden will, um persönliche Befriedigung zu erlangen, ist sowohl eine Eigenschaft individualistischer Länder als auch maskuliner Länder.

Viele Personen, die sich mit Hofstedes Kulturdimensionen beschäftigen, stoßen sich an der Bezeichnung der dritten Dimension. Hofstede erklärt den Namen damit, dass diese Dimension die einzige ist, in der die Antworten der IBM-Mitarbeiter in fast allen Ländern anders ausfielen als die der IBM-Mitarbeiterinnen. Einzig in sehr femininen Ländern waren beiden Geschlechtern dieselben Kriterien wichtig. Dies lässt sich laut Claes und Gerritson (2002) dadurch erklären, dass in sehr femininen Ländern Männern und Frauen dieselben Geschlechterrollen zukommen.

Bei dieser Kulturdimension errechnete Hofstede nicht nur die Werte für die einzelnen Länder, sondern auch die Werte für Frauen und Männer getrennt. In den zwei femininsten Ländern, Norwegen und Schweden, bestehen wie schon erwähnt keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. In dem Maße, in dem Länder maskuliner sind, werden die Diskrepanzen größer. Allerdings wird die Einstellung sowohl der Männer als auch der Frauen maskuliner. Das bedeutet, dass in den maskulinsten Ländern, Japan und Österreich, die Einstellung gegenüber den oben genannten Aspekten bei Männern und Frauen am stärksten auseinander klappt und dass beide Geschlechter die maskulinen Werte wesentlich mehr schätzen als das Bewohner und Bewohnerinnen von femininen Ländern tun.

Der Vergleich von Österreich und den Niederlanden ist bei dieser Kulturdimension besonders interessant, da Österreich das zweit-maskulinste Land überhaupt ist und die Niederlande nach Schweden und Norwegen das dritt-femininste Land. Hier besteht also offensichtlich ein enormer Unterschied zwischen Österreich und den Niederlanden. Laut Claes und Gerritsen (2002) kommt die Femininität der Niederlande in deren Umgang mit Homosexualität und Drogenabhängigkeit zum Ausdruck. Auch die Sympathie für Antihelden wird als Zeichen für Femininität gesehen, ebenso wie die Art mit hilfsbedürftigen Menschen und Tieren umzugehen. Die Tatsache, dass ein relativ großer Anteil der Bevölkerung Teilzeitbeschäftigungen

nachgeht, sehen Claes und Gerritsen als Zeichen dafür, dass sie arbeiten, um zu leben und nicht leben, um zu arbeiten. (Claes/Gerritsen, 2002: 69)

Was die Teilzeitbeschäftigungen angeht, kann ich Claes und Gerritsen nur Recht geben. Auch mein Eindruck ist, dass diese in den Niederlanden wesentlich häufiger und problemloser sind als in Österreich. Allerdings hat sich der Umgang mit hilfsbedürftigen Menschen und Außenseitern in den letzten Jahren in den Niederlanden verändert. Das früher so tolerante Land nimmt beispielsweise nur mehr auffällig wenig Asylanten auf. Ich glaube allerdings nicht, dass dies ein Zeichen dafür ist, dass die Niederlande ein maskulinere Land werden.

Allgemein ist die Sorge für andere und für die Umgebung in femininen Ländern wichtig. Bescheidenheit ist eine Tugend und sowohl Männer als auch Frauen schätzen zwischenmenschliche Beziehungen. In der Familie sind Vater und Mutter sowohl für Tatsachen als auch für Gefühle zuständig. Mädchen und Buben dürfen weinen, aber niemand darf kämpfen. Schwache und Verlierer und Verliererinnen bekommen Sympathie. In der Schule geben die durchschnittlichen Schüler und Schülerinnen die Norm an. Lehrpersonal wird besonders geschätzt, wenn es freundlich ist. Weiters wählen beide Geschlechter dieselben Fächer. Im Arbeitsleben wird gearbeitet, um zu leben. Gleichheit, Solidarität, Kompromissbereitschaft und eine hohe Lebensqualität sind wichtig. Feminine Länder sind gut im Handel und in den Dienstleistungen.

In maskulinen Ländern setzen die Menschen auf materiellen Erfolg und auf Fortschritt. Geld und Wohlstand sind wichtig. Männer sollen selbstbewusst, ehrgeizig und hart sein, während Frauen zart sind und für die Erhaltung von zwischenmenschlichen Beziehungen sorgen. In der Familie ist der Vater für Tatsachen zuständig und die Mutter für Gefühle. Nur Mädchen dürfen weinen und nur Buben kämpfen. Die besten Schüler und Schülerinnen geben die Norm an und die Sympathie gehört den Gewinner und Gewinnerinnen. An Lehrpersonal wird Wissen und Können geschätzt und Mädchen und Buben wählen unterschiedliche Fächer und Studienrichtungen. Am Arbeitsplatz zählt die Leistung und herrscht Konkurrenzdenken vor. Man lebt, um zu arbeiten. (Claes/Gerritsen, 2002: 70)

2.3.4. Unsicherheitsvermeidung

Für Hofstede bedeutet **Unsicherheitsvermeidung**

De mate waarin de leden van een cultuur zich bedreigt voelen door onzekere of onbekende situaties; dit gevoel wordt onder andere uitgedrukt in nerveuze spanning en in een behoefte aan voorspelbaarheid: aan formele of informele regels. (Hofstede, 1991: 144)

Es geht Hofstede bei dieser Kulturdimension also um das Maß, in dem Mitglieder einer Kultur sich von unsicheren oder unbekannten Situationen bedroht fühlen. Das Gefühl der Bedrohung kommt laut Hofstede in nervöser Anspannung zum Ausdruck und dem Bedürfnis an Vorhersagbarkeit, das man über formelle und informelle Regeln zu befriedigen versucht, also beispielsweise durch Gesetze und genaue offizielle Regeln.

Die Antworten auf drei Fragen aus der IBM-Studie bestimmen für Hofstede den Wert für Unsicherheitsvermeidung. Eine davon beinhaltet die Selbsteinschätzung, wie oft man sich am Arbeitsplatz nervös oder angespannt fühlt. Weiters ist entscheidend, ob man der Meinung ist, dass Regeln eines Unternehmens immer eingehalten werden müssen, selbst dann, wenn ein Mitarbeiter beziehungsweise eine Mitarbeiterin der Meinung ist, dass eine Übertretung zum Wohle des Betriebs wäre. Die dritte Frage, die den Wert der Unsicherheitsvermeidung bestimmt, ermittelt den Prozentsatz der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die noch lange in dem Betrieb bleiben wollen. Konkret mussten die IBM-Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen eine Zeitdauer von „höchstens zwei Jahre“ bis „bis zu meiner Pension“ wählen. (Hofstede, 1991: 143)

Die Ergebnisse der Analyse in Bezug auf Unsicherheitsvermeidung lassen anders als die der Dimension der Machtdistanz kaum eine Einteilung in Regionen zu. Mit Griechenland führt beispielsweise ein europäisches Land die Liste mit einem Wert von 112 an. An drittletzter Stelle steht ebenfalls ein europäisches Land, nämlich Dänemark. Die nordeuropäischen Länder liegen eher im unteren Bereich, wobei Finnland beinahe einen mittleren Wert erreicht. Fast alle asiatischen Länder befinden sich ebenfalls in der unteren Hälfte der Liste, allerdings liegt Japan mit einem Wert von 92 nicht weit von der Spitze. Österreich liegt mit 70 knapp in der oberen Hälfte der Liste, die Niederlande mit 53 zehn Stellen von Österreich entfernt.

Eine schwache Unsicherheitsvermeidung zeigt sich darin, dass Menschen von einem Tag auf den anderen leben. Dadurch haben sie wenig Stress und fühlen sich allgemein wohl, auch in ungeklärten Situationen und beim Eingehen von unbekannten Risiken. In der Familie ist für Kinder nicht genau festgelegt, was schmutzig und tabu ist. Unbekanntes wird als interessant erachtet. In der Schule

schätzen Schüler und Schülerinnen unstrukturierte Unterrichtssituationen und gute Diskussionen. Lehrer und Lehrerinnen müssen nicht alles wissen und können Wissenslücken problemlos eingestehen. Im Arbeitsleben gibt es nicht mehr Regeln als nötig. Hart gearbeitet wird nur, wenn das wirklich notwendig ist. Genauigkeit und Pünktlichkeit sind nicht selbstverständlich. Innovation wird geschätzt.

In Ländern mit starker Unsicherheitsvermeidung wird die Unsicherheit, die das Leben mit sich bringt, als ständige Bedrohung wahrgenommen. Dies erzeugt ein Gefühl von Angst und Stress. Es werden nur bekannte Risiken genommen, unbekannte Situationen werden gemieden. In der Familie wird durch genaue Regeln festgelegt, was schmutzig und tabu ist. Was anders ist, als man selbst gewohnt ist, wird als gefährlich eingestuft. In der Schule bevorzugen Schüler und Schülerinnen genau strukturierte Unterrichtssequenzen. Von Lehrern und Lehrerinnen wird erwartet, dass sie alle Fragen beantworten können. Am Arbeitsplatz besteht ein Bedürfnis nach genauen Regeln und nach ständiger Aktivität und harter Arbeit. Genauigkeit und Pünktlichkeit sind selbstverständlich. Innovation wird mit Widerstand begegnet. (Claes/Gerritsen, 1991: 75)

2.3.5. Langfristorientierung versus Kurzfristorientierung

Ungefähr gleichzeitig mit Hofstedes Ergebnissen der IBM-Studie wurden auch die Resultate des *Rokeach Value Survey (RVS)* veröffentlicht. Diese beiden Studien waren nicht direkt vergleichbar, da verschiedene Analysemethoden verwendet worden waren, aber der asiatische Wissenschaftler Michael Bond analysierte die Ergebnisse des RVS mit der Methode der IBM-Studie. Tatsächlich entdeckte er in beiden Studien vier gleiche Dimensionen, was eine Bestätigung für die Richtigkeit der beiden Studien ist. Zusätzlich fand er allerdings im RVS noch eine fünfte Dimension.

Michael Bond vermutete, dass diese fünfte Dimension nur in Ländern eine Rolle spielt, in denen das Denken nicht westlich ist. Die IBM-Studie und der RVS waren beide aus einer westlichen Perspektive verfasst worden, was dazu geführt haben könnte, dass Aspekte, die für den Westen nicht relevant schienen, nicht genügend berücksichtigt worden waren. Bond erstellte daher eine Frageliste, die speziell auf China orientiert war und legte sie Studenten und Studentinnen in 23 Ländern zur Beantwortung vor. (Hofstede, 1991: 100-107)

Nach der Analyse dieser Untersuchung fügte Hofstede seinen vier Kulturdimensionen eine fünfte hinzu, die speziell in asiatischen Ländern von Belang ist. Bond nannte die Dimension *Konfuzianische Dynamik*, da die Werte an beiden Polen aus der Lehre von Konfuzius übernommen sein könnten. Der Unterschied zwischen den beiden Polen ist der Grad, in dem das Denken auf die Zukunft gerichtet ist.

Langfristorientierung bedeutet, dass man bereit ist, sich für eine langfristige Belohnung kurzfristig aufzuopfern. Merkmale, die bei der Studie von Probanden und Probandinnen aus langfristig orientierten Ländern als wichtig eingestuft wurden, sind Ausdauer, Sparsamkeit und ein ausgeprägtes Schamgefühl. Außerdem haben Mitglieder von Kulturen mit langfristiger Orientierung ein Gefühl für Status, das dazu beiträgt, dass Rangordnungen sich am Status der Einzelpersonen orientieren.

Kennzeichen für **Kurzfristorientierung** sind Ruhe und Ausgeglichenheit, Wahrung des Gesichts, Respekt gegenüber Traditionen und das Bestreben soziale Verpflichtungen wie das Erwidern einer Begrüßung, einer Gunst oder eines Geschenks zu erfüllen.

Die Ergebnisse der Auswertung dieser Dimension zeigen, dass ostasiatische Länder eher langfristig orientiert sind, während angelsächsische Länder eher zu kurzfristiger Orientierung neigen. Die Niederlande haben einen durchschnittlichen Wert. Österreich scheint bei dieser Dimension nicht auf.

Im Vergleich mit den bereits behandelten Kulturkonzepten erinnert die fünfte Dimension an die Dimension der Zeitorientierung, die sowohl von Kluckhohn und Strodbeck als auch von Hall verwendet wurde. Allerdings geht es bei Hofstedes fünfter Dimension nur um die Orientierung in der Zukunft. Die Frage ist ja, inwieweit man entweder kurzfristig oder langfristig plant. Kluckhohn und Strodbeck hingegen behandeln sowohl die Orientierung in der Zukunft, als auch in der Gegenwart und der Vergangenheit. Allerdings gibt es auch hier Überschneidungen. Eine sehr kurzfristige Zeitorientierung entspricht in einigen Aspekten einer Orientierung in der Gegenwart. Hall unterscheidet monochrome und polychrone Kulturen. Die Frage, ob man mehrere Aktivitäten gleichzeitig durchführt oder nicht, hat mit der Unterscheidung zwischen Langfrist- und Kurzfristorientierung nicht viel zu tun. Es gibt zwar auch hier Überschneidungen, wie die Tatsache, dass in monochronen Kulturen eher kurzzeitige Beziehungen zu anderen Menschen eingegangen werden, während

Angehörige polychroner Kulturen lebenslange Freundschaften bevorzugen. Allerdings haben die anderen Kriterien, die die Zuordnung zur Gruppe der polychronen beziehungsweise der monochronen Kulturen ermöglicht, so wenig mit der fünften Dimension von Hofstede zu tun, dass ein Vergleich nur ansatzweise möglich ist.

2.4. Trompenaars (1993)

Fons Trompenaars, der wie Hofstede Niederländer ist, hat die Kulturdimensionen aus dem Blickwinkel des interkulturellen Managements untersucht. Trompenaars Theorie liegt ebenso wie bei Hofstede eine Studie zu Grunde, die allerdings mit 15 000 Fragebögen im Vergleich zu den 116 000 von Hofstede relativ klein angelegt war. Während Hofstedes Probanden und Probandinnen allesamt in derselben Firma beschäftigt waren, untersuchte Trompenaars die Meinung und Einstellung von Managern, Managerinnen und Verwaltungspersonal aus mehreren Unternehmen der internationalen Wirtschaft. Bei einem Teil der Befragten handelte es sich um Personen, die bei ihm selbst ein interkulturelles Training absolviert hatten. Weitere Probanden und Probandinnen kamen aus international tätigen Unternehmen. Insgesamt versammelte Trompenaars so Material von Personen aus 50 verschiedenen Ländern. Da allerdings aus drei Ländern weniger als 50 Antworten vorhanden waren, wurden diese bei der Analyse nicht berücksichtigt.

Trompenaars Fragenkatalog umfasste 79 Fragen, die Analyse von 57 wurde für die Erstellung der Kulturdimensionen verwendet. Jede Frage war die kurze Beschreibung eines Dilemmas, wobei als Antwort jeweils aus meistens zwei Möglichkeiten eine gewählt werden musste. Die Entscheidungen der Probanden ließen Rückschlüsse auf ihre Lebenseinstellung und ihre Werte zu.

Aus den Antworten leitete Trompenaars sieben Dimensionen ab, von denen die ersten fünf sich mit dem Verhältnis der Menschen untereinander beschäftigen, während die letzten zwei das Verhältnis der Menschen zur Zeit und zur Umgebung zum Inhalt haben. Alle Kulturdimensionen im Bereich des Verhältnisses der Menschen untereinander sind als Gegenüberstellung von zwei entgegengesetzten Werten oder Einstellungen formuliert. Jede Kultur kann auf dem Kontinuum zwischen diesen Gegenpolen angesiedelt werden.

2.4.1. Universalismus versus Partikularismus

Universalismus bedeutet, dass in einer Gemeinschaft feststeht, was gut und was schlecht, was erlaubt und was verboten ist. Universalisten halten sich strikt an Regeln und erwarten dies auch von anderen. In einer **partikularistischen** Kultur hingegen wird jeder Einzelfall genau betrachtet, bevor ein Urteil gefällt wird. Abtreibung beispielsweise ist in manchen Kulturen gesetzlich und sozial verboten, während in anderen die Umstände eine Entscheidung dafür durchaus rechtfertigen können.

2.4.2. Individualismus versus Kollektivismus

Diese Kulturdimension, die die Beziehung von Menschen untereinander zum Inhalt hat, findet sich auch bei Kluckhohn und Strodtbeck und bei Hofstede. Wie bereits bei der Besprechung dieser AutorInnen behandelt, unterscheidet auch Trompenaars zwischen Menschen, die sich primär als Individuen sehen und solchen, die sich über die Zugehörigkeit zu einer Gruppe definieren. **Individualismus** beinhaltet, dass Entscheidungen aufgrund eigener Interessen getroffen werden, **Kollektivismen** lassen sich bei der Entscheidungsfindung von den Interessen der Gruppe leiten.

2.4.3. Affektivität versus Neutralität

Diese Dimension beschäftigt sich mit der Intensität, in der Gefühle zu anderen Menschen ausgedrückt werden. An der einen Seite des Kontinuums befinden sich **affektive** Beziehungen, was ausdrückt, dass in Kulturen, die an diesem Pol angesiedelt sind, Emotionen gezeigt werden. Enttäuschung und Trauer sind in der Öffentlichkeit genauso erlaubt wie Wut und das Auslachen des Gesprächspartners beziehungsweise der Gesprächspartnerin. Dies gilt auch für geschäftliche Situationen.

Am Pol der **Neutralität** stehen Kulturen, in denen Rationalität hoch geschätzt wird. Daher werden Gefühle unter Kontrolle gehalten und unterdrückt. Emotionalität im Beruf wird in diesen Kulturen als Schwäche ausgelegt.

2.4.4. Spezifität versus Diffusität

In Kulturen, in denen Beziehungen **spezifisch** sind, werden einzelne Lebensbereiche strikt auseinander gehalten. Besonders wichtig ist die Trennung von Arbeit und Privatleben. **Diffuse** Beziehungen finden sich in Kulturen, in denen Geschäftspartner sich auch über private Themen unterhalten. Bei wichtigen Verhandlungen ist es nötig, vor dem Treffen von Entscheidungen eine persönliche Beziehung zu dem Geschäftspartner aufzubauen. Daher lässt man sich Zeit zum Kennenlernen und spricht persönliche Themen an.

2.4.5. Statuszuschreibung versus Statuserreichung

Statuszuschreibung passiert in Gesellschaften, in denen der Status eines Individuums aus dessen Herkunft, Abstammung, Beziehungen, Religion und Alter abgeleitet wird. In Kulturen, die sich am Pol der **Statuserreichung** befinden, zählt die Leistung jedes einzelnen. Seinen Stand in der Gesellschaft muss man sich dort verdienen.

2.4.6. Zeitverständnis

Das Zeitempfinden kann in einzelnen Kulturen sehr unterschiedlich sein. Dies kommt dadurch zum Ausdruck, dass diese Dimension als einzige in allen bisher behandelten Theorien ihren Platz gefunden hat. Allerdings fokussieren die einzelnen Autoren und Autorinnen auf verschiedene Betrachtungsweisen der Zeit. Für Trompenaars zählen zwei Aspekte.

Einerseits unterscheidet Trompenaars **sequentielles** und **synchrones** Zeitverständnis, andererseits auch **vergangenheitsorientierte**, **gegenwartsorientierte** und **zukunftsorientierte** Gesellschaften. Beide Aspekte veranschaulicht Trompenaars per untersuchter Kultur durch drei Kreise. Jeweils ein Kreis steht für die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft, wobei die Größe des Kreises die Wichtigkeit dieser drei Perspektiven widerspiegelt. Für die Niederlande beispielsweise ist die Vergangenheit wesentlich weniger wichtig als die Gegenwart und die Zukunft. Dies kommt in einem kleinen Kreis für die Vergangenheit und jeweils einem relativ großen Kreis für die Gegenwart und die Zukunft zum Ausdruck.

Sequentielles Zeitverständnis bedeutet, dass Aktivitäten aufeinander folgen und nicht gleichzeitig stattfinden, was beim synchronen Zeitverständnis der Fall ist. Letzteres

wird dann auch durch sich überlappende Kreise dargestellt, während ersteres durch nebeneinander liegende Kreise veranschaulicht wird. Manchmal befindet sich sogar ein Abstand zwischen den einzelnen Kreisen. Auch bei der Darstellung des niederländischen Zeitverständnisses befindet sich zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart ein sehr kleiner Abstand und zwischen der Gegenwart und der Zukunft ein etwas größerer.

Die Art der Veranschaulichung ist neu, die Konzepte entsprechen bereits bekannten. Die Zeitorientierung auf die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft wurde bereits von Kluckhohn und Strodbeck behandelt. Der Aspekt des sequentiellen und synchronen Zeitverständnisses kommt mit Halls Beschreibung seiner Zeitdimension überein. Hierbei steht Monochronie für eine sequentielle Zeitauffassung und Polychronie für eine synchrone. Hofstedes Lang- und Kurzfristorientierung findet in Trompenaars Arbeit keinen Niederschlag.

2.4.7. Beziehung des Menschen zur Umwelt

Diese Kulturdimension erinnert an eine sehr ähnlich benannte bei Kluckhohn und Strodbeck, nämlich an die „Beziehung des Menschen zur Natur“. Tatsächlich unterscheidet Trompenaars so wie Kluckhohn und Strodbeck Kulturen, in denen sich die Menschen **der Umwelt unterordnen**, und solche, in denen die Mitglieder glauben, **die Umwelt bestimmen** zu können. Eine Kategorie, die Kluckhohn und Stordbeck behandeln, fehlt aber bei Trompenaars, und zwar die harmonische Beziehung zwischen Mensch und Natur.

2.5. Schwartz (1994, 1995)

Shalom Schwartz betrachtet die Kulturdimensionen wie Geert Hofstede aus dem Blickwinkel der Psychologie. In seiner Studie untersuchte er mit Hilfe von Fragebögen die Wichtigkeit von 56 Werten in 49 Ländern. Die Antworten seiner 35 000 Probanden analysierte er auf individuellem und auf nationalem Niveau.

Durch die Analyse auf individuellem Niveau konnte Schwartz aus den untersuchten Werten zehn herausfiltern, die jeder Mensch mehr oder weniger stark verfolgt. Diese Basiswerte sind Macht, persönlicher Erfolg, Hedonismus, die Möglichkeit, ein spannendes Leben zu führen, das universelle Wohl der Menschheit und der Natur, das Wohlergehen derer, die einem nahe stehen, Tradition, Konformität und die Sicherheit der eigenen Person und von anderen.

Für die Analyse auf nationaler Ebene hatte Schwartz nur von 38 Nationalitäten genügend Daten. Seine Untersuchung ergab, dass sich die fundamentalen Probleme der Menschheit auf drei reduzieren lassen, denen jeweils zwei beziehungsweise einmal drei Werte zugeordnet werden können, die alle in einer dynamischen Beziehung zueinander stehen, die Schwartz durch die Verwendung eines Kreises veranschaulicht.

Im Folgenden werde ich zuerst die drei fundamentalen Probleme und die dazugehörigen Werte behandeln, die Schwartz aus den beantworteten Fragebögen herauskristallisiert hat. Danach möchte ich auf die dynamischen Verbindungen zwischen diesen eingehen.

2.5.1. Einbettung versus Autonomie

Ein Thema, dem sich laut Schwartz alle Menschen stellen müssen, ist die Frage nach der Verbindung zwischen Einzelpersonen und der Gruppe. Hierbei hat das Individuum zwei Möglichkeiten: **Einbettung** in die Gruppe und **Autonomie**. Ersteres bedeutet, dass der Mensch in die Gesamtheit der Gruppe eingebunden ist und seine Bedeutung durch die Gruppe gewinnt.

Autonomie kann zweierlei ausdrücken, einerseits dass Einzelpersonen großen Wert darauf legen, eigene Ideen zu äußern, was Schwartz dann **intellektuelle Autonomie** nennt. Wenn es den Menschen andererseits um unabhängiges Verhalten geht, spricht Schwartz von **affektiver Autonomie**. In beiden Fällen findet das Individuum seine Bedeutung nicht in der Gruppe sondern in sich selbst.

Die Frage, in welcher Beziehung der einzelne beziehungsweise die einzelne zu anderen Personen steht, ist nicht neu und wurde in dieser Arbeit bereits bei der Besprechung der Kulturkonzepte von Kluckhohn und Strodtbeck (2.1.3.), Hofstede (2.3.2.) und Trompenaars (2.4.2.) behandelt. Natürlich unterscheiden sich die Theorien der einzelnen Forscher, was sich vor allem darin zeigt, dass einzelne Kulturspezialisten die beiden Hauptkategorien präziser spezifizieren. Kluckhohn und Strodtbeck unterteilen die kollektivistischen Kulturen in linear und kollateral kollektivistische Kulturen, während Schwartz bei den autonomen Kulturen eine Unterscheidung zwischen intellektuell autonomen und affektiv autonomen Kulturen trifft.

Allerdings gehen alle hier genannten Kulturspezialisten davon aus, dass in manchen Kulturen das Individuum zentral steht und sich in anderen das Individuum der Gruppe und den Interessen der Gruppe unterordnet. Kluckhohn und Strodbeck, Hofstede und Trompenaars sprechen alle von *individualistischen* und *kollektivistischen* Kulturen. Schwartz verwendet zwar die Begriffe *Autonomie* und *Einbettung*, bezeichnet damit allerdings ein Unterscheidungsmerkmal, das mit dem zwischen *Individualismus* und *Kollektivismus* übereinkommt.

2.5.2. Hierarchie versus Gleichheit

Auch das fundamentale Problem der Rangordnung wurde von mehreren Kulturspezialisten erkannt. Schwartz unterscheidet **hierarchische Kulturen**, in denen eine ungleiche Verteilung der Macht legitim ist, und **gleiche Kulturen**, in denen die einzelnen Mitglieder sich als gleichwertig empfinden. Dies bringt eine moralische Verpflichtung gegenüber den anderen mit sich.

Kluckhohn und Strodbeck verwenden ebenfalls den Begriff *Hierarchie*, um auf eine ungleiche Machtverteilung in Kulturen zu verweisen. Sie koppeln dieses Merkmal an die Unterscheidung zwischen linearem und kollateralem Kollektivismus. Dabei entspricht die Ansicht, die in linear kollektivistischen Kulturen vertreten wird, der, die Schwartz hierarchischen Kulturen zuordnet. Gleichberechtigung und Gleichheit stehen in kollateral kollektivistischen Kulturen im Mittelpunkt.

In Hofstedes Kulturkonzept findet die Frage nach einer eventuellen Rangordnung ihren Niederschlag in der Dimension der Machtdistanz.

2.5.3. Überlegenheit versus Harmonie

Bei der Unterscheidung zwischen **Überlegenheit** und **Harmonie** bezieht sich Schwartz auf das Verhältnis der Menschen zur Umwelt und zur Natur. Einerseits gibt es Kulturen, die sich ihrer Umgebung überlegen fühlen und die Natur beeinflussen, gestalten und verändern wollen. Andererseits streben manche Kulturen danach, mit der Umwelt in Harmonie zu leben und sich in diese zu integrieren.

Kluckhohn und Strodbeck haben sich ebenfalls ausführlich mit der Beziehung der Menschen zur Natur beschäftigt und eine ihrer Kulturdimensionen diesem Aspekt gewidmet. Sie nennen allerdings drei Möglichkeiten der Beziehung, die Menschen zu ihrer natürlichen Umgebung haben können. Neben den auch von Schwartz genannten Kategorien der Herrschaft und der Harmonie, unterscheiden sie auch

noch Kulturen, in denen sich die Menschen der Natur unterordnen und sich von dieser als abhängig betrachten.

Auch Trompenaars hat die Beziehung des Menschen zur Natur untersucht. Wie Schwartz hat auch er zwei Kategorien bestimmt, die sich mit denen von Klukhohn und Strodbeck überschneiden. Während Trompenaars allerdings zwischen Überlegenheit und Unterordnung unterscheidet, nennt Schwartz in diesem Bereich Überlegenheit und Harmonie.

2.5.4. Dynamische Beziehungen zwischen den Kulturdimensionen

Schwartz hat seine Kulturdimensionen als Kreis angeordnet, in dem intellektuelle und affektive Autonomie getrennt betrachtet werden. Dabei liegen entgegengesetzte Werte gegenüber voneinander und befinden sich verwandte Werte nebeneinander.

So befindet sich beispielsweise *Einbettung* gleich neben *Hierarchie*. Gemeinsam ist diesen beiden Dimensionen, dass in Kulturen, die ihnen zugeordnet werden, Menschen als eingebettet in eine Gesamtheit und als abhängig von anderen gesehen werden. Auch Personen, die hoch in der Hierarchie stehen, sind von Menschen mit niedrigerem Status abhängig, da sie ohne diese ihre soziale Rolle nicht erfüllen können.

Auf der anderen Seite von *Hierarchie* befindet sich *Überlegenheit*. Dies ist der Fall, weil beide Dimensionen davon ausgehen, dass eine ungleiche Verteilung von Macht und Ressourcen gut und gerechtfertigt ist.

Weiter im Kreis geht es dann mit *affektiver Autonomie* und danach mit *intellektueller Autonomie*. Überlegene und autonome Kulturen streben nach Veränderung. Besonders in *affektiv autonomen* Kulturen werden persönliche Interessen verfolgt und versucht das Individuum seine Ideen zu verwirklichen. In überlegenen Kulturen möchten die Mitglieder die Umgebung beeinflussen und dadurch verändern.

Neben der *intellektuellen Autonomie* befindet sich die *Gleichheit*, da diese beiden Dimensionen das Individuum im Mittelpunkt der Gesellschaft sehen. Individuen treffen auch in Kulturen, die Gleichheit als Wert haben, Entscheidungen selbst und engagieren sich freiwillig für das Wohlergehen anderer.

Die Werte *Gleichheit* und *Harmonie* werden durch die Aspekte der Zusammenarbeit und der Zusammengehörigkeit verbunden. Wenn Individuen sich als gleichwertig empfinden, ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sie mit ihrer Umwelt in einer

solidarischen Beziehung stehen und weder andere Menschen noch die Natur ausbeuten wollen.

Harmonie befindet sich auch neben *Einbettung*, wodurch der Kreis sich schließt. Beide Werte stehen für Erhaltung, einerseits für die des Friedens und der Umwelt, andererseits für die des Status quo von sozialen Beziehungen.

2.6. Schlussfolgerungen zu den Kulturkonzepten

Der Vergleich der Kulturkonzepte von Kluckhohn und Strodbeck, Hall, Hofstede, Trompenaars und Schwartz zeigt, dass bestimmte Aspekte in mehreren Theorien vorkommen, während andere nur ein einziges Mal angeführt werden. Alle genannten Kulturspezialisten hatten das Ziel, die Werte und Einstellungen zu finden, in denen sich Kulturen grundlegend voneinander unterscheiden. Wenn man davon ausgeht, dass die Dimensionen, die nur einmal angeführt werden, von geringerer Wichtigkeit sind als die, die in mehreren Theorien ihren Platz gefunden haben, lässt sich durch die Gegenüberstellung der verschiedenen Kulturkonzepte erschließen, was die wirklich fundamentalen Probleme der Menschheit sind, die Kulturen voneinander unterscheiden.

Zwei Kulturdimensionen finden sich in vier der fünf genannten Konzepte, nämlich die **Beziehung des Menschen zu anderen** und die **Zeitorientierung**. Bezüglich der erstgenannten Dimension wird gleich in drei Theorien zwischen individualistischen und kollektivistischen Kulturen unterschieden. Schwartz spricht von Einbettung und Autonomie, definiert diese beiden Begriffe aber sehr ähnlich wie Kluckhohn und Strodbeck, Hofstede und Trompenaars Individualismus und Kollektivismus. Nur für Hall zählt die Beziehung des Menschen zu anderen nicht zu den wesentlichen Merkmalen, in denen sich Kulturen unterscheiden.

Die genaue Definition der Begriffe und die weitere Unterteilung der beiden Hauptkategorien Individualismus und Kollektivismus wird in den einzelnen Kulturkonzepten verschieden vorgenommen. Trotzdem stellt die Verbindung, in der Menschen zu ihren Mitmenschen stehen, offensichtlich eines der wichtigsten Kriterien dar, mit Hilfe derer sich Kulturen vergleichen lassen.

Ein weiteres Zeichen für die Bedeutung dieses Aspekts stellt die Tatsache dar, dass noch drei weitere Kulturdimensionen damit verknüpft sind. Zwei davon sind Hofstedes Machtdistanz und die Unterscheidung zwischen hierarchischen und gleichen Kulturen, die Schwartz vorgenommen hat. Kluckhohn und Stordtbeck

unterteilen die kollektivistischen Kulturen in linear und kollateral kollektivistische Kulturen, die den hierarchischen und gleichen Kulturen von Schwartz entsprechen. In Hofstedes Konzept steht große Machtdistanz für linearen Kollektivismus und geringe Machtdistanz für Individualismus. Außerdem steht sogar eine Dimension von Hall, dessen Kulturkonzept als einziges der hier genannten nicht zwischen Individualismus und Kollektivismus unterscheidet, in Verbindung mit der hier behandelten Dimension, nämlich die Kontextorientierung. So sind high-context-Kulturen polychron und low-context-Kulturen monochron.

Die zweite Kulturdimension, die vier Mal genannt wird, ist die **Zeitorientierung**. Allerdings erkennt man bei genauerer Betrachtung, dass die Behandlung dieses Aspekts in den verschiedenen Theorien weniger Überschneidungen kennt als die der Beziehung des Menschen zu anderen. Kluckhohn und Strodbeck geht es um die Orientierung in die Vergangenheit, die Zukunft oder in der Gegenwart. Auch Trompenaars nennt diese Unterscheidung, allerdings nicht ausschließlich. Er geht auch auf die Abgrenzung von sequentieller und synchroner Zeitauffassung ein. Diese wird wiederum von Hall behandelt, der statt sequentiell den Begriff monochron verwendet, der ebenfalls bedeutet, dass Ereignisse nacheinander stattfinden. Synchron beziehungsweise polychron hingegen bringt zum Ausdruck, dass Aktivitäten gleichzeitig durchgeführt werden. Hofstede spricht von Langfrist- und Kurzfristorientierung, womit ein weiterer Gesichtspunkt der Betrachtung von Zeit in den Mittelpunkt rückt. Vergleichen lässt sich Hofstedes Ansicht am ehesten mit der von Kluckhohn und Strodbeck, da die Langfristorientierung mit der Zukunftsorientierung übereinkommt. Eine extreme Kurzfristorientierung entspricht der Orientierung in der Gegenwart.

Die **Beziehung des Menschen zur Natur** wird in drei Kulturkonzepten behandelt, nämlich in denen von Kluckhohn und Strodbeck, Trompenaars und Schwartz. Während Kluckhohn und Strodbeck drei Unterteilungen nennen, beschränken sich Trompenaars und Schwartz jeweils auf zwei. Allen Dimensionen gemeinsam ist die Überlegenheit der Menschen über die Natur. Trompenaars spricht auch von der Unterordnung der Menschen, Schwartz von der Harmonie zwischen Menschen und Natur. Kluckhohn und Strodbeck nennen sowohl Unterordnung als auch Harmonie. Alle anderen Kulturdimensionen werden jeweils nur einmal genannt. Natürlich sind auch diese Dimensionen wichtige Instrumente beim Vergleich von Kulturen.

Trotzdem haben die Werte und Einstellungen, die gleich in mehreren Kulturkonzepten behandelt werden, einen ganz besonderen Stellenwert.

Die in diesem Kapitel behandelte Theorie ist für die Lehrer und Lehrerinnen als Basiswissen zu dem Thema des Projekts nötig. Der Kern des Projekts ist der Vergleich zweier Kulturen. Da die hier vorgestellten Theorien den Vergleich von Kulturen systematisieren und Instrumente zu einem sinnvollen Vergleich bieten, stellen sie Hintergrundwissen dar, das für diejenigen, die mit Schülern und Schülerinnen an diesem Projekt arbeiten wollen, hilfreich und notwendig ist. Personen, die ein interkulturelles Training durchführen beziehungsweise interkulturelle Kompetenz im Unterricht behandeln, müssen über fundiertes Hintergrundwissen verfügen.

In manchen Phasen des Projekts ist die Verbindung zwischen der hier genannten Theorie und der Arbeit in der jeweiligen Phase weniger deutlich als in anderen. In der Vorprojektphase beispielsweise, in der besonders viel methodisches Wissen benötigt wird, könnten Lehrer und Lehrerinnen den Eindruck bekommen, dass sie mit guter Vorbereitung beispielsweise eine Simulation oder ein Rollenspiel einsetzen können. Die Durchführung gelingt wahrscheinlich tatsächlich problemlos, für eine gute und vollständige Nachbesprechung ist allerdings viel Hintergrundwissen nötig, auch die hier in diesem Kapitel behandelte Theorie.

Am deutlichsten wird die Notwendigkeit der Beschäftigung mit den Kulturdimensionen in der dritten Projektphase, in der die Schüler und Schülerinnen ihre eigene *Kultur zwei* mit der der Partnerklasse vergleichen. Hier können die Lehrer und Lehrerinnen die Theorie dieses Kapitels direkt verwenden. Es ist allerdings auch in dieser Phase nicht sinnvoll, dass sie diese explizit mit den Schülern und Schülerinnen besprechen. Der Vergleich der verschiedenen Kulturtheorien oder die Definition von Kulturdimensionen wie beispielsweise Hofstedes *Maskulinität* und *Femininität* würde Jugendliche überfordern und verwirren. Die hier behandelte Theorie ist für die Lehrer und Lehrerinnen wichtig, die ihren Schülern und Schülerinnen dabei helfen sollen, die Inhalte zu begreifen ohne das Fachvokabular zu kennen und dieses theoretisch definieren zu können.

3. Projekt

Beginnen möchte ich dieses Kapitel mit einer allgemeinen Beschreibung der Planung und Durchführung des Projekts. Danach will ich genauer auf die einzelnen Projektphasen eingehen. In der Vorprojektphase durchlaufen die Schüler und Schülerinnen ein interkulturelles Training. Daher wird dieses Kapitel die Ziele interkulturellen Trainings und verschiedene Möglichkeiten zur Erreichung derselben zum Inhalt haben. In diesem Zusammenhang werde ich auf gebräuchliche Methoden im interkulturellen Training eingehen.

Bei der Behandlung der Phasen der Projektdurchführung sollen didaktische Überlegungen die Beschreibung des Projektablaufs ergänzen. Außerdem werde ich auf die bereits behandelte Theorie zurückverweisen, damit deutlich wird, in welchen Teilen des Projekts diese eine besonders große Rolle spielt.

3.1. Allgemeine Projektbeschreibung

Genau genommen geht es bei diesem Projekt um zwei Projekte. Einerseits arbeiten jeweils zwei Schüler- und Schülerinnengruppen aus verschiedenen Ländern zusammen an der Erstellung von zwei Computerlernspielen. Die Vorbereitung, Erarbeitung, Produktion und Evaluierung derselben bedeuten für die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen und Lehrer und Lehrerinnen ein abgeschlossenes Projekt.

Den Rahmen hierfür bietet ein zweites Projekt, das die Erstellung einer Homepage zum Inhalt hat. Auf dieser Homepage finden Lehrer und Lehrerinnen, die an dem Projekt rund um die Produktion eines Computerlernspiels zur Förderung der interkulturellen Kompetenz interessiert sind, Unterlagen und Information zu dessen Durchführung. Außerdem ermöglicht ein Forum den Austausch zwischen einzelnen Projektgruppen. Interessierte können in diesem Forum Partner für eine Zusammenarbeit finden und Personen, die das Projekt planen oder gerade durchführen, können von Erfahrenen Tipps und Hilfestellung bekommen.

Eine weitere Funktion der Homepage ist die Sammlung aller Computerlernspiele, die im Rahmen des hier vorgestellten Projekts entstehen. Jede teilnehmende Gruppe erstellt ein Spiel, dem die Kultur des Partnerlandes zu Grunde liegt. Dieses wird dann auf die Homepage geladen und steht allen Besuchern zur Verfügung. Im Idealfall finden sich im Laufe der Zeit immer wieder Gruppen, die das Projekt durchführen und ihre Ergebnisse hochladen, wodurch die Zahl der Computerlernspiele ständig wächst und immer mehr Länder vertreten sind.

Die weitere Beschreibung in dieser Arbeit bezieht sich nicht auf das Rahmenprojekt, sondern auf die Zusammenarbeit zwischen zwei Schüler- und Schülerinnengruppen zur Erstellung von interkulturellen Computerlernspielen. Einige Angaben zu diesem Projekt sind genau festgelegt, da es sich dabei um Vorgaben handelt, an die sich alle Gruppen halten müssen, damit die Ergebnisse bestimmte Standards erfüllen. Außerdem wird so erreicht, dass die Spiele nicht nur als Einzelarbeiten gesehen werden, sondern auch als zusammengehöriges Gesamtprodukt.

Andere Angaben sind vage gehalten beziehungsweise werden manchmal auch mehrere Vorschläge genannt, da in diesen Bereichen die Projektleitung entscheiden soll, was für die betreffende Gruppe am besten ist.

3.2. Vorbereitungsphase

Bevor das Projekt beginnen kann und die Schüler und Schülerinnen involviert werden, ist die genaue Planung durch ein Lehrer- und Lehrerinnenteam nötig. Wahrscheinlich geht die Idee, das Projekt durchzuführen, von einer Person aus, die im Folgenden die Projektleitung übernimmt. Dieser Person muss es gelingen mehrere Lehrer und Lehrerinnen einer Klasse für das Projekt zu begeistern.

Es gibt keinen Unterrichtsgegenstand, der sich bei entsprechendem Interesse der Lehrperson nicht in das Projekt integrieren ließe. Die Mitarbeit der Lehrer und Lehrerinnen einiger bestimmter Gegenstände ist für eine sinnvolle Arbeit an dem Projekt grundlegend. Hierbei geht es um die Fächer Englisch und Informatik, wichtig sind ebenfalls die Muttersprache, die weiteren lebenden Fremdsprachen, Geografie und Geschichte. Die Auswertung von Statistiken würde sich für den Gegenstand Mathematik eignen. Entscheidend für den Erfolg des Projekts ist, dass mehrere Lehrer und Lehrerinnen einer Klasse hinter der Projektidee stehen.

Die praktische Durchführung ist wesentlich einfacher, wenn eine gesamte Klasse teilnimmt. Ist dies aus organisatorischen Gründen nicht möglich, wäre auch die Arbeit mit einer Gruppe vorstellbar, die sich nur für die Durchführung dieses Projekts bildet, beispielsweise in einem Freigegegenstand. Diese Gruppe müsste von mehreren Lehrern und Lehrerinnen unterrichtet werden, die nicht alle jede Woche mit den Schülern und Schülerinnen zusammentreffen, sondern sich abwechseln.

Nach der Teambildung in der eigenen Schule, muss eine passende Partnerschule gefunden werden. Hat man keine persönlichen Kontakte und ist die Homepage des Rahmenprojekts noch nicht so frequentiert, dass man darauf geeignete Schulen

findet, kann man sich einfach und schnell bei *eTwinning* (www4) anmelden und dort aus einem großen Pool an Schulen, die an internationaler Zusammenarbeit interessiert sind, wählen und diese kontaktieren.

Es ist empfehlenswert, dass die mitarbeitenden Schüler und Schülerinnen die Sprache des Partnerlandes im Unterricht lernen. Ansonsten sollte zumindest ein kurzer Sprachkurs durchgeführt werden. Wenn niemand an der Schule die Sprache der Partnerschule unterrichten kann, besteht die Möglichkeit, bei der Organisation *Lebenslanges Lernen* um einen *Comenius-Assistenten* anzusuchen (www5).

Zusammen mit der Partnerschule müssen ein Zeitplan und ein Meilensteinplan erstellt werden. Das Projekt dauert ungefähr zwei Unterrichtsjahre und besteht aus einer zirka einmonatigen Vorprojektphase, acht Projektphasen, die insgesamt zirka zwölf Monate dauern und die Besuche der beiden Schulen einschließen, und einer Nachprojektphase von zwei bis drei Monaten. Zwischen den einzelnen Intensivphasen sind immer wieder Pausen und Phasen mit geringerem Arbeitsaufwand vorgesehen, damit das Projekt in den Schulalltag integriert werden kann.

Mit Hilfe eines Projekthandbuchs werden die Rollen der beteiligten Lehrer und Lehrerinnen und später dann auch der Schüler und Schülerinnen festgelegt und die Regeln und die Aufgaben der einzelnen Beteiligten formuliert. Die Zeitplanung wird ebenfalls in dem Projekthandbuch festgehalten. Bereits zu Beginn des Projekts werden für die Erreichung wichtiger Zwischenziele, so genannter *Meilensteine*, Daten bestimmt.

Die Finanzierung ist auch ein Punkt in der Planung, den man beachten muss. So stellt sich die Frage, ob sich die Schüler und Schülerinnen eine Reise zur Partnerschule leisten können und ob die Schule die nötigen technischen Voraussetzungen für die Programmierung eines Computerlernspiels besitzt. National und international gibt es mehrere Möglichkeiten der Förderung. Meistens muss für derartige Unterstützungen Monate im Voraus angesucht werden. Daher muss die Planung der Finanzierung früh durchgeführt werden. In Österreich stellen oft Elternvereine Geld zur Verfügung. Auch beim Stadtschulrat kann man um eine Förderung ansuchen. Derzeit werden auch internationale eLearning-Partnerschaften von den eLearning-Clustern unterstützt. International bietet sich das Ansuchen um eine *bilaterale Comenius-Partnerschaft* an (www5).

Das Produkt des Projekts besteht per Gruppe aus einem interkulturellen Computerlernspiel. Das Projektziel ist die Förderung der interkulturellen Kompetenz der Teilnehmer und Teilnehmerinnen. Auch die Personen, die das Spiel verwenden, sollen damit ihre interkulturelle Kompetenz erweitern, wenn auch in einem viel geringeren Maß als diejenigen, die es erarbeitet haben.

Qualitätssicherung und Dokumentation werden mit Hilfe des Projekthandbuchs durchgeführt. Außerdem werden alle Unterlagen von den Lehrern und Lehrerinnen in einer Projektmappe gesammelt. Die Schüler und Schülerinnen legen ein Portfolio an, in dem sie ihre Produkte, wichtige Unterlagen, Reflexionen und Feedback aufbewahren. Die Beurteilung erfolgt sowohl durch Selbstevaluierung der Schüler und Schülerinnen als auch durch Fremdevaluierung durch die Lehrer und Lehrerinnen, andere beteiligte Schüler und Schülerinnen und durch Feedback derjenigen, die das Computerlernspiel verwenden.

3.3. Vorprojektphase

In dieser Phase des Projekts kennen sich die beiden nationalen Gruppen noch nicht und arbeiten noch getrennt. Im Rahmen des Unterrichts wird ein interkulturelles Training durchgeführt, das die Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung und die Sensibilisierung für interkulturelle Unterschiede zum Ziel hat. Hierbei geht es ausdrücklich noch nicht um die Verschiedenheiten zwischen der eigenen Kultur und der Kultur der Partnerschule.

Ich möchte bei der Behandlung der Vorprojektphase zuerst die Ziele interkulturellen Trainings behandeln und danach die verschiedenen Trainingstechniken besprechen, die zur Erreichung derselben eingesetzt werden. Da erfahrungsorientiertes Lernen in interkulturellem Training eine sehr große Rolle spielt, werde ich auch David Kolbs Lernmodell vorstellen, das sich mit dieser Art der Wissensvermittlung beschäftigt. Die darauf folgende Behandlung der gängigen Methoden interkulturellen Trainings macht die Wichtigkeit dieses Zugangs deutlich.

3.3.1. Ziele interkulturellen Trainings

Die Ziele von interkulturellem Training lassen sich in drei Kategorien einteilen: *kognitiv*, *affektiv* und auf das *Verhalten* bezogen. Auf der *kognitiven* Ebene hilft ein interkulturelles Training den Teilnehmern und Teilnehmerinnen zu verstehen, „how their culture, stereotypes, and attitudes influence their interactions with members of other cultures“ (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996: 65), also wie ihre Kultur, Stereotype und Verhaltensweisen den Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen beeinflussen. Hierbei geht es nicht nur um Wissen, sondern auch um die Bewusstmachung, wie sehr die Wahrnehmung der Welt durch die eigene Kultur und den eigenen Bezugsrahmen beeinflusst wird.

Auf der *affektiven* Ebene soll interkulturelles Training dazu beitragen, dass die Teilnehmer und Teilnehmerinnen erfolgreich mit den emotionalen Reaktionen, die im Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen entstehen, umgehen können. (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996: 65). Beispielsweise können unerwartete Reaktionen abweisend wirken und negative Gefühle wie Enttäuschung oder Frustration hervorrufen. Diese Empfindungen dürfen nicht dazu führen, dass man die Personen, die sie ausgelöst haben, nur mehr mit negativen Gefühlen verbindet, beziehungsweise diese Emotionen womöglich auf alle Vertreter und Vertreterinnen einer ganzen Kultur überträgt. Außerdem fällt in den affektiven Bereich die Änderung der persönlichen Einstellung durch die Förderung von „openness, tolerance, acceptance and awareness“ (Utley, 2004: 8), also Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Bewusstsein.

Was das *Verhalten* betrifft, sollen Teilnehmer und Teilnehmerinnen eines interkulturellen Trainings Fähigkeiten entwickeln, die sie benötigen um mit Mitgliedern anderer Kulturen effektiv interagieren zu können (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996: 65).

Interkulturelles Training ist normalerweise von sehr begrenzter Dauer. Oft ist es auf wenige Tage, höchstens ein paar Wochen beschränkt. Auch das interkulturelle Training der Vorprojektphase dauert nur einige Unterrichtseinheiten verteilt auf wenige Wochen. Trotzdem stellt sich die Frage, ob im schulischen Kontext andere Ziele angestrebt werden sollen als in Kursen, in denen oft in sehr konzentrierter Form viele Stunden an wenigen Tagen abgehalten werden. Anders als in derartigen Kursen ist in der Schule das Thema der interkulturellen Kommunikation nach Beendigung des interkulturellen Trainings, ja selbst nach Beendigung des Projekts

nicht abgeschlossen und wird über Jahre hinweg immer wieder in den Unterricht einfließen. Gerade im Fremdsprachunterricht muss man sich die Frage stellen, wie sehr die Kulturen der Länder, in denen die unterrichteten Sprachen gesprochen werden, im Unterricht behandelt werden sollen.

Früher war das Ziel die Annäherung an die Sprachkompetenz der Personen, die die unterrichtete Sprache als Muttersprache beherrschen, heutzutage wird oft der *intercultural speaker* oder der interkulturelle Sprecher beziehungsweise die interkulturelle Sprecherin als Ziel genannt. Speziell im Englischunterricht ist die Wichtigkeit der englischsprachigen Länder zurückgegangen und finden sich in aktuellen Lehrwerken immer mehr Einheiten über Interkulturalität und über die Kulturen von Ländern, in denen nicht Englisch die Muttersprache ist. Warum ist man von der Muttersprachkompetenz als Ziel abgekommen und welche Qualifikationen muss ein *intercultural speaker* haben?

Im Fremdsprachunterricht, der noch dazu oft erst nach dem zwölften Lebensjahr einsetzt, eine Sprache so gut wie die Muttersprache zu erlernen, ist ein unrealistisches Ziel, das unweigerlich zum Scheitern und somit zu Frustration führt. Würden sich Fremdsprachlerner und -lernerinnen tatsächlich erfolgreich an eine andere linguistische Umgebung anpassen, genügt nicht nur die Kenntnis von Grammatik und Vokabular, auch eine perfekte Aussprache wäre beispielsweise nötig, die gekonnte Verwendung von nonverbalen und paraverbalen Codes und das Wissen über Tabus und Rituale. Die Lernenden, die dieses Ziel erreichen könnten, müssten beim Eintreten in die andere Kultur gleichsam ihre eigene ablegen, um wirklich als Muttersprachler und Muttersprachlerinnen zu gelten. Dies ist sogar für Personen, die zweisprachig aufgewachsen sind, oft ein Problem, ebenso für Menschen, die nach ihrer Kindheit in ein anders Land ziehen.

Der Ausweg aus dem Dilemma der unrealistischen Zielsetzung beim Anstreben einer Sprachkompetenz, die der der Muttersprache gleicht, ist der interkulturelle Sprecher beziehungsweise die interkulturelle Sprecherin als Intention des Fremdsprachenlernens. Diese müssen die Komponenten einer Sprache, die oft eher mit Identität als mit Sprachbeherrschung zu tun haben, nicht verändern. Hierbei geht es beispielsweise um nonverbale Sprachverwendung. Auch ist es für sie nicht nötig grammatikalisch und lexikalisch perfekt zu sein. Allerdings müssen interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen sich über ihre eigene kulturelle Prägung bewusst sein und über die Auswirkungen, die diese auf ihr Verhalten hat. Sie müssen

Unterschiede und Ähnlichkeiten verschiedener kultureller und sprachlicher Systeme erkennen können und eine Verbindung zwischen dem eigenen System und denen von Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften herstellen können. Offenheit, Anpassungsfähigkeit, Toleranz und Einfühlungsvermögen sind Eigenschaften, die interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen auszeichnen. Auch haben sie Techniken zur Verfügung um mit Missverständnissen umzugehen und Fehlkommunikation zu beheben. Kompetente interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen agieren weder aus der Perspektive der eigenen Kultur noch aus der der Kultur der Fremdsprache, sondern nehmen eine dritte Perspektive ein, die es ihnen ermöglicht beide Kulturen sowohl aus der Innenperspektive als auch aus der Außenperspektive zu betrachten und zu verstehen. (Byram, 1997: 11-38, Kramsch, 1993: 210)

Auch das Ziel des interkulturellen Sprechers beziehungsweise der interkulturellen Sprecherin ist im Kontext des Fremdsprachunterrichts an Schulen hoch gesteckt. Damit es erreicht werden kann, muss in verschiedenen Zusammenhängen immer wieder an dessen Erreichung gearbeitet werden. Auch das Durchlaufen eines interkulturellen Trainings im Zusammenhang des Unterrichts ist diesbezüglich sinnvoll. Ein mehrwöchiger Fokus auf das Thema Interkulturalität wie er in der Vorprojektphase des hier vorgestellten Projekts geplant ist, wird die teilnehmenden Schüler und Schülerinnen nicht direkt zu interkulturellen Sprechern und Sprecherinnen machen, wird aber einen wertvollen Beitrag auf dem Weg dorthin leisten.

Die Ziele, die in dem interkulturellen Training in der Vorprojektphase erreicht werden sollen, schließen also die oben genannten kognitiven, affektiven und auf das Verhalten bezogenen Zielsetzungen ein. Außerdem soll ein interkulturelles Training im Unterrichtszusammenhang zur Erreichung der Kompetenzen, die interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen nötig haben, beitragen.

3.3.2. Trainingstechniken interkulturellen Trainings

Zur Realisierung der Ziele interkulturellen Trainings können unterschiedliche Trainingstechniken eingesetzt werden. Gudykunst, Guzley und Hammer nennen einen didaktischen und einen erfahrungsorientierten Ansatz (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996: 65). Utley trifft eine ähnliche Unterscheidung zweier Ansätze, bezeichnet aber das Konzept, das Gudykunst, Guzley und Hammer „didactic“ (ebd.) nennen mit dem Begriff „cognitive“ (Utley, 2004: 8), also als kognitiv. Der didaktische

oder kognitive Ansatz beruht „on the assumption that a cognitive understanding of a culture, its people, and customs is necessary to effectively interact with people of that culture“ (Uitley, 2004:65). Dies bedeutet, dass laut dieser Theorie kognitives Verständnis einer Kultur, eines Volkes und dessen Gewohnheiten nötig sind, um erfolgreich mit Mitgliedern dieser Kultur interagieren zu können. Der erfahrungsorientierte Ansatz geht davon aus „that people learn best from their experiences“ (Gudykunst, Guzley & Hammer, 1996: 65), also dass man am besten aus Erfahrung lernt.

Umgesetzt auf die Trainings- beziehungsweise auf die Unterrichtssituation bedeutet das, dass beispielsweise durch Simulationen und Rollenspiele Situationen erzeugt werden, in denen aktives Erleben anstelle von passivem Aufnehmen von präsentierten Inhalten ermöglicht wird.

Weiters unterscheiden Gudykunst, Guzley und Hammer zwischen *kultur-spezifischem Training* und *allgemein-kulturellem Training* (ebd.). Bezüglich dieser Unterscheidung beginnt das hier vorgestellte Projekt mit einem allgemein-kulturellen Training, da in der Vorprojektphase die Sensibilisierung für allgemeine kulturelle Unterschiede zentral steht. Erst später rückt die Kultur der Partnerschule in den Mittelpunkt des Projekts, wodurch es einen kultur-spezifischen Charakter erhält.

Von den beiden oben genannten Trainingstechniken scheint mir der erfahrungsorientierte Ansatz vor allem für den Beginn des Projekts geeigneter als der didaktische beziehungsweise der kognitive. Gerade in dieser Phase ist es wichtig, dass den Schülern und Schülerinnen die Materie auf eine motivierende Art präsentiert wird. Die Vorprojektphase muss das Interesse der Klasse an dem Thema des Projekts wecken und sie dazu bewegen, sich darin zu vertiefen. In dieser Phase sollten die Schüler und Schülerinnen erfahren, dass sie sich nicht nur mit abstraktem Wissen beschäftigen. Denn egal, wie interessant dieses Wissen ist, werden Inhalte besser angenommen und gemerkt, wenn Lernende sie emotional erleben und mit ihrer Erfahrungswelt verbinden können. Zumindest ein Teil der Vorprojektphase sollte deshalb erfahrungsorientierte Methoden verwenden.

Lernstile und Präferenzen von Unterrichtsmethoden unterscheiden sich von Kultur zu Kultur. Manche Gruppen bevorzugen didaktische Lernstile. In den meisten europäischen Klassen allerdings wird sehr wahrscheinlich ein erfahrungsorientierter Start in das Projekt motivierender wirken als einer, der auf dem didaktischen Ansatz aufbaut. Auch sind praktisch alle der in interkulturellem Training gebräuchlichen

Methoden erfahrungsorientiert. Daher möchte ich im Folgenden David Kolbs Theorie des erfahrungsorientierten Lernens vorstellen und danach die bekanntesten und wichtigsten Methoden behandeln, die in interkulturellem Training verwendet werden.

3.3.2.1. David Kolbs Modell des erfahrungsorientierten Lernens

David Kolbs Modell (www6, www7) hat zweierlei Funktionen. Einerseits zeigt es, wie die einzelnen Phasen des erfahrungsorientierten Lernens in einander übergehen und einen Kreis bilden, in dem die vier Phasen in einer für das erfahrungsorientierte Lernen typischen Reihenfolge angeordnet sind, die für alle Lernenden Gültigkeit besitzt. Andererseits erklärt Kolbs Theorie auch die Unterschiede zwischen individuellen Lernstilen und hilft so Unterrichtenden dabei, die passenden Methoden für die jeweiligen Lernenden zu finden. Zuerst möchte ich auf die vier Phasen des erfahrungsorientierten Lernens eingehen und danach die unterschiedlichen Lernstile behandeln.

Den Beginn von erfahrungsorientiertem Lernen bilden *unmittelbare, konkrete Erfahrungen*. Diese formen die Basis für *Beobachtungen und Reflexionen*, die wiederum in *abstrakte Konzepte* umgewandelt werden, mit denen die Lernenden *aktiv experimentieren*. Dieses Austesten von neuen Aspekten des Verhaltens bietet Raum für frische Erfahrungen. Hier schließt sich der Kreis, wodurch das erfahrungsorientierte Lernen mit neuen Beobachtungen und Reflexionen weitergeht und die einzelnen Phasen noch einmal durchlaufen werden. Kolbs Modell zeigt, dass erfahrungsorientiertes Lernen nicht nur aus dem Sammeln von Erfahrungen besteht. Ohne Reflexion, Abstrahierung des Erlebten und Handeln durch aktives Ausprobieren kommt es zu keinem erfolgreichen Lernprozess.

Die vier Phasen erfahrungsorientierten Lernens verbindet Kolb jeweils mit einer Aktivität. *Konkrete Erfahrungen* stehen für die Handlung des „Fühlens“, *Beobachtung und Reflexion* für „Machen“, *abstrakte Konzeptualisierung* kombiniert er mit „Denken“ und das *aktive Experimentieren* mit „Beobachten“ (www6: 3).

Lernende müssen jeweils zwei Entscheidungen treffen. Die erste betrifft die Wahl, wie sie Erfahrungen aufnehmen wollen. Bevorzugen sie hierfür die Aktion des Beobachtens oder die des Machens? Die zweite bezieht sich darauf, wie die Erfahrungen dann weiterverarbeitet werden, nämlich entweder durch Fühlen oder

durch Denken. Je nach Präferenz der verschiedenen Aktivitäten, können die Lernenden vier Lerntypen zugeordnet werden.

Bevorzugen sie Machen und Fühlen, fallen sie für Kolb in die Kategorie des *Accommodators*. Personen, die diesen Lernstil haben, verlassen sich auf ihre Intuition statt auf logisches Denken. Sie verwenden die Analysen anderer Personen für sich und bevorzugen selbst einen praktischen, erfahrungsorientierten Zugang. Sie fühlen sich von neuen Herausforderungen und Erfahrungen angezogen und verlassen sich oft auf andere um an Informationen zu kommen. Sie übernehmen gerne Rollen, in denen es nötig ist, dass man die Initiative ergreift und mögen Teamarbeit.

Lernende, die dem Beobachten und dem Fühlen den Vorzug geben, gehören laut Kolb dem Lernstil *Diverger* an. Sie betrachten Angelegenheiten aus verschiedenen Perspektiven, sind sehr sensibel, sammeln Informationen durch Beobachtung und verwenden ihre Vorstellungskraft beim Lösen von Problemen. Besonders gut kommen ihre Fähigkeiten beim Brainstorming zur Geltung. Sie haben großes Interesse an Kultur und lieben es, Informationen zu sammeln. Sie interessieren sich für andere Menschen, sind generell einfallsreich und emotional und oft künstlerisch veranlagt. Sie arbeiten gerne in Gruppen, sind offen für die Vorschläge ihrer Mitarbeiter und für persönliches Feedback.

Lernende, die sich für Machen und Denken entscheiden, gehören für Kolb in die Gruppe des Lernstils *Converger*, der für die Bevorzugung technischer Aufgaben gegenüber Personen und zwischenmenschlichen Aspekten steht. Schüler und Schülerinnen, die gerne so lernen, können einfach praktische Verwendungen für ihre Ideen und Theorien finden. Sie experimentieren gerne mit neuen Ideen und mögen die Arbeit mit praktischen Anwendungen.

Die Bevorzugung von Beobachten und Denken bedeutet die Zuordnung zum Lernstil des *Assimilators*. Gehört man dieser Gruppe an, die einen logischen Zugang zum Lernen hat, stuft man Ideen und Konzepte wichtiger ein als Personen. Genaue und deutliche Erklärungen schätzen Anhänger dieses Lernstils mehr als praktische Möglichkeiten. Sie benötigen viel Zeit um alles genau durchzudenken. Außerdem bevorzugen sie in einer formalen Lernumgebung Vorlesungen, Lektionen und analytische Modelle.

Eine Schulklasse besteht meistens aus 25 bis 30 Schülern und Schülerinnen. Um den verschiedenen Lernstilen aller Mitglieder einer Klasse gerecht zu werden, müssen die vier Aktivitäten im Unterricht abgewechselt und kombiniert werden, damit

Vertreter und Vertreterinnen aller vier Lernstile angesprochen werden. Damit dies der Fall ist, sollten möglichst unterschiedliche Methoden verwendet werden.

3.3.2.2. Gebräuchliche Methoden in interkulturellem Training

Im Folgenden möchte ich die Ansätze vorstellen, die in interkulturellem Training besonders oft eingesetzt werden. Hierbei werde ich die Methoden jeweils definieren, ihre Zielsetzungen nennen, die Durchführung beschreiben und angeben, für welche der oben genannten Lernstile sie geeignet ist.

Da die Rahmenbedingungen in interkulturellen Trainingskursen sehr unterschiedlich sein können und allgemein anders sind als im Schulunterricht, werde ich in den Schlussfolgerungen behandeln, welche der in interkulturellem Training gängigen Methoden sich für den Einsatz in der Schule eignen.

3.3.2.2.1. Rollenspiel

Rollenspiele (McCaffery, 1995: 17-25) sind eine relativ bekannte Methode, die Kursteilnehmern und Kursteilnehmerinnen beziehungsweise Schülern und Schülerinnen sehr wahrscheinlich schon aus anderen Zusammenhängen als dem interkulturellen Training bekannt ist. In einem Rollenspiel übernehmen meist zwei Personen, selten auch mehrere, Eigenschaften fiktiver Charaktere und erhalten die Aufgabe, ein genau definiertes Ziel zu erreichen. Diejenigen, die nicht als Darsteller fungieren, agieren als Beobachter und Beobachterinnen. Sie bekommen genaue Angaben, worauf sie während des Rollenspiels zu achten haben.

Das Hauptziel dieser Methode sind der Erwerb und das Training von Fertigkeiten, die in interkultureller Kommunikation nötig sind. Mögliche Situationen, die hiermit geübt werden könnten, sind das Knüpfen erster Kontakte mit Angehörigen anderer Kulturen, die Durchführung internationaler Verhandlungen oder der Umgang mit Missverständnissen und Kommunikationsproblemen. Indem man selbst die Rolle einer Person einer anderen Kultur übernimmt, kann auch Verständnis und Empathie für diese ungewohnte Sichtweise gewonnen werden. Auch ein Rollentausch ist zu diesem Zweck sinnvoll.

Damit ein Rollenspiel gut funktioniert, muss es deutlich und prägnant geschrieben sein, ein offenes also kein vorbestimmtes Ende haben, ein Spannungselement beinhalten und für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen interessant sein. Dieser letzte Punkt kann erreicht werden, indem eine Situation aus der Erlebniswelt der

Gruppe gewählt wird. Inklusive Vorbereitung und Nachbesprechung dauert ein Rollenspiel ungefähr eine Stunde, die tatsächliche Darstellung sollte sieben Minuten nicht überschreiten.

Die Durchführung eines Rollenspiels beginnt damit, dass den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Ziele und das Grundprinzip desselben vermittelt werden. In Gruppen, für die dieses Konzept vollkommen fremd ist, kann durch ein Beispiel verdeutlicht werden, wie es funktioniert. Danach wird die Gruppe mit der Situation vertraut gemacht, in der das Rollenspiel stattfindet. Das Rollenspiel „Conflict between the Taxi Driver and the Tourist“ (Fletcher, 1995: 35-45) handelt beispielsweise von einem karibischen Taxilenker, der mit einem Fahrgast nach der Fahrt zu dessen Hotel vereinbart, dass er ihn am nächsten Morgen um zehn Uhr zu einer Rundfahrt über die Insel abholen wird. Als Bezahlung werden 80\$ festgesetzt. Als der Taxilenker am nächsten Morgen nicht pünktlich erscheint, geht der Tourist von einem Missverständnis aus und nimmt an einer vom Hotel organisierten Tour teil. Bei seiner Rückkehr findet er den Taxilenker bei dem Hotel, der offensichtlich sehr aufgeregt ist und auf ihn wartet.

Der folgende Schritt in der Durchführung des Rollenspiels besteht darin, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Rollenbeschreibung des Protagonisten auszuhändigen. Hierbei handelt es sich immer um die Rolle, mit der die Gruppe sich leichter identifizieren kann. Wird die oben genannte Situation in einer europäischen Klasse verwendet, wäre dies der Tourist. Das Ziel dieses Rollenspiels ist eine friedliche Einigung zwischen dem Taxilenker und dem Touristen. Die genauen Rollenbeschreibungen finden sich im Anhang (Anhang 1). Wichtig ist, dass nie Informationen vorenthalten werden, die dann zu einer überraschenden Wendung führen sollen. Hierdurch können Kursteilnehmer und Kurseilnehmerinnen nämlich das Vertrauen in die Leitung verlieren.

Danach erhält die Gruppe Zeit sich alleine oder in Paaren auf diese Rolle vorzubereiten. Was könnte der Protagonist tun, was könnte er sagen und wie könnte er es genau formulieren. Zu diesem Zeitpunkt ist noch nicht bestimmt, wer die Rolle später tatsächlich übernimmt. Zu Beginn dieser Phase muss ein Zeitlimit genannt werden.

Im nächsten Schritt wird die zweite Rolle, also im genannten Beispiel die des Taxifahrers, beschrieben, die allerdings anders als die des Protagonisten nicht durch alle Mitglieder der Gruppe vorbereitet wird. Danach werden Freiwillige für die

Verkörperung der beiden Rollen gewählt und es erhält diejenige Person, die die zweite Rolle spielt, eine schriftliche Beschreibung. Hierauf wird erklärt, was die Beobachter und Beobachterinnen machen müssen. Auch sie erhalten ein Handout, auf dem ihre Aufgaben genau festgehalten sind.

In einer kurzen letzten Vorbereitungsphase wird geklärt, ob die Darsteller und Darstellerinnen noch Fragen haben und es wird eine Bühne vorbereitet. Beispielsweise könnten Sessel in dem Rollenspiel benötigt werden. Das Rollenspiel beginnt auf ein Zeichen des Kursleiters beziehungsweise der Kursleiterin und wird nach fünf bis sieben Minuten an einer geeigneten Stelle abgebrochen.

Die Besprechung des Rollenspiels sollte mit den Eindrücken der Beobachter und Beobachterinnen beginnen, da diese während der Darstellung passiv waren. Fragen, die nun gestellt werden, könnten beispielsweise die folgenden sein: Was ist passiert? Wie hat X sein/ihr Ziel erreicht? Was hat X gemacht? Was war das Ergebnis dieser Aktion? Wie hat Y auf X reagiert?

Danach werden die Darsteller und Darstellerinnen zu ihren Gefühlen während des Rollenspiels befragt. Beispielsweise könnte gefragt werden: Was wolltest du erreichen? Welche interkulturellen Fertigkeiten hast du hierzu verwendet? Was ist dir schwer gefallen? Wie hast du dich in der Rolle gefühlt? Während der Besprechung des Rollenspiels sollte auf die Darsteller und Darstellerinnen mit den Namen der Personen verwiesen werden, die sie verkörpert haben. Auch sollten sie auf der Bühne bleiben. Nach der Besprechung werden sie aufgefordert die Bühne und ihre Rollen zu verlassen und ihre ursprünglichen Plätze einzunehmen.

Im folgenden Schritt wird besprochen, welche anderen Möglichkeiten es gegeben hätte, um das vorgegebene Ziel zu erreichen. Eventuell kann zu diesem Zeitpunkt das Rollenspiel noch von zwei anderen Darstellern oder Darstellerinnen vorgeführt werden. Am Ende der Einheit werden gemeinsam Schlussfolgerungen aus dem Beobachteten und dem Erlebten gezogen.

Die Methode des Rollenspiels ist eng verbunden mit den Methoden *critical incidents*, also kritische Vorfälle, *Fallstudien* und *Simulationen*, die im Folgenden noch behandelt werden. Im Bezug auf die unterschiedlichen Lernstile sind Rollenspiele ein Zugang, der sich für mehrere Vorlieben eignet, da die Teilnehmer und Teilnehmerinnen selbst entscheiden können, ob sie aktiv eine Rolle übernehmen möchten oder das Geschehen lieber beobachten. Die Darsteller und Darstellerinnen lernen nach dem Stil des *Accommodators*, indem sie fühlen und handeln. Die

Beobachter verwenden den Lernstil des *Divergers* oder des *Assimilators*, je nachdem, ob sie beim Beobachten mit den Darstellern und Darstellerinnen mitleben und mitfühlen oder sich distanzieren und über das Gesehene reflektieren. Die Aktivität des Denkens wird für die ganze Gruppe relevant, da bei der Besprechung des Rollenspiels das Verhalten besprochen wird und andere Möglichkeiten, das Ziel zu erreichen, überlegt werden.

Die Methode des Rollenspiels folgt genau Kolbs vier Phasen des erlebnisorientierten Lernens. Am Beginn steht ein Erlebnis, das gefühlt beziehungsweise beobachtet wird. Darüber wird in der Besprechung des Rollenspiels reflektiert. Danach folgt die abstrakte Konzeptualisierung, da allgemeine Schlussfolgerungen aus dem Erlebten gezogen werden. Eventuell wird in weiteren Rollenspielen oder später in der Realität mit den gelernten Fähigkeiten experimentiert.

3.3.2.2.2. Simulation

Im Kontext des interkulturellen Trainings sind Simulationen (Sisk, 1995: 81-93) spielerische Lernaktivitäten, die interaktive Möglichkeiten bieten, um mit neuen Verhaltensweisen und Sichtweisen in einer sicheren Umgebung zu experimentieren. Das Ziel einer Simulation ist es Annahmen, die man als selbstverständlich voraussetzt in Frage zu stellen, Perspektiven zu erweitern und so Veränderungen in der Wahrnehmung und im Verhalten zu ermöglichen.

Der genaue Ablauf von Simulationen ist so unterschiedlich, dass es unmöglich ist, hier verallgemeinernd die Reihenfolge und die Entwicklung der einzelnen Phasen einer Simulation wiederzugeben. Jedoch gibt es einige Überlegungen, die durchaus auf alle Simulationen anwendbar sind.

Zu Beginn der Einheit muss den Teilnehmern und Teilnehmerinnen die Aufgabe möglichst motivierend vorgestellt werden, wobei sie mit den Strukturen und Regeln der Aktivität vertraut gemacht werden. Dies muss auf eine deutliche Art und Weise passieren, damit die Verwirrung am Anfang möglichst gering ist. Trotzdem ist eine gewisse Unklarheit zu Beginn der Simulation für diese Methode typisch. Normalerweise werden die Teilnehmer und Teilnehmerinnen allerdings schnell mit der Situation vertraut und nimmt die Verwirrung ab.

Während der Simulation sollten die Trainer und Trainerinnen beziehungsweise die Lehrer und Lehrerinnen das Geschehen distanziert und aufmerksam beobachten, sich aber an der Simulation nicht beteiligen. Am Ende müssen die Teilnehmer und

Teilnehmerinnen aus ihrer Rolle geholt werden, da manche ihre angenommenen Rollen ansonsten auch in der Nachbesprechung nicht ablegen.

Die Phase der Nachbesprechung ist für eine gelungene Simulation sehr wichtig, da die Analyse des Erlebten den Teilnehmern und Teilnehmerinnen dabei hilft, von der Lernaktivität zu profitieren. Anfänglich ist es nötig das Geschehene zu beschreiben. Manche Simulationen finden in mehreren Räumen statt. Hier ist es unumgänglich, dass die einzelnen Gruppen sich über die Ereignisse, die die andern nicht gesehen haben, austauschen. Aber auch, wenn alles im selben Raum stattfindet, bemerken einzelne Personen unterschiedliche Vorgänge.

Nach der Phase der Beschreibung folgt die Analyse des Erlebten. Wahrscheinlich muss der Trainer oder die Trainerin beziehungsweise der Lehrer oder die Lehrerin die Gruppe zur Analyse ermutigen und dabei helfen, indem er oder sie nach den Ursachen fragt, warum bestimmte Ereignisse passiert sind und was die Grundlage für die eigenen Gefühle während der Simulation war. Hierauf müssen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen dazu motiviert werden, Verbindungen zwischen der Simulation und der Realität zu ziehen. Am Ende der Nachbesprechung sollte das Gelernte zusammengefasst und auf allgemeine Zusammenhänge anwendbar gemacht werden.

Aus der Beschreibung der Eckpfeiler der Durchführung von Simulationen, wird deutlich, dass es sich hierbei wiederum um eine Methode des erfahrungsorientierten Lernens handelt, die in den von Kolb definierten Phasen abläuft. Auch die verschiedenen Lerntypen werden alle in der Simulation angesprochen. Da jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin selbst entscheidet, wie sie sich in ihrer Rolle verhält, kann der individuell bevorzugte Lernstil verwendet werden. Für alle vier der von Kolb genannten Aktivitäten gibt es ausreichend Potential, sie in dieser Methode einzusetzen.

Die bekannteste Simulation zur Stimulierung von interkulturellem Bewusstsein ist *BaFá BaFá* von *Simulation Training Systems* (Shirts, 1995: 93-100 und [www8](#)). Zum ersten Mal wurde dieses Spiel 1974 publiziert. 1978 wurde eine eigene Version für Kinder im Volksschulalter entwickelt, *Rafá Rafá*. 1993 erschien eine professionelle Version für Wirtschaft und Regierungsorganisationen (Shirts, 1995: 93). Das Ziel von *BaFá BaFá* ist es, den Teilnehmern und Teilnehmerinnen begreifbar zu machen, wie einflussreich die Auswirkungen der eigenen kulturellen Prägung auf die Wahrnehmung und das persönliche Leben sind. Man lernt, dass das, was für einen

selbst irrational, widersprüchlich oder unwichtig ist, in anderen Kulturen als vernünftig, logisch und äußerst wichtig angesehen wird.

Der Ablauf von *BaFá BaFá* ist derart, dass nach einer kurzen Einleitung zwei Gruppen gebildet werden, die jeweils einer bestimmten Kultur angehören, nämlich Alpha und Beta. Beide Gruppen erhalten einen eigenen Raum und werden mit ihrer Kultur vertraut gemacht. Es ist daher nötig, dass zwei Personen die Simulation leiten. Die Alpha-Kultur ist stark beziehungsorientiert und kontextorientiert. Gruppenzugehörigkeit und Abgrenzung von anderen Gruppen und Untergruppen ist ihnen sehr wichtig. Auch berühren sich Angehörige dieser Kultur gerne. Die Mitglieder der Beta-Kultur beherrschen Fremdsprachen und sind zielorientiert. Sie sind eine Handelskultur mit stark ausgeprägtem Konkurrenzdenken.

Nachdem sich die Mitglieder der beiden Gruppen mit ihren Rollen vertraut gemacht haben, werden Beobachter und Besucher zu der jeweils anderen Kultur gesandt. Nach jedem Austausch kehren die Reisenden in die eigene Kultur zurück und berichten von ihren Erlebnissen. Danach werden andere Personen auf Expedition geschickt. Dies wiederholt sich so lange, bis jeder Teilnehmer und jede Teilnehmerin die Möglichkeit gehabt hat, die andere Kultur kennen zu lernen.

Da die Teilnehmer und Teilnehmerinnen beim Besuch der fremden Kultur ihre eigene als Bezugsrahmen nehmen, kommt es zu Missverständnissen und Fehlinterpretationen, die in der Nachbesprechung behandelt werden.

BaFá BaFá dauert ungefähr drei Stunden, von denen die Hälfte für die tatsächliche Simulation verwendet werden sollte. Die Anzahl der möglichen Teilnehmer und Teilnehmerinnen ist sehr variabel, und wird von 12 bis 300 angegeben (www8). *BaFá BaFá* ist eine durchdachte und genauestens erprobte Simulation, die sich schon in vielen verschiedenen Kontexten und Ländern bewährt hat.

3.3.2.2.3. Critical Incidents

Den Begriff *Critical Incidents* könnte man mit "kritische Vorfälle" übersetzen. Da der englische Ausdruck in der deutschsprachigen Fachliteratur allerdings sehr gebräuchlich ist, möchte ich ihn hier ebenfalls verwenden.

Bereits seit 1954 werden *Critical Incidents* eingesetzt, seit den frühen Sechzigern im interkulturellen Kontext (Wight, 1995: 127). *Critical Incidents* (ebd.: 127-140) sind kurze Darstellungen von Missverständnissen, Problemen oder Konflikten, die durch das Zusammentreffen von Personen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen

entstanden sind. Jede Situationsbeschreibung enthält gerade genug Information, damit sich die Leser und Leserinnen vorstellen können, wo was passiert ist und eventuell auch über Gefühle und Reaktionen der Beteiligten informiert sind.

Es werden ausdrücklich keine Informationen über die kulturellen Unterschiede der am *Critical Incident* beteiligten Personen gegeben. Diese Zusammenhänge zu entdecken, ist Teil der Aufgabe. Es wird nur beschrieben, was passiert ist, nicht aber, warum es passiert ist. Auch Hinweise, die den Lesern oder Leserinnen verraten könnten, warum sich Angehörige einer anderen Kultur so verhalten, wie sie das tun, dürfen nicht gegeben werden.

Nach der Beschreibung des Vorfalls folgen einige Fragen, die die Leser und Leserinnen dazu veranlassen, die Situation zu analysieren, zu interpretieren und sich eine Meinung darüber zu bilden, welches Verhalten in dieser Situation passend ist. Die folgenden Fragen könnten beispielsweise im Anschluss an einen *Critical Incident* gestellt werden:

1. To what extent do you agree or disagree with _____ (name of the person)? [...]
 2. Why do you agree or disagree to the extent that you do?
 3. If you were _____ (name of the person), what would you have done?
 4. How would you feel if you were _____ (name of the person)?
 5. Why do you think _____ (name of the person) reacted (or felt) as he/she did?
 6. If you were _____ (name of the person), what would you do now?
- (Wight, 1995: 130)

Diese Fragen verdeutlichen die Zielsetzungen dieser Methode, nämlich die persönliche Bewertung und Interpretation der Situation, das Hineinversetzen in dieselbe und deren Analyse. Außerdem sollen die Leser und Leserinnen sich über mögliche Verhaltensweisen in dieser Situation Gedanken machen und diese mit anderen vergleichen und bewerten. Durch die *Critical Incidents* werden sie mit schwierigen, verwirrenden und frustrierenden Situationen konfrontiert, die ihnen im Kontakt mit Mitgliedern anderer Kulturen oder bei der Anpassung an die Lebensumstände in einem anderen Land so oder ähnlich begegnen könnten. Die Beschäftigung mit derartigen Situationen kann die Bewusstwerdung der eigenen kulturellen Prägung und deren Auswirkungen auf die Wahrnehmung ermöglichen. Außerdem erkennt man durch *Critical Incidents*, welche Bereiche des Lebens anfällig für Kommunikationsprobleme sind und wie man mit Missverständnissen und schwierigen Kommunikationssituationen umgehen kann.

Meistens werden mehrere Vorfälle in derselben Trainings- beziehungsweise Unterrichtseinheit bearbeitet, die sich mit verschiedenen Situationen beschäftigen und unterschiedliche Aspekte der vorkommenden Kulturen aufzeigen. Bei der

Auswahl geeigneter *Critical Incidents* ist es am besten, solche zu wählen, die tatsächlich passiert sind.

Die Durchführung dieses Ansatzes sieht zu Beginn eine individuelle Arbeitsphase vor. Nach einer kurzen Einleitung erhalten die Teilnehmer und Teilnehmerinnen die *Critical Incidents*, die in der Trainings- beziehungsweise Unterrichtseinheit behandelt werden. Sie erhalten den Arbeitsauftrag, alleine die einzelnen Vorfälle zu lesen und die dazugehörigen Fragen zu beantworten.

Nach dieser Phase der stillen Einzelbeschäftigung mit den *Critical Incidents* werden Kleingruppen von fünf bis neun Personen gebildet, in denen die behandelten Vorfälle besprochen werden und die Antworten auf die Fragen verglichen werden. Der Leiter oder die Leiterin der Übung sollte sich möglichst wenig in die Arbeit der Gruppen involvieren und keinen Gruppenleiter bestimmen. Die Arbeit mit *Critical Incidents* sieht vor, dass Vertreter beziehungsweise Vertreterinnen der in den Vorfällen vorkommenden Kultur(en) anwesend sind, die in den Gruppen mitarbeiten, Fragen beantworten und bei der Lösung der Probleme helfen.

Nach einer zuvor festgelegten Zeitspanne wird die Gruppenarbeit beendet und finden sich die Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Plenum zusammen. Alle Gruppen präsentieren ihre Ergebnisse. *Critical Incidents*, die als besonders ansprechend empfunden wurden, können noch einmal gemeinsam diskutiert werden. Damit die Aufgabe nicht langweilig wird, darf dies aber nicht mit jedem einzelnen Vorfall passieren.

Auch die Methode der *Critical Incidents* verläuft nach Kolbs Aufbau des erfahrungsorientierten Lernens. Allerdings bedeutet das Lesen der kritischen Vorfälle eine geringere persönliche Beteiligung an den Erlebnissen als bei den oben besprochenen Methoden des Rollenspiels und der Simulation. Hier wird die Erfahrung nur durch das Lesen der Situation gemacht. Sie wird nur im Kopf erlebt und es wird auch kein tatsächliches Ereignis beobachtet.

Lernende, die die Aktivität des Machens bevorzugen, kommen bei den *Critical Incidents* weniger auf ihre Kosten als bei Rollenspielen und Simulationen. Reflexives Beobachten und abstrakte Konzeptualisierung (Denken) stehen hier im Vordergrund, wodurch die Lernstile *Diverger* und *Assimilator* verwendet werden.

Der Lernansatz der *Critical Incidents* ist stark mit den Methoden *Fallstudien* und *Culture Assimilator* verbunden, die in den folgenden zwei Abschnitten behandelt werden.

3.3.2.2.4. Fallstudien

Fallstudien (Lacy & Trowbridge, 1995: 187-195) ähneln der Methode der *Critical Incidents* so sehr, dass Lacy und Trowbridge über den Vergleich der beiden Ansätze sogar feststellen:

In practice, distinguishing a short case study from a Critical Incident or the text of a role play is sometimes difficult. (Lacy & Trowbridge, 1995: 187)

Die Verbindung, die Lacy und Trowbridge zu den Rollenspielen sehen, trifft nur auf die Beschreibung der Situation und der Rollen dieser Methode zu. Im weiteren Verlauf unterscheiden sich diese beiden Ansätze grundlegend voneinander. Die Durchführung von *Critical Incidents* hingegen verläuft wie die der Fallstudien. Da ich die Methode der *Critical Incidents* bereits behandelt habe, möchte ich hier nur auf die Merkmale eingehen, die diese von den Fallstudien unterscheiden.

Eine bedeutende Differenz liegt darin, dass Fallstudien normalerweise länger und komplexer als *Critical Incidents* sind. Meistens enthalten sie mehrere Charaktere, mehrere Ereignisse und genaue Informationen über die Situation. Auch werden oft unterstützende Materialien zur Verfügung gestellt, also beispielsweise Aktennotizen, Vermerke, Reporte, organisatorische Arbeitsweisen und Abläufe oder sogar Ausschnitte aus Videoaufzeichnungen.

Während bei dem Ansatz der *Critical Incidents* mehrere Vorfälle mit verschiedenen Charakteren in verschiedenen Zusammenhängen behandelt werden, konzentriert sich eine Fallstudie auf eine einzige Situation, die dafür genauer betrachtet wird. Durch den Fokus auf eine Situation ist die oben erwähnte größere Komplexität von Fallstudien möglich.

Der Verlauf einer Trainings- beziehungsweise Unterrichtseinheit, in der eine Fallstudie verwendet wird, unterscheidet sich kaum von dem Einsatz von *Critical Incidents*. Wegen der größeren Komplexität der Fallstudie und da nur eine einzige Situation behandelt wird, kann die individuelle Arbeitsphase zu Beginn entfallen und gleich mit der Gruppenarbeit begonnen werden. Auch die Nachbesprechung gestaltet sich anders, wenn anstelle mehrerer kritischer Vorfälle nur eine Situation ausführlich behandelt wird.

3.3.2.2.5. Culture Assimilator

Auch die Methode des *Culture Assimilators* (Albert, 1995: 157-167) ist eng mit der der *Critical Incidents* verbunden. Bei der Durchführung des *Culture Assimilators* werden sogar *Critical Incidents* verwendet. Allerdings werden diese im weiteren Verlauf anders weiterentwickelt. Der entscheidende Unterschied liegt darin, dass der Ansatz der *Critical Incidents* dem Ablauf und den Annahmen des erfahrungsorientierten Lernens folgt, wie es oben bei der Behandlung von Kolbs Theorie vorgestellt wurde. Der *Culture Assimilator* hingegen gehört der Methodik des programmierten Lernens an.

Während bei der oben beschriebenen Methode der *Critical Incidents* die Kursteilnehmer und Teilnehmerinnen beziehungsweise die Schüler und Schülerinnen sich selbst Interpretationen der Situationen überlegen müssen, folgen auf die kritischen Vorfälle beim *Culture Assimilator* Fragen zu Gefühlen, Verhalten und Gedanken mit jeweils drei bis fünf Antwortmöglichkeiten, von denen eine richtig ist. Wer mit dieser Methode lernen will, wählt also eine Antwort und kontrolliert, ob er beziehungsweise sie sich richtig entschieden hat. Trifft dies zu, kann zum nächsten kritischen Vorfall weitergegangen werden. Wurde die falsche Antwort ausgesucht, wählt man eine andere Möglichkeit und kontrolliert erneut deren Richtigkeit. Bei allen Antwortmöglichkeiten findet man Erklärungen, warum die jeweilige Antwort richtig oder falsch ist. Der *Culture Assimilator* arbeitet also mit Multiple-Choice-Fragen. Lernende können sich mit dieser Methode allein beschäftigen, wodurch jedoch die Möglichkeit der Diskussion fehlt.

Welche Antworten richtig und welche falsch sind, wird bei der Erstellung des *Culture Assimilator* durch Experten auf Basis ihrer Forschungsarbeit mit Angehörigen der betreffenden Kulturen festgelegt. Die falschen Antwortmöglichkeiten werden so gestaltet, dass sie Personen, die mit der Kultur, die in dem kritischen Vorfall zentral steht, nicht vertraut sind, sie als plausibel empfinden, Angehörige dieser Kultur jedoch nicht.

Wie oben bereits erwähnt folgt der *Culture Assimilator* nicht der Methodik des erfahrungsorientierten Lernens. Trotzdem kann untersucht werden, welche von Kolbs Lernstilen bei diesem Ansatz verwendet werden. Der Schwerpunkt liegt eindeutig auf dem Denken und dem kognitiven Lernen. Beobachtet werden höchstens die

Charaktere der kritischen Vorfälle, wenn man sich diese bildlich vorstellt. Aktiv gehandelt wird nur bei der Wahl der Antworten. Hierin kann aber eine Verbindung zum erfahrungsorientierten Lernen gesehen werden (Albert, 1995: 164), da das Ausprobieren der verschiedenen Lösungen den Erfahrungen ähnelt, die man beim Eintreten in eine neue Kultur macht. Auch dann weiß man noch nicht, welche Verhaltensweisen richtig sind und probiert man verschiedene Möglichkeiten aus. Beim *Culture Assimilator* riskiert man allerdings vergleichsweise wenig und können Fehlentscheidungen anders als in einer unbekannten Kultur nicht zu Problemen und peinlichen Erlebnissen führen.

3.3.2.2.6. Kontrastkultur

Bereits 1965 wurde die Methode der Kontrastkultur (Stewart, 1995: 47-57 und [www9](#)) entwickelt, die sich auf die Unterschiede zwischen einzelnen Kulturen konzentriert. Ausgegangen wird bei dieser Methode immer von der Referenzkultur, also von der Kultur, aus der die Personen, für die das interkulturelle Training konzipiert wird, kommen. Von diesen Personen wird angenommen, dass sie die Welt durch die Augen ihrer eigenen Kultur wahrnehmen. Dadurch sehen sie vieles aus anderen Kulturen verzerrt und neigen zur Stereotypisierung. Auf dieser Beziehung der Referenzkultur und der subjektiv betrachteten fremden Kultur beruht die Methode der Kontrastkultur.

Um die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen beziehungsweise die Schüler und Schülerinnen auf die Arbeit mit der Kontrastkultur vorzubereiten, wird der Blick zuerst auf die eigene Kultur gerichtet. Um Kulturen systematisch betrachten zu können, werden Kulturdimensionen wie die, die im ersten Teil dieser Arbeit besprochen wurden, herangezogen. Indem man die Referenzkultur einstuft, kann festgestellt werden, welche Werte und Denkmuster den maximalen Kontrast bedeuten. Die Kultur, die in allen Bereichen das genaue Gegenteil der Referenzkultur vertritt, ist die Kontrastkultur. Diese Kultur existiert nicht wirklich. Einige Kulturen ähneln ihr wahrscheinlich. Mit diesen will die Kontrastkulturmethode sich aber nicht beschäftigen, sondern eben tatsächlich mit dem genauen Gegenteil der Referenzkultur. In dem ursprünglichen Modell, in dem die amerikanische Kultur als Referenz herangezogen wurde, wurden zwei Kontrastkulturen entworfen, eine *konkrete* und eine *abstrakte*, von denen sich die erste auf Wahrnehmungsformen und die zweite auf linguistische und begriffliche Symbole konzentriert.

Die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen beziehungsweise die Schüler und Schülerinnen sollen sowohl die eigene als auch die fremde Kultur objektiv wahrnehmen können. Dies soll durch Rollenspiele erreicht werden, in denen sie einen prototypischen Vertreter ihrer eigenen Kultur spielen. In der ursprünglichen Version hieß der typische Amerikaner „Mr. Smith“ und der typische Vertreter der Kontrastkultur „Mr. Kahn“. Diese Rolle wurde von einem Schauspieler übernommen, der immer das Gegenteil von dem machte, was man von einem typischen Amerikaner erwarten würde beziehungsweise von dem, was Mr. Smith tat. Da es zwei Kontrastkulturen gab, gab es auch Mr. Kahn zweimal, einmal als Vertreter der konkreten und einmal der abstrakten Kontrastkultur.

Nach den Rollenspielen wird das Erlebte besprochen. Wichtig ist dabei, dass die Vertreter und Vertreterinnen der Kontrastkultur in ihrer Rolle bleiben. Ansonsten verlaufen die gemeinsamen Reflexionen wie unter 3.3.2.2.1. bei der Besprechung der Rollenspiele beschrieben.

Die hier behandelte ursprüngliche Version der Kontrastkulturmethode wurde um 1970 an die veränderten Ansprüche angepasst. Damals war nämlich eine große Nachfrage nach Trainingsprogrammen für den Aufenthalt in bestimmten Ländern. Daher wurde die nicht real existierende Kontrastkultur durch die Kultur des Ziellandes ersetzt. In den Rollenspielen übernahmen Angehörige dieser Kultur die Rolle, die in der ursprünglichen Version „Mr. Kahn“ hieß.

Da die Kontrastkulturmethode Rollenspiele verwendet, kommen wie bei der Behandlung dieser Methode unter 3.3.2.2.1. besprochen alle vier von Kolbs Lerntypen auf ihre Kosten. Auch folgt sie ebenso wie die Rollenspiele dem zirkulären Aufbau des erfahrungsorientierten Lernens.

3.3.2.2.7. Video als Trainingsmethode

Audiovisuelle Aufzeichnungen (Hopkins, 1999: 73-79) auf Video oder DVD können verschiedenste Aspekte einer anderen Kultur im Kursraum oder Klassenzimmer zum Leben erwecken. Nachrichten, Diskussionen, Werbungen, Theaterstücke, Filmausschnitte oder Serien sind nur ein paar der möglichen Materialien, die im interkulturellen Training auf verschiedenste Weisen eingesetzt werden können.

Audiovisuelle Aufzeichnungen haben mehrere Verwendungsmöglichkeiten. So können sie als Beispiele gezeigt werden, einerseits für positives aber auch für negatives Verhalten. Man kann sich auf internationale Verhandlungen vorbereiten,

indem man Aufzeichnungen davon auf Video ansieht und analysiert. Auch können so bestimmte Verhaltensweisen geübt werden. Sieht man einen Film, in dem sich Personen oft begrüßen, lernt man so, wie man in dem Land, aus dem der Film kommt, richtig auf andere zugeht beziehungsweise auf Kontaktaufnahmen reagiert. Außerdem bieten audiovisuelle Aufzeichnungen die Möglichkeit, emotional belastete Themen zu behandeln. So kann man Streitsituationen zwischen Angehörigen von verschiedenen Kulturen aus einer gefühlsmäßigen Distanz betrachten. Anders als in der Realität lassen sich die Szenen wiederholen, auch nach der gemeinsamen Analyse.

Eine ganz andere Verwendung von Video ist der Einsatz als Feedback. Hierfür werden Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen beziehungsweise Schüler und Schülerinnen gefilmt. Nach der gemeinsamen Betrachtung der Aufzeichnung kann das Verhalten beispielsweise während einer Diskussion oder eines Rollenspiels besprochen und analysiert werden. Sich selbst zu sehen, ist meistens mit starken Gefühlen verbunden und löst dadurch einen kräftigen Lernimpuls aus.

Auch kann Video verwendet werden, wenn man sicher gehen möchte, dass in verschiedensten Rahmenbedingungen dieselben Informationen gegeben werden. International tätige Firmen verwenden Aufzeichnungen von Instruktionen um sicherzustellen, dass alle Angestellten weltweit dieselben Informationen erhalten.

Auch in Trainingssituationen ist es möglich Anweisungen für komplizierte Einheiten über Video bereitzustellen. Dies lässt sich mit der Kassette vergleichen, die bei der in 3.3.2.2.2. vorgestellten Simulation Bafá Bafá verwendet wird, um den Angehörigen der erfundenen Kulturen mit diesen vertraut zu machen.

Obwohl die Einsatzmöglichkeiten von Video groß sind, gibt es ein paar allgemeine Aspekte, die man immer beachten sollte. Bevor ein Video oder eine DVD gezeigt wird, ist eine kurze Einleitung nötig. Einerseits erfahren die Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen beziehungsweise die Schüler und Schülerinnen so, warum sie die Aufzeichnung ansehen und andererseits bekommen sie eine inhaltliche Vorstellung, die als Vorentlastung gedacht ist. Nach der Einleitung erhalten sie genaue Instruktionen darüber, worauf sie beim Betrachten des Videos achten sollen. Erst danach wird das Video gemeinsam angesehen.

Hierauf folgt die Nachbesprechung, in der die Gruppe zuerst ganz allgemein gefragt wird, wie ihr das Gesehene gefallen hat und wie einzelne Personen darauf reagieren.

Dann werden die Arbeitsaufträge besprochen und die Beobachtungsergebnisse verglichen.

Videosequenzen können auch als Alternative zu *critical incidents* und Fallbeispielen in Textform verwendet werden. In diesem Fall läuft die Nachbesprechung wie bei diesen Methoden beschrieben ab.

Je nach gewählter Einsatzweise können verschiedene Lerntypen angesprochen werden. Lernende, die die Aktivität des Machens schätzen, können durch die Verwendung von Video als Feedback profitieren. Die anderen Einsatzmöglichkeiten eignen sich besser für die Lernstile *Diverger* und *Assimilator*, da reflexives Beobachten und abstrakte Konzeptualisierung im Vordergrund stehen.

Bei den Einsatzmöglichkeiten, bei denen Videosequenzen als Erfahrungen gesehen werden, folgt diese Methode Kolbs Aufbau des erfahrungsorientierten Lernens. Dies ist der Fall, wenn die Aufzeichnungen als *critical incidents* oder als Fallbeispiele verwendet werden.

3.3.3. Schlussfolgerungen zur Vorprojektphase

In der Vorprojektphase arbeiten die nationalen Gruppen noch getrennt und durchlaufen ein interkulturelles Training, das per Gruppe unterschiedlich gestaltet sein kann. Dadurch bildet dieser Teil des Projekts eine eigenständige, in sich abgeschlossene Einheit. Allerdings ist er für das Gelingen des Projekts von großer Wichtigkeit, da diese Beginnphase das Interesse der Schüler und Schülerinnen an dem Thema des Projekts entscheidend beeinflusst. Es ist essentiell, dass die Vorprojektphase motivierend wirkt und Lust auf eine weitere Beschäftigung mit diesem Thema und auf die Zusammenarbeit mit einer Gruppe aus einer anderen Kultur macht.

Wie diese Lust am besten geweckt wird, variiert von Klasse zu Klasse. Nicht nur die kulturellen Unterschiede, auch das Alter, die Gruppengröße, die Erfahrung mit Projekten, die Vorkenntnisse das Thema betreffend und die Vertrautheit mit bestimmten Unterrichtsmethoden spielen eine Rolle bei der erfolgreichen Planung der Vorprojektphase. Daher ist es unmöglich, hier ein fertiges interkulturelles Training zu präsentieren, das Lehrer und Lehrerinnen, die dieses Projekt durchführen möchten, in der Vorprojektphase verwenden können.

Es scheint mir wichtig, dass sich Personen, die ein interkulturelles Training leiten möchten, mit den gängigen Methoden in diesem Bereich vertraut machen, damit sie

die für ihre individuelle Situation am besten geeigneten wählen können. Daher habe ich diese Methoden bei der Behandlung der Vorprojektphase vorgestellt. Jetzt möchte ich besprechen, welche davon mir für den Einsatz im Unterreich als sinnvoll erscheinen.

Rollenspiele sind eine Methode, die wohl den meisten Klassen bereits vertraut ist und die auch relativ einfach durchführbar ist. Gerade in der Vertrautheit mit diesem Ansatz können aber auch Probleme liegen. Bestimmte Altersgruppen stufen diese Methode als kindisch ein. Auch kann es bei weniger extrovertierten Gruppen dazu kommen, dass niemand freiwillig als Darsteller agieren will. Kritisch könnte der Einsatz von Rollenspielen meiner Meinung nach vor allem bei 15- bis 17-Jährigen sein. Es kommt aber stark auf die Gruppenzusammenstellung an. Es gibt bestimmt Klassen, in denen Rollenspiele auch in dieser Lebensphase ankommen.

Simulationen haben gegenüber Rollenspielen den Vorteil, dass sie in vielen Klassen den Reiz des Neuen haben. Einzelne Simulationen unterscheiden sich stark voneinander, sodass auch Klassen, die mit der Methode prinzipiell vertraut sind, an neuen Simulationen überraschende Aspekte erkennen können. Generell wissen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen an einer Simulation anfänglich nicht, was genau die Aufgaben der anderen sind. So enthält diese Methode ein spannendes Element, das zum Nachdenken und Rätsellösen anregt, was bei Schülern und Schülerinnen meiner Erfahrung nach interessierte Mitarbeit auslöst.

Ein Problem sehe ich bei dem Einsatz von aufwändigen Simulationen. Beispielsweise benötigt man für die Durchführung von *BaFá BaFá* einen *BaFá BaFá Director's Kit*, in dem sich Arbeitsbücher für die Teilnehmer und Teilnehmerinnen befinden, Kassetten mit den Regeln der beiden Kulturen, Schautafeln zur Orientierung und Artefakte und Trainingshandbücher für die Leiter und Leiterinnen der Simulation. Diese Unterlagen kosten für Schulen und wohltätige Organisationen \$ 249 (www10), was den meisten Schulen wahrscheinlich zu teuer ist.

Allerdings gibt es viele Simulationen, die Zeit und Ressourcen betreffend unaufwändiger sind und sich daher sehr gut für den Einsatz in der Vorprojektphase eignen.

Ein Aspekt der Methode der *Critical Incidents* macht eine Verwendung an Schulen schwierig. Das ist die Tatsache, dass Vertreter und Vertreterinnen der in den Vorfällen vorkommenden Kultur(en) anwesend sein sollen. Dies ist eigentlich nur an Schulen möglich, die mehrere Schüler und Schülerinnen aus anderen Ländern

besuchen, die eine wirklich enge Verbindung zu diesen Ländern haben und die gerne als Experten und Expertinnen agieren wollen. Innerhalb einer Schule kann man mit etwas Motivationskunst wahrscheinlich geeignete Personen finden. Innerhalb einer Klasse sehe ich allerdings Probleme. Außerdem muss man genügend passende *Critical Incidents* aus den Ländern haben, aus denen die Schüler und Schülerinnen abstammen, die als Experten und Expertinnen agieren wollen.

Insofern eignen sich *Fallstudien* besser für den Einsatz im Unterricht, da hier die Methode nicht die Verwendung von Experten und Expertinnen vorschreibt. Wichtig ist in diesem Zusammenhang allerdings, dass der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin fundiertes Hintergrundwissen zu der Fallstudie und zu den in ihr vertretenen Kulturen hat.

Nicht in allen Beschreibungen der Methode der *Critical Incidents* wird die Anwesenheit von Experten und Expertinnen vorausgesetzt (z.B. [www11](#)). Folgt man also nicht der ursprünglichen Beschreibung dieser Methode, lässt sie sich leicht in den Unterricht integrieren. Wichtig ist bei einer derartigen Verwendung der Methode ähnlich wie bei den Fallstudien, dass sich der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin wirklich gut mit den Situationen und den darin vorkommenden Kulturen auskennt, damit es nicht womöglich gar zu Fehlinterpretationen einzelner Vorfälle kommt.

Die oben genannte Beschreibung der Art, wie ein *Culture Assimilator* in langwieriger und kostspieliger Forschung erstellt wird, macht deutlich, dass Lehrer und Lehrerinnen diese Arbeit nicht als Unterrichtsvorbereitung durchführen können. Dies ist ein großer Unterschied zu den *Critical Incidents*, die durchaus einfach der eigenen Erfahrung entspringen können. Ein vorgefertigter *Culture Assimilator* kann jedoch im Unterricht verwendet werden und ist wegen der Multiple-Choice-Fragen relativ leicht zu behandeln.

Die *Kontrastkulturmethode* ist meiner Meinung nach nicht für den Unterricht geeignet. Die ursprüngliche Version mit den professionellen Schauspielern, die Mr. Kahn darstellen, ist an Schulen schon allein aus Kostengründen nicht vorstellbar. Außerdem scheint mir das Erstellen einer nicht existenten Kontrastkultur für Schüler und Schülerinnen zu abstrakt.

Videos lassen sich im Unterricht hingegen in fast allen oben beschriebenen Varianten gut verwenden. Schwierig ist nur der Gebrauch von extra für interkulturelles Training erstellten Videosequenzen, da diese einerseits teuer sind

und andererseits nicht speziell für Schüler und Schülerinnen erstellt sind und daher Situationen behandeln, die meistens für diese Gruppe nicht wirklich relevant sind. Interkulturelles Training wird oft für die Wirtschaft zusammengestellt. Videosequenzen beschäftigen sich daher mit Verhandlungen und interkultureller Zusammenarbeit in der Wirtschaft. Allerdings ist im Augenblick eine derartige Zunahme an neuen Materialien zum Thema der interkulturellen Kompetenz zu beobachten, dass sehr bald wohl eine große Auswahl an derartigem Videomaterial speziell für Schüler und Schülerinnen vorhanden sein wird.

Bei der Beurteilung mehrerer Methoden fällt auf, dass Probleme daran die aufwändige Erstellung des Materials und die damit oder mit der Anschaffung des Materials verbundenen Kosten sind. Es kann von Lehrern und Lehrerinnen nicht erwartet werden, dass sie alle Materialien selbst erstellen. Die Ausarbeitung von Details wie individuellen *critical incidents* ist natürlich möglich, ein *Culture Assimilator* hingegen überschreitet die Möglichkeiten im schulischen Zusammenhang.

Da sich in den letzten Jahren an Schulen interkulturelle Kompetenz zu einem wichtigen Lernziel entwickelt hat, gibt es eine rasch wachsende Anzahl an Büchern und Internetseiten, die zur Beschaffung von geeigneten Materialien verwendet werden können. Einerseits können Lehrer und Lehrerinnen durchaus Materialien verwenden, die für Trainer und Trainerinnen interkulturellen Trainings entwickelt wurden. Andererseits gibt es mittlerweile auch eine Vielzahl an Publikationen speziell für die Schule als Zielgruppe. Beschreibungen von konkreten Beispielen der oben beschriebenen Methoden lassen sich genauso finden, wie vorbereitete Unterrichtseinheiten mit Kopiervorlagen. Aus dem bereits vorhandenen Material können Lehrer und Lehrerinnen ein Programm für ein interkulturelles Training zusammenstellen, das für ihre Klasse geeignet ist.

3.4. Erste Projektphase: *Kultur eins* des Partnerlandes

In dieser Projektphase lernen die Schüler und Schülerinnen ihre Partnerklasse kennen und beginnen sich mit deren Kultur zu beschäftigen. Hierbei geht es noch nicht um genaue Vergleiche oder tief liegende Aspekte der Partnerkultur, sondern um leicht Ersichtliches und um Kultur, so wie sie in 1.1.1. als *Kultur eins* definiert wurde. Die erste Projektphase lässt sich in drei Teile gliedern. Damit die Schüler und Schülerinnen sich mit ihrer Partnerklasse über Kultur austauschen können, müssen sie sich zuvor damit beschäftigen, was sie über die andere Kultur bereits wissen und was die eigene eigentlich ausmacht. Danach erfolgt die erste Kontaktaufnahme zur Partnerklasse. Der dritte Teil bedeutet eine genauere Auseinandersetzung mit der *Kultur eins* der Partnerschule.

3.4.1. Vorkenntnisse über die Partnerkultur- Stereotypisierung

Natürlich gibt es viele Möglichkeiten, wie eine Klasse auf den Austausch über ihre eigene Kultur vorbereitet werden kann. Mir persönlich scheint die Aufgabe *Zeitkapsel* (Utley, 2004: 52-53) ein geeigneter Einstieg in diese Projektphase. Hierbei werden die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, eine Zeitkapsel mit zehn Gegenständen so zu füllen, dass die Menschen, die in tausend Jahren diese Zeitkapsel öffnen eine gute Vorstellung davon erhalten, wie die Kultur eines bestimmten Landes am Beginn des 21. Jahrhunderts ausgesehen hat. Um die Aufgabe zu lösen, müssen sich die Schüler und Schülerinnen Gedanken darüber machen, was sie über die gefragte Kultur wissen und welche Aspekte diese entscheidend beeinflussen und definieren.

Ich würde vorschlagen, dass man als Beispiel eine Kultur nimmt, die nicht an dem Projekt beteiligt ist. Danach sollten sich die Schüler und Schülerinnen mit der Partnerkultur beschäftigen. Damit nicht einfach die ersten zehn Assoziationen aufgelistet werden, kann man der Gruppe Kategorien nennen, aus denen sie möglicherweise Gegenstände in die Kapsel packen möchten. Dies ist auch eine Hilfe für Klassen, denen kaum etwas einfällt. Geeignete Kategorien sind Freizeit, Kunst, Literatur, Politik, Bräuche, Mode, Verhalten und Technik.

Die gepackten Gegenstände sind nach meinen Erfahrungen mit dieser Übung sehr stereotyp. In den Zeitkapseln, die meine Schüler und Schülerinnen einer Oberstufe ohne Vorbereitung im Unterricht für die Niederlande packten, befanden sich praktisch immer Drogen und meistens Tulpen, Käse, eine Windmühle und Holzschuhe.

Danach sollen die Schüler und Schülerinnen eine Zeitkapsel für ihre eigene Kultur packen. Da man die eigene Kultur am besten kennt, ist die Frage nach den zehn kennzeichnensten Gegenständen meist schwieriger zu beantworten als für andere Länder. In den Klassen, in denen ich diese Übung durchführte, kam es immer zu Diskussionen, weil einzelne Schüler und Schülerinnen Gegenstände für wichtig erachteten, die andere nicht als geeignet für die Zeitkapsel befanden.

Wenn die Schüler und Schülerinnen die Zeitkapseln alleine oder in kleinen Gruppen gepackt haben, fällt beim Vergleichen normalerweise auf, dass der Inhalt der Kapseln für das eigene Land größere Unterschiede aufweist als der für die Kultur der Partnerschule.

Anhand der gepackten Zeitkapseln lässt sich das Thema der Stereotypisierung sehr gut besprechen. Es werden nicht nur die Stereotype der eigenen und der Partnerkultur deutlich, sondern auch die Tatsache, dass man bei der Behandlung eines anderen Landes viel eher zu Stereotypisierung neigt als bei der des eigenen. Durch das Fehlen an genauen Informationen fällt es leichter eine Zeitkapsel für ein Land zu füllen, das man nur als Tourist kennt. Außerdem kann man die Frage behandeln, wie viel die gewählten Gegenstände wirklich über die Kultur aussagen. Was bedeutet der Stephansdom, der von den Schülern und Schülerinnen, mit denen ich die Übung gemacht habe, oft gewählt wurde, für die österreichische Kultur? Warum sind uns Schnitzel so wichtig?

Byram (1994: 42-43) spricht die Behandlung von Stereotypen im Unterricht an. Laut Byram besteht ein Problem darin, dass in Fremdsprachenlehrbüchern negative Stereotype, die Schüler und Schülerinnen in den Unterricht mitbringen, in den Lehrwerken und dadurch meist auch von Lehrern und Lehrerinnen nicht thematisiert werden. Es werden möglichst viele positive Bilder und Aspekte der Zielsprachländer präsentiert, die dann die negativen Stereotype überlagern sollen.

Das Beispiel, das Byram bringt, könnte auch ein Projekt zwischen Österreich und den Niederlanden betreffen, da laut Byram besonders Lehrer und Lehrerinnen, die Deutsch in nichtdeutschsprachigen Ländern unterrichten, das Problem haben, dass Deutschland und auch Österreich von vielen Schülern und Schülerinnen mit dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung gebracht werden. Dieser Aspekt wird aber laut Byram in britischen Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache nicht berücksichtigt.

Byrams Vermutung, dass dies wahrscheinlich auch für andere Länder gilt, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, trifft meiner Meinung nach für die Niederlande zu.

Zu meiner Überraschung habe ich nämlich die Erfahrung gemacht, dass Deutschland und Österreich von den niederländischen Schülern und Schülerinnen tatsächlich mit dem Zweiten Weltkrieg verbunden werden, und zwar gerade von jenen, die wenig über dieses Thema wissen. In niederländischen Deutschlehrbüchern wie den viel verwendeten Reihen *Neue Welle*, *Na klar* und *Salzgitter* bleibt dieses Thema allerdings unbehandelt. Österreich wird darin als Schisportland (*Neue Welle*: 116-125; *Na klar*: 66-77) präsentiert. Der Text über Wien im Lehrbuch *Neue Welle* zeigt Wien passend zu dem Titel, den er trägt als „eine romantische Stadt“ (195-196). Auch die Behandlung von Sissi und deren Lieblinsrezepten (*Na klar*: 77-78) geht in diese Richtung. In *Salzgitter* bleibt Österreich gänzlich unbehandelt, sogar das Kapitel über Schifahren spielt sich in Deutschland ab.

Deutschland wird generell genauer und etwas differenzierter behandelt (z.B.: „MultiKulti in Kreuzberg“: *Na klar*: 138-139). Allerdings ähneln auch hier die Informationen Prospekten für Touristen. *Na klar*, in dem Berlin sehr zentral steht, spricht dessen Geschichte nicht an, obwohl sich in dem Lehrbuch mehrere Abbildungen der Gedächtniskirche und des Bundestagsgebäudes befinden.

3.4.2. Erste Kontaktaufnahme

Es ist zu hoffen, dass die Schüler und Schülerinnen, die negative Stereotype über das Partnerland haben, diese auch ehrlich in die Zeitkapsel packen. Denn so können sie besonders gut thematisiert werden und es kann sich auch die Partnerklasse darüber bewusst werden, wie ihr Land im Ausland wahrgenommen wird.

Denn auch die Partnerklasse soll mit dem Inhalt der Zeitkapseln der anderen Gruppe konfrontiert werden. So können die Zeitkapseln bei der ersten Kontaktaufnahme der Partnerklassen verwendet werden, indem die Schüler und Schülerinnen vergleichen, was sie selbst in die beiden Kapseln gegeben haben und woran die andere Gruppe gedacht hat. Diese erste Kontaktaufnahme soll über das Internet stattfinden. Gut eignen sich Schulplattformen wie *Moodle*, auf die man auch andere Klassen einladen kann, *msn*, *icq* oder auch Foren, wie sie beispielsweise auf der Internetseite von *eTwinning* angeboten werden.

Ich empfinde es als sinnvoll, den Schülern und Schülerinnen bei der ersten Kontaktaufnahme eine Aufgabe wie das Vergleichen der Zeitkapselinhalte zu geben, da damit der Möglichkeit vorgebeugt wird, dass die Unterhaltung nach ein paar sehr allgemeinen Fragen nach Name, Alter und Geschwistern verstummt beziehungsweise langweilig wird. Idealerweise kommt es beim Vergleichen der Zeitkapselinhalte zu Diskussionen zwischen den nationalen Gruppen, da beispielsweise Schüler und Schülerinnen einer Schule in Wien nicht damit einverstanden sind, dass die niederländische Partnerschule voller Überzeugung Schokolade in die Zeitkapsel gepackt hat, an die die Wiener und Wienerinnen nicht gedacht haben. Bestimmt kommt es zu Reaktionen, wenn die niederländische Gruppe Teilaspekte des Zweiten Weltkriegs in die Zeitkapsel gegeben hat.

Ich habe mehrere Klassen in den Niederlanden in einer ersten Kennenlernstunde gefragt, was sie denn mit Österreich verbinden, und oft als eine der allerersten Antworten die erhalten, dass Hitler ein Österreicher war. Wie würden wohl österreichische Schüler und Schülerinnen reagieren, wenn sie Hitler in der Zeitkapsel finden, den niemand meiner österreichischen Schüler und Schülerinnen in die Zeitkapsel gegeben hat?

Vielleicht hat eine der beiden Gruppen etwas in die Kapsel getan, das die Partnerklasse nicht kennt, typische Speisen wie *kroketten* und *frikadellen* beispielsweise. Unbekanntes fordert Erklärungen und Beschreibungen, wodurch die Schüler und Schülerinnen gleich etwas Neues lernen.

3.4.3. Genauere Behandlung der *Kultur eins der Partnerschule*

Beim Füllen der Zeitkapsel bemerken die Schüler und Schülerinnen wahrscheinlich, dass ihr Wissen über das Partnerland ziemlich beschränkt ist. Gruppen, die die Sprache der Partnerklasse im Unterricht lernen, haben einen Informationsvorsprung. Ist dies jedoch nicht der Fall, werden die Schüler und Schülerinnen über einige der oben genannten Kategorien, aus denen sie Gegenstände in die Zeitkapsel geben können, kaum Informationen besitzen. Was wissen Wiener Schüler und Schülerinnen beispielsweise wirklich über die Kunst, die Politik, die Mode, die Bräuche und die Literatur der Niederlande?

In diesem Teil des Projekts sollen sich die Schüler und Schülerinnen genau mit der *Kultur eins der Partnerschule* auseinandersetzen. Damit Wahlmöglichkeiten gegeben sind und die Schüler und Schülerinnen ein Thema bearbeiten, das sie interessiert,

können sie aus einer Liste einen Aspekt der *Kultur eins* aussuchen, den sie bearbeiten möchten. Zu Hause oder in Projektstunden widmen sie sich dann diesem Thema und bereiten eine kurze Präsentation und ein Informationsblatt vor.

An festgesetzten Terminen werden dann die einzelnen Themen in den Gegenständen behandelt, in deren Bereich sie fallen. Als Einstieg präsentieren jeweils die Schüler und Schülerinnen ihre Ergebnisse und verteilen die Informationsblätter. Bei der gemeinsamen Besprechung danach ist es wichtig, dass diese, was Länge und Art betrifft, so gestaltet wird, dass den Schülern und Schülerinnen sicher nicht langweilig wird. Es könnte der Erfolg des gesamten Projekts gefährdet werden, wenn in diesem frühen Stadium bei einigen Schülern und Schülerinnen ein Gefühl der Übersättigung mit der Kultur der Partnerschule auftritt.

Folgende Bereiche würden sich für Präsentationen eignen: Kunst, Künstler und Künstlerinnen; Literatur, Autoren und Autorinnen; Freizeit und Freizeitgestaltung; Politik (politisches System, Politiker und Politikerinnen); Geographie, Klima und Klimaveränderung; Wissenschaft, Erfindungen, Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen; Dichte, Verteilung, Zusammensetzung und Entwicklung der Bevölkerung; Rolle der Religion(en); Bräuche; Mode; Telekommunikation; Zeitungen und Magazine; Speisen und Getränke.

Über alle genannten Themen kann man über die meisten Länder schnell und einfach Informationen finden. Hat ein Schüler beziehungsweise eine Schülerin doch Probleme damit, kann er beziehungsweise sie sich an die Partnerklasse wenden.

3.5. Zweite Projektphase: *Kultur zwei* des Partnerlandes

Diese Projektphase ist die, in der die Wichtigkeit der im ersten Kapitel präsentierten Kulturtheorien für das Projekt am deutlichsten zu sehen ist. Denn in dieser Projektphase sollen die Schüler und Schülerinnen sich mit der *Kultur zwei* des Partnerlandes beschäftigen. Ebenso wie in der vorangegangenen Projektphase ist der Vergleich mit der eigenen Kultur wesentlich. Sowohl die Behandlung der *Kultur zwei* als auch der diesbezügliche Vergleich zweier Länder ist schwieriger als bei *Kultur eins*. Dies kommt daher, dass man sich generell über die Unterschiede in diesem Bereich viel weniger bewusst ist. Wenn man gar nicht weiß, worin überhaupt Unterschiede bestehen, ist ein Vergleich derselben unmöglich. Auch ist es schwieriger, Informationen über *Kultur zwei* als über *Kultur eins* zu finden.

Die in Kapitel eins vorgestellten Kulturtheorien haben genau das als Ziel, was die Aufgabe der Schüler und Schülerinnen in dieser Projektphase ist, nämlich den Vergleich verschiedener Kulturen bezüglich ihrer *Kultur zwei*. Obwohl sich bei der Erstellung der einzelnen Kulturtheorien Wissenschaftler ausführlich mit der Systematisierung des Vergleichens von verschiedenen Kulturen beschäftigt haben, müssen meiner Meinung nach die Schüler und Schülerinnen diesen Vergleich trotzdem selbst anstellen, um die Unterschiede wirklich begreifen zu können.

Dabei ist es nicht von Bedeutung, dass sie die Namen der einzelnen Wissenschaftler kennen, die Kulturtheorien entwickelt haben, oder die Bezeichnungen der verschiedenen Kategorien nennen können. Dies ist für Personen wichtig, die sich wissenschaftlich mit dem Thema auseinandersetzen möchten beziehungsweise für diejenigen, die Kurse zur Förderung der interkulturellen Kompetenz durchführen. Schüler und Schülerinnen hingegen würde ein Vergleich der einzelnen Kulturtheorien oder die Beschäftigung mit beispielsweise der Definition von *Maskulinität und Femininität* bei Hofstede meiner Meinung nach überfordern und verwirren. Anstatt sich explizit mit den Kulturtheorien zu beschäftigen, müssen sie in dieser Projektphase begreifen, dass es im Bereich der *Kultur zwei* Faktoren gibt, die die Einstellung und das Denken von Menschen, die einer bestimmten Gruppe angehören, entscheidend prägen und dass diese Unterschiede Missverständnisse und Fehlkommunikation auslösen können. Weiters sollen sie lernen, in welchen Bereichen *Kultur zwei* eine große Rolle spielt. In diesen Bereichen sollen sie dann die beiden an dem Projekt beteiligten Kulturen vergleichen.

Damit Lehrer und Lehrerinnen ihre Klasse hierbei unterstützen können, müssen sie zumindest ein gewisses Basiswissen über Kulturtheorien besitzen. Hilfreich sind diesbezüglich für Schüler und Schülerinnen nämlich nicht die Bezeichnungen der Kategorien, sondern die Eigenschaften, die dafür verantwortlich sind, dass eine Kultur einer bestimmten Kategorie angehört, beziehungsweise die Fragen, die die Wissenschaftler den Probanden gestellt haben. So müssen Schüler und Schülerinnen beispielsweise *Machtdistanz* nicht definieren können. Eine Liste einiger Aspekte, die bei der Einteilung in eine Kultur mit kleiner oder großer Machtdistanz entscheidend sind, kann ihnen jedoch einerseits dabei helfen, sich über ihre eigene *Kultur zwei* bewusst zu werden, und andererseits den Vergleich der eigenen Kultur mit der Partnerkultur vereinfachen.

Die Durchführung dieser Projektphase lässt sich in drei Abschnitte teilen. Zuerst müssen sich die Schüler ihrer eigenen *Kultur zwei* bewusst werden und begreifen, dass sich verschiedene kulturelle Gruppen hierin unterscheiden, wobei dies auch für unterschiedliche Gruppen in ein und demselben Land gilt. Danach steht der Vergleich mit dem Partnerland auf dem Programm. Aspekte, mit denen die Klassen Probleme haben, werden im dritten Abschnitt mit Hilfe von Fragebögen geklärt.

3.5.1. Bewusstwerdung über die eigene *Kultur zwei*

Diese Phase kann mit einer Art Persönlichkeitstest begonnen werden, wie ihn die Schüler und Schülerinnen wahrscheinlich aus Magazinen kennen. In dieser Übung müssen sie entscheiden, wie sehr bestimmte Aussagen für sie zutreffen. Hierbei handelt es sich um Aspekte, die zur Zuordnung zu bestimmten Kulturdimensionen verwendet werden. Alle Aspekte aller Dimensionen zu verwenden, ergäbe eine so lange Liste, dass den Schülern und Schülerinnen wohl schnell der Spaß am Ausfüllen verginge. Daher muss der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin eine geeignete Auswahl treffen.

Gut eignen sich die Charakteristika, die Hofstede für seine Kulturdimensionen nennt (Hofstede 1995: 54, 60, 91, 99, 125, 135, 160, 171, 216). Auch wenn sich der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin ausschließlich für die Verwendung von Hofstedes Theorie entscheidet, muss eine Auswahl an Kriterien getroffen werden.

So könnte ein Ausschnitt aus einem Selbsteinstufungstest aussehen, der Hofstedes Dimensionen als Grundlage verwendet:

Was ich nicht kenne, finde ich interessant.	1...2...3...4...5	Was ich nicht kenne, finde ich gefährlich.
Ich arbeite um zu leben.	1...2...3...4...5	Ich lebe um zu arbeiten.
Ich verwende oft den Ausdruck „wir“.	1...2...3...4...5	Ich verwende oft den Ausdruck „ich“.

Sehr hilfreich für die Erstellung des Selbsteinstufungstestes für die Schüler und Schülerinnen scheint mir auch *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief* von Claes und Gerritsen (2002). Hierin werden nämlich nicht nur Hofstedes Charakteristika zitiert, sondern auch Kulturtheorien anderer Wissenschaftler behandelt und dementsprechend auch deren Kriterien zur Zuordnung zu verschiedenen Kulturdimensionen genannt. Außerdem haben die Autoren Übungen erarbeitet, die den Lesern und Leserinnen dabei helfen sollen herauszufinden, in welchen Dimensionen sie selbst und ihre Kultur sich befinden.

Die folgende Übung dient der Bewusstwerdung darüber, ob die eigene Zeitauffassung polychron oder monochron ist. Hierbei handelt es sich also um eine Aufgabe zu den Kulturdimensionen von Hall:

Geef op deze schaal je eigen gedrag aan. [...]

We me wil ontmoeten, moet eerst een afspraak maken.	1...2...3...4...5...	Wie me wil ontmoeten kan dat op elk moment.
--	----------------------	--

Ik ben vaak alleen.	1...2...3...4...5...	Er is meestal iemand bij me.
---------------------	----------------------	------------------------------

Ik heb eenzaamheid nodig (Claes, Gerritsen: 2002: 84)	1...2...3...4...5...	Ik weet niet wat eenzaamheid is.
--	----------------------	----------------------------------

Obwohl Claes en Gerritsen bei der Beschreibung der Zielsetzung dieser Aufgabe explizit die Begriffe *Polychronie* und *Monochronie* verwenden, würde ich dies im Zusammenhang mit Schülern und Schülerinnen vermeiden. Ich denke, dass es bei diesen genügt, wenn sie sich über ihre eigene Zeitorientierung Gedanken machen und sich darüber bewusst werden, dass ihnen diesbezüglich bestimmte Ansichten selbstverständlich sind, die andere nicht so sehen.

Nachdem die Schüler und Schülerinnen den Selbstbeurteilungstest ausgefüllt haben, werden die Antworten verglichen. Hierbei muss beachtet werden, dass sehr wahrscheinlich nicht alle Schüler und Schülerinnen den gleichen kulturellen Hintergrund haben. Wichtig ist in diesem Zusammenhang die Frage, welche Kultur ihre Einstellung mehr geprägt hat. Für den weiteren Verlauf des Projekts sind die Aussagen besonders wichtig, bei denen bei Schülern und Schülerinnen mit demselben kulturellen Hintergrund große Übereinstimmung herrscht. Hierbei ist nämlich die Wahrscheinlichkeit groß, dass es sich um Ansichten handelt, die durch kulturelle Prägung entstanden sind.

Da es bei dem Projekt um den Vergleich zweier bestimmter Kulturen geht, in dem Beispielfall um die niederländische und die österreichische, sollten die Unterschiede zwischen den Schülern und Schülerinnen mit österreichischem Hintergrund und denen mit anderen kulturellen Hintergründen zwar thematisiert werden, für den weiteren Vergleich allerdings die Ergebnisse der Schüler und Schülerinnen, die sich mit der österreichischen Kultur identifizieren, verwendet werden. Der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin muss festhalten, welche Aussagen eine besonders einheitliche Zustimmung oder Ablehnung erfahren haben. Bei denen, die sich auf Hofstede's Dimensionen beziehen, kann kontrolliert werden, ob die Gruppe die Ansichten der von Hofstede befragten Österreicher und Österreicherinnen teilt.

3.5.2. Genauere Behandlung der *Kultur zwei* der Partnerschule

Nach der Bearbeitung und Besprechung eines gut zusammengestellten Selbsteinstufungstests sollte deutlich sein, dass bestimmte Bereiche besonders sensibel für kulturelle Unterschiede sind. Diese Aspekte werden nun ausführlicher behandelt. Welche genau gewählt werden und wie sie behandelt werden, hängt natürlich wieder von den Lehrern und Lehrerinnen ab. Auch stellt sich die Frage, ob alle Schüler und Schülerinnen sich mit denselben Aspekten genauer beschäftigen sollen oder ob, ähnlich wie bei *Kultur eins*, die Aufgabenbereiche aufgeteilt werden. Was diese Entscheidung betrifft, muss bedacht werden, wie viel Zeit für diese Projektphase zur Verfügung steht, wie schnell und wie selbstständig die Gruppe arbeitet. Sollten die Themen aufgeteilt werden, müssen die Ergebnisse der einzelnen Gruppen auf jeden Fall alle erfahren.

Ich würde vorschlagen, dass die Kulturdimensionen besprochen werden, die von mehreren Wissenschaftlern als essentiell eingestuft werden, also die Beziehung des Menschen zu anderen, die Zeitorientierung, und die Beziehung des Menschen zur Natur. Außerdem würde ich auch noch Halls Kulturdimension der Raumorientierung besprechen, da diese leicht begreifbar und vorstellbar ist und in diesem Zusammenhang gleich mehrere Themen aufgegriffen werden, die oft Missverständnisse auslösen, nämlich Distanz, Berührung und Territorium. Wenn man bedenkt, dass in manchen Kulturen Gesten wesentlich ausschweifender gemacht werden als in anderen, kann man sogar Gestik mit dieser Dimension verbinden, da die häufige Verwendung ausschweifender Gesten bedeutet, dass man dem Gegenüber mit den Händen näher kommt als mit dem Körper, wodurch die Zone des Gestikulierenden ausgedehnt wird.

Bei der Behandlung der gewählten Aspekte ist zu beachten, dass diese nicht zu abstrakt wird. Geeignet scheint mir die Methode der *Web Quests*. Hierfür stellen die Lehrer und Lehrerinnen Aufgaben zu den einzelnen Themen zusammen, die die Schüler und Schülerinnen mit Hilfe des Internets erfüllen müssen. Bei ihrer Arbeit werden sie durch die Angabe von Links unterstützt. Dadurch handelt es sich um Arbeiten, das wesentlich gelenkter ist als bei der Beschäftigung mit der *Kultur eins*. Dies ist nötig, da das Finden und Behandeln von Informationen über *Kultur zwei* schwieriger ist.

Beim Bearbeiten der Unterschiede auf dem Gebiet der *Kultur zwei* würde ich mich nicht nur auf die Kulturdimensionen beschränken. Wichtige Verschiedenheiten

können auch in thematische Einheiten wie Werte, Körpersprache, Verhaltensweisen und Tabuthemen zusammengefasst werden. Eine hilfreiche Einteilung findet sich im Europäischen Referenzrahmen. (Trim, North & Coste, 2001: 104-105) Hierin werden die Gebiete tägliches Leben, Lebensbedingungen, interpersonale Beziehungen, Werte, Überzeugungen und Einstellungen, Körpersprache, soziale Konventionen und rituelles Verhalten genannt. Für jeden dieser Bereiche werden Beispiele gegeben, worüber man diesbezüglich im Umgang mit Mitgliedern aus anderen Kulturen informiert sein sollte. Für den Bereich des rituellen Verhaltens werden als Beispiele religiöse Bräuche, Geburt, Heirat und Tod, Verhalten von Zuschauern bei öffentlichen Veranstaltungen und Zeremonien und bei Feierlichkeiten, Festivals, Tanzveranstaltungen und in Diskotheken genannt. Die allgemeinen Beispiele machen deutlich, was mit den einzelnen Aspekten genau gemeint ist und helfen dabei, konkrete Beispiele für die Kultur der Partnerklasse zu finden.

Für manche Bereiche können die Schüler und Schülerinnen wahrscheinlich sogar nur mit der Hilfe solch kurzer Listen geeignete Informationen über die Partnerkultur finden. Über die Wichtigkeit einzelner Werte, werden beispielsweise immer wieder Statistiken erstellt, die behandelt und verglichen werden können.

Bei anderen Aspekten braucht die Klasse allerdings mehr Unterstützung. Dies gilt auch für den Bereich der Körpersprache, zu dem Gestik und Mimik, aber auch Halls Distanz, Blickkontakt und Körperhaltung gehören. Auf diesem Gebiet können die Schüler und Schülerinnen über *Web Quests* an viele interessante Inhalte herangeführt werden. Gibt es beispielsweise in dem Partnerland Gesten, die es im eigenen Land nicht gibt? Bedeuten bestimmte Gesten etwas anderes? Wie stark ausgeprägt werden Gestik und Mimik eingesetzt? Wie häufig blickt man anderen in die Augen und was bedeutet Augenkontakt oder das Fehlen davon? Welche Körperhaltung hat man beim Begrüßen? Wie drückt man Selbstbewusstsein oder Demut aus? Was bedeutet ein Lächeln?

Die Antworten auf diese Fragen lassen sich nicht alle so einfach nachschlagen. Daher sollten die Schüler und Schülerinnen über *Web Quests* zu den richtigen Internetseiten geleitet werden. Die Zusammenstellung von *Web Quests* erfordert allerdings viel Rechercheaufwand und kann daher nicht für alle interessanten Bereiche gemacht werden. Die Lehrer und Lehrerinnen müssen geeignete Themen wählen, in denen sie von relevanten Unterschieden wissen beziehungsweise diese vermuten. Beim Finden von geeigneten Themen können Bücher helfen, die ein Volk

und dessen Eigenarten charakterisieren. Für die Niederlande sind beispielsweise folgende Bücher empfehlenswert: *Rare jongens, die Nederlanders* von Hans Kaldenbach (2005), die Artikelsammlung aus der Tageszeitung *De Volkskrant* mit dem Titel *Wat is een Nederlander?* zusammengestellt von Jan 't Hart (2003) und das weit verbreitete aber bereits etwas ältere Buch *Undutchables. Leven in Holland* von Colin White und Laurie Boucke (1993).

Beispielsweise könnte erarbeitet werden, was Gäste einer Geburtstagsfeier in einem bestimmten Land wahrscheinlich erwartet. Viele Aspekte müssen bedacht werden, wenn man in einem unbekannten Land zu einer Geburtstagsfeier eingeladen wird. Wann hat man zu erscheinen? Pünktlich zu der angegebenen Zeit oder etwas später? Wie muss man das Geburtstagskind begrüßen, wie die anderen Gäste? Wann, wie und wem wird gratuliert? Kann man Essen erwarten? Welche Speisen sind für Geburtstage typisch? Muss beziehungsweise sollte man Geschenke bringen? Gibt es typische Geschenke oder solche, die man besser nicht wählt? Soll man die Geschenke einpacken? Wird das Geburtstagskind sie gleich bei Empfang auspacken oder erst alleine nach dem Fest? Wie lange wird die Feier wahrscheinlich dauern? Gibt es typische Geburtstagslieder? Werden diese wirklich gesungen? Welche Themen dürfen besprochen werden, welche sollte man meiden?

Dies sind nur einige Aspekte, die man bei Geburtstagsfeiern im eigenen Land für verschiedene Altersgruppen wie selbstverständlich richtig einschätzen kann. In anderen Kulturen jedoch kann das, was man von zu Hause kennt, ganz anders ablaufen. Bei der Behandlung der *Kultur zwei* in Themenkreisen wie der Geburtstagsfeier, wird deutlich, dass hier viele Bereiche berührt werden. So spielt die Zeitorientierung hier beispielsweise eine Rolle, ebenso Tabuthemen.

Die Niederlande betreffend könnte es österreichische Schüler und Schülerinnen überraschen, dass man nicht nur dem Geburtstagskind gratuliert, sondern auch dessen Verwandten. Weiters würden sie vielleicht erwarten, dass man bei der Begrüßung beziehungsweise beim Gratulieren zwei Küsschen gibt, während man sich in den Niederlanden drei Mal auf die Wangen küsst. Die Tatsache, dass bei Geburtstagsfeiern typischerweise Torte aufgetischt wird, betrifft hingegen beide Länder.

Was die Tabuthemen angeht, sollten sich die Schüler und Schülerinnen überlegen, welche Themen in Österreich unansprechbar sind. Ob dies auch für die Niederlande zutrifft, wird sich nur schwer im Internet recherchieren lassen. Die Behandlung dieses

Themas fällt sehr wahrscheinlich in der nächsten Arbeitsphase leichter, in der nämlich wieder gemeinsam mit der Partnerklasse gearbeitet wird.

3.5.3. Vergleich der *Kultur zwei* der Partnerklassen

Am besten lässt sich der Vergleich mit Hilfe der Selbsteinstufungstests beginnen. In der ersten Phase des Vergleichs wurde festgehalten, bezüglich welcher Ansichten die jeweilige Klasse besonders große Übereinstimmung gezeigt hat. Jetzt werden die Ergebnisse für diese Aussagen mit denen der Partnergruppe verglichen. Wenn diese dasselbe Ergebnis erzielt hat, ist dieser Punkt für die weitere Projektarbeit uninteressant. Unterscheiden sich die Ansichten der Partnerklasse bezüglich eines bestimmten Aspekts, eignet sich dieser für die weitere Bearbeitung. Die Schüler und Schülerinnen sollen die Ansichten, über die ihre Meinungen auseinander gehen, noch einmal besprechen um sicher zu gehen, dass die Ergebnisse nicht womöglich durch ein leicht unterschiedliches Verständnis eines Satzes zustande gekommen sind. Ist dies nicht der Fall, können diese Aspekte in der nächsten Projektphase zu Fragen für das Computerlernspiel umformuliert werden.

Bei der Behandlung der Kulturdimensionen und der anderen für einen Vergleich von *Kultur zwei* relevanten Themen haben die Schüler und Schülerinnen durch die Bearbeitung von *Web Quests* Unterschiede zwischen der eigenen Kultur und der der Partnerkultur gefunden. Um die Richtigkeit der Informationen zu kontrollieren, besprechen sie diese mit der Partnerklasse. Die Unterschiede, die sie danach noch immer für relevant halten, werden in der nächsten Projektphase weiterverarbeitet.

In manchen Bereichen, wie bei den Tabuthemen, ist es wahrscheinlich schwer einen direkten Vergleich zwischen Österreich und den Niederlanden zu finden. Allerdings kann man mit Hilfe des Internets herausfinden, wo oft Unterschiede liegen. Diese sensiblen Bereiche kann man dann mit der Partnerklasse behandeln.

Bezüglich der Tabuthemen lässt sich Politik leicht als Thema erkennen, das es wert ist, bei einem Ländervergleich behandelt zu werden. Und tatsächlich lässt sich ein Unterschied zwischen Österreich und den Niederlanden erkennen. Während im letztgenannten Land häufig besprochen wird, wer welche Partei gewählt hat, handelt es sich in Österreich hierbei um private Informationen. Anders als in Österreich wird in den Niederlanden zu Wahlzeiten in den Schulen thematisiert, welche Schüler und Schülerinnen welche Partei wählen würde, und wird auch von Lehrern und Lehrerinnen erwartet, dass sie diesbezüglich Farbe bekennen.

3.5.4. Erstellen und Auswerten eines Fragebogens

Bei einigen Aspekten des Selbsteinstufungstests beziehungsweise der *Web Quests* kommen die Schüler und Schülerinnen vielleicht zu keinem eindeutigen Ergebnis. Womöglich geht es dabei um das Arbeitsleben, worüber die Jugendlichen aufgrund ihres Alters noch zu wenig wissen, die aber trotzdem wichtig erscheinen. Auf die Frage, ob man über den Gehalt von Freunden und Bekannten Bescheid weiß, könnte dies beispielsweise zutreffen.

Auch in anderen relevanten Bereichen fehlen den beiden Gruppen vielleicht eindeutige Antworten, beziehungsweise stellt sich eventuell die Frage, ob bestimmte Standpunkte altersbedingt sind und von anderen Altersgruppen anders gesehen werden. Hier könnten Fragen betroffen sein wie die, ob man mit Vorgesetzten am Abend ausgeht, oder auch die, wer bei einem ersten Date bezahlt. Für Aspekte, bei denen den Schülern und Schülerinnen eindeutige Antworten fehlen, könnte eine Ausdehnung der Untersuchung Deutlichkeit schaffen.

Für diese Recherchen wird ein Selbsteinstufungstest ähnlich dem, den die Klasse selbst ausgefüllt hat, entworfen. Aspekte, bei denen die Jugendlichen keine eindeutige Antwort finden konnte, können direkt aus dem bereits bestehenden Test übernommen werden. Für andere Informationen, die die Schüler und Schülerinnen bekommen möchten, müssen sie die Fragen selbst formulieren.

Der neue Selbsteinstufungstest wird an eine möglichst repräsentative Gruppe verteilt, wobei darauf zu achten ist, dass er Personen aus verschiedenen Altersstufen gleichermaßen erreicht. Danach werden die Ergebnisse ausgewertet, was beispielsweise im Mathematikunterricht oder im Informatikunterricht passieren kann. Die Aspekte, in denen sich nach der Auswertung markante Unterschiede zur Partnerkultur ergeben, werden in der folgenden Projektphase als Grundlage für Fragen für das Computerlernspiel verwendet.

3.6. Dritte Projektphase: Erarbeitung des Computerlernspiels

Bevor ich auf die konkrete Planung des Computerlernspiels in dem hier vorgestellten Projekt eingehe und die Erstellung der Fragen behandle, will ich kurz die Bedeutung von Computerspielen als Medium für Lehren und Lernen allgemein besprechen.

3.6.1. Computerspiele als Lehrmittel

Die Bedeutung von Computerspielen für das Erlernen von Wissen und Fähigkeiten hat mit der Verbesserung der Qualität der Lernsoftware in den letzten Jahren wesentlich zugenommen. Flugsimulationsprogramme werden bereits seit Jahrzehnten zum Training von Piloten eingesetzt. Auch beim Militär hat der Einsatz von Computern zur Vorbereitung auf den Ernstfall bereits Tradition. Mittlerweile zeigen auch viele Betriebe und auch das Gesundheitswesen Interesse an Computerspielen mit pädagogischen Zielen.

Die so genannten *serious games* (z.B.: [www16](#) und [www17](#)) werden verwendet um neue Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen einzuschulen oder eingearbeitete Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen mit neuen Geräten oder Arbeitsweisen bekannt zu machen. Auf diese Weise können Schulungen für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen angenehmer und für Firmen kostengünstiger gestaltet werden, da das Computerlernspiel nur einmal erstellt werden muss, während persönliche Betreuung durch Schulungspersonal für Arbeitnehmer und Arbeitnehmerinnen per Schulung bezahlt wird.

Im Gesundheitswesen werden Computerspiele außer für die Schulung des Personals auch dazu verwendet, Patienten und Patientinnen über ihre Krankheit und über Behandlungsmethoden aufzuklären. Die *GameDays* in Darmstadt wurden speziell den Themen Bildung, Gesundheit und Sport gewidmet. So wurde beispielsweise das Computerspiel *ReMission* dazu entwickelt, Jugendliche, die an Krebs erkrankt sind, über diese Krankheit zu informieren, ihnen ein Gefühl der Macht über die Krebszellen zu geben und so die Selbstheilungskräfte zu stimulieren ([www18](#) und [www19](#)).

Diese Computerlernspiele werden von Betrieben, in denen Computerspezialisten beziehungsweise Computerspezialistinnen und Pädagogen beziehungsweise Pädagoginnen zusammenarbeiten. Um den Lernerfolg zu garantieren, wird eine möglichst realistische Simulation angestrebt, die sich auch in einer qualitativ hochwertigen optischen Darstellung äußert. Wie bei gewöhnlichen Computerspielen werden Wettkampfelemente eingesetzt und kann man bestimmte Spielphasen

erfolgreich absolvieren um dann in die nächste Phase aufzusteigen. Die spielerischen Elemente sollen motivierend wirken. Die Anhänger der *serious games* gehen davon aus, dass das Lernen dann unbemerkt nebenbei passiert, stärker noch, dass man durch Spielen am besten lernt: „De meest effectieve manier om te leren, is door te spelen“. (www16)

Es ist kein Zufall, dass ich bei der Beschreibung der *serious games* über Betriebe, das Militär und das Gesundheitswesen geschrieben habe, nicht aber über das Schulwesen. Obwohl nämlich Schulen eigentlich das Zentrum des Lernens sind, unterscheidet sich die Lernsoftware, die dort verwendet wird, deutlich von den *serious games*. Dies betrifft sowohl die Übungen, die im Internet für diese Zielgruppe zu finden sind, als auch die Lernsoftware, die Schulbuchverlage ihren Büchern beilegen oder für Laptopklassen anbieten. Oft werden Lückentexte, Zuordnungsaufgaben und Aufgaben zur Textrekonstruktion angeboten. Als Rückmeldung erhalten die Schüler und Schülerinnen nach der Beendigung der Aufgabe oft nur, welche Antworten falsch und welche richtig sind. Manchmal gibt es Lösungshilfen, manchmal werden die richtigen Lösungen gegeben. Für die Übungen, die im Fremdsprachunterricht gängig sind, nennt Bernd Rüschoff die dafür oft verwendeten Begriffe „drill & kill“ und „grammar hammer“ (www20, S.2).

Warum aber kommen Schülern und Schülerinnen, die Erkenntnisse, die in den *serious games* genutzt werden, nicht zu Gute? Hauptsächlich liegt dies meiner Meinung nach am Geld. Die Erstellung derartiger Lernsoftware ist mit hohen Kosten verbunden, für die die Schulen nicht aufkommen können. Die Programme, die im Internet gratis zur Verfügung stehen und die daher in Schulen tatsächlich verwendet werden, werden meist von Lehrern und Lehrerinnen ohne jegliche Bezahlung in ihrer Freizeit gestaltet. Dafür werden oft Autorenprogramme verwendet, die es Lehrern und Lehrerinnen ohne Programmierkenntnisse ermöglichen, Übungen nach einem vorgegebenen Schema zu kreieren. Derartige Programme, die für den Fremdsprachunterricht oft eingesetzt werden, sind beispielsweise *Hot Potatoes* (www21) und *SpellMaster* (www22). Es ist also kein Wunder, dass diese Software nicht mit Computerspielen vergleichbar ist, die von Firmen erarbeitet werden, die sich ausschließlich damit beschäftigen.

Ein weiterer Faktor, der den Einsatz von *serious games* im Unterricht erschwert, ist die Ausstattung von Schulen. Im Bereich des *e-teaching* wurde in den letzten Jahren viel erreicht, wie beispielsweise durch die gemeinsame Arbeit von Schulen in

Bundesland-Clustern, die sich auch österreichweit vernetzen. Cluster-Schulen, die Partnerschaften gründen, werden finanziell unterstützt und können Fortbildungsmaßnahmen nutzen (www23). Auch gibt es einen Wettbewerb, den *L@rnie Award* (www24), der die Erstellung von guten Computerlernprogrammen fördert und jährlich die beste Software, die Lehrer und Lehrerinnen entwickelt haben, prämiiert. Trotzdem haben viele Schulen in den Computerräumen so wenige Computer, dass Schüler und Schülerinnen nicht alleine an einem Gerät arbeiten können. Außerdem besitzen sie oft relativ alte Geräte, die mit großen Datenmengen überfordert sind, und haben weiters Probleme mit der Wartung derselben.

3.6.2. Planung des Computerlernspiels

Die oben genannten Bedingungen müssen bei der Projektplanung bedacht werden. Natürlich wäre es schön, ein Projekt mit perfekt ausgestatteten Schulen durchzuführen. Selbstverständlich könnte man bei der Planung davon ausgehen, dass es in jeder Schule Informatiklehrer und Informatiklehrerinnen gibt, die aufwändige Lernsoftware programmieren können und hierfür auch die nötige Zeit haben. Allerdings ist dies unrealistisch, sicher dann, wenn man von dem großen Rahmen des Projekts ausgeht. Es geht ja nicht nur um zwei Schulen, die zusammenarbeiten, sondern es sollen mehrere Partnerschulen aus verschiedensten Ländern dasselbe Projekt durchführen und dann ihre Ergebnisse auf die Homepage des Projekts stellen.

Welcher Kompromiss ist also möglich, der einerseits die an Schulen herrschenden Bedingungen berücksichtigt, aber andererseits doch zumindest ein wenig die Entwicklungen im Bereich der *serious games* beachtet?

Ideal wäre es, in einem finanziell unterstützen Pilotprojekt mit einem Computerspezialisten beziehungsweise einer Computerspezialistin zusammen zu arbeiten, der beziehungsweise die ein Autorenprogramm schreibt, das bei der Durchführung weiterer Projekte verwendet werden kann. Damit dieses Programm auch von Lehrern und Lehrerinnen, die nicht Informatik unterrichten, problemlos verwendet werden kann, muss bei der Erstellung auf Benutzer- beziehungsweise Benutzerinnenfreundlichkeit geachtet werden. Auch sollte es eine Gebrauchsanleitung geben.

Der Start des Großprojekts durch ein finanziell unterstütztes Pilotprojekt hat noch weitere Vorteile. So kann nämlich auch das bei der Durchführung des Pilotprojekts

entwickelte Computerlernspiel bei weiteren Projekten als Beispiel verwendet werden. Auch kann der Computerspezialist beziehungsweise die Computerspezialistin bei der Erstellung der Homepage, auf der sich nötige Unterlagen und die entwickelten Computerlernspiele befinden, behilflich sein.

Ein wichtiges Kriterium bei der Erstellung von *serious games* ist eine möglichst genaue Simulation der Wirklichkeit. In einem durch eine professionelle Firma gestalteten Computerspiel würde man beispielsweise durch die Straßen von Amsterdam spazieren und an den Straßenseiten Bauwerke bewundern, die sich tatsächlich in dieser Stadt befinden. Dies ist in dem hier beschriebenen Kontext zwar unmöglich, was allerdings durchaus machbar ist, ist die Fortbewegung auf einem Stadtplan beziehungsweise einer Landkarte.

Das Computerlernspiel des Projekts beginnt dann auch mit einer Landkarte des Partnerlandes, die zu Beginn des Spiels auf dem Computerbildschirm erscheint. Der Computer errechnet pro Spielrunde einen Startpunkt und einen Zielpunkt. Darauf vertieft sich der Spieler beziehungsweise die Spielerin etwas mehr in die Landkarte, was bedeutet, dass er beziehungsweise sie nicht mehr die Karte des gesamten Landes sieht, sondern nur einen Teil davon, diesen aber genauer. Die Aufgabe des Spielers beziehungsweise der Spielerin besteht darin, eine günstige Route vom Start zum Ziel zu wählen und diese mit einer kleinen Figur zurückzulegen.

Wenn hierbei bestimmte Punkte auf der Landkarte passiert werden, erscheint eine Frage auf dem Bildschirm. Nur wenn diese Frage richtig beantwortet wird, kann der Spieler beziehungsweise die Spielerin auf dieser Strecke weitergehen. Falls die Antwort falsch ist, wird die Stelle auf der Landkarte markiert und darf in dieser Runde nicht mehr passiert werden. Der Spieler beziehungsweise die Spielerin muss also umkehren. Je mehr Fragen falsch beantwortet werden, desto mehr Straßen sind gesperrt und desto schwieriger wird es, das Ziel zu erreichen.

Der Computer errechnet aus der Länge der Strecke, die zwischen Start und Ziel liegt, aus den richtig und falsch beantworteten Fragen und aus der benötigten Zeit, einen Punktestand. So können die Ergebnisse der Spieler und Spielerinnen gereiht werden. Außerdem können zwei Personen gegeneinander antreten. In diesem Fall versuchen sie zeitgleich an zwei Geräten dieselbe Strecke zurückzulegen. Wer zuerst das Ziel erreicht, hat gewonnen.

3.6.3. Erstellung der Fragen

Das Kernstück des Computerlernspiels bilden die Fragen. Die Erarbeitung dieser Fragen ist ein wichtiger Teil des gesamten Projekts. In den ersten beiden Projektphasen beschäftigen sich die Schüler und Schülerinnen mit *Kultur eins* und *Kultur zwei* des Partnerlandes im Vergleich zu ihrer eigenen Kultur. Diese beiden Phasen bilden die Vorbereitung zur Erstellung der Fragen. In Phase drei sollen die Schüler und Schülerinnen bereits wissen, worin interessante Unterschiede der beiden Kulturen bestehen und welche Bereiche sich gut für Fragen eignen. In der hier beschriebenen Phase des Projekts werden die Fragen und die Antworten formuliert. Außerdem muss entschieden werden, welche Fragen wo auf der Landkarte platziert werden.

3.6.3.1. Situative Einbettung

Bei der Formulierung der Fragen ist unbedingt darauf zu achten, dass diese möglichst wirklichkeitsnah sind. Das Computerlernspiel simuliert die Reise des Spielers beziehungsweise der Spielerin durch ein bestimmtes Land. Dabei wird er beziehungsweise sie mit Vorfällen und Situationen konfrontiert, in denen kulturelles Wissen über das betreffende Land oder interkulturelle Fähigkeiten nötig sind. Um diesem Kontext gerecht zu werden, müssen alle Fragen Situationen entspringen, denen man bei einer derartigen Reise begegnen kann. Dementsprechend müssen sie auch formuliert werden. Sowohl der allgemeine Kontext als auch der der einzelnen Situationen muss bei der Formulierung der Fragen und der Antworten immer beachtet werden. Örtlich gebundene Fragen sollten auf der Landkarte in der passenden Region untergebracht werden.

3.6.3.2. Informationsgehalt der Antworten

Der Computer muss entscheiden können, ob die Antworten richtig sind. Dies ist am einfachsten, wenn es wirklich nur eine einzige richtige Antwort gibt, oder wenn die Aufgaben als Multiple-Choice-Fragen gestellt werden. Gibt es mehrere mögliche Antworten, muss darauf geachtet werden, dass der Computer sie alle als richtig anerkennt. Werden Multiple-Choice-Fragen verwendet, müssen die falschen Antworten so gewählt werden, dass sie plausibel erscheinen.

Es können keine Aufgaben gestellt werden, die frei formulierte Sätze oder gar Texte als Antwort zulassen. Damit das Spiel funktioniert, müssen knappe Antworten oder

die Auswahl der richtigen Antwort genügen. Trotzdem ist es möglich, den Spielern und Spielerinnen genauere kulturelle Informationen zukommen zu lassen. Dies geschieht, indem der Spieler beziehungsweise die Spielerin nach dem Beantworten der Frage nicht nur erfährt, ob er beziehungsweise sie sich richtig entschieden hat, sondern auch kulturelle Informationen bekommt. Das bedeutet, dass sich ein Fenster öffnet, in dem entweder schriftlich oder aber auch mit Hilfe eines Fotos, einer Hörprobe oder eines kurzen Films die richtige Antwort auf die Frage verdeutlicht wird.

3.6.3.3. Auswahl der Fragen

Bei der Auswahl der Fragen oder eigentlich der Gebiete, zu denen Fragen formuliert werden sollen, spielen drei Aspekte eine besonders große Rolle. Erstens muss unbedingt auf die Verteilung der Fragen zu *Kultur eins* und *Kultur zwei* geachtet werden. Oft ist es gerade bei Fragen zu *Kultur eins* einfach, kurze Antworten zu formulieren, da es sich hierbei um landeskundliches Wissen handelt. So kann beispielsweise ein bestimmter Name die einzig richtige Antwort sein. Allerdings ist das Ziel des Computerlernspiels nicht nur die Erweiterung von landeskundlichem Wissen. Im Gegenteil stehen Informationen über die *Kultur zwei* und interkulturelle Fähigkeiten sogar im Vordergrund. Ungefähr achtzig Prozent der Fragen sollten also diese Thematiken betreffen.

Der zweite und der dritte Aspekt, die bei der Auswahl der Fragen eine große Rolle spielen, sind miteinander verbunden. Die Projektgruppen müssen sich darüber bewusst sein, dass das Computerlernspiel, das sie in diesem Rahmen gestalten, nie vollständig sein kann, dass es sogar in welchem Rahmen auch immer nie möglich wäre, dass ein derartiges Computerlernspiel auch nur annähernd Vollständigkeit erreichen kann. Dies hat zwei Gründe.

Einerseits kann eine bestimmte Kultur als solche nie vollständig abgebildet werden, da wie bei der Definition des Kulturbegriffes unter 1.1.1. klar geworden ist, in jedem Land viele Kulturen leben. Andererseits sind für Personen aus verschiedenen Kulturen unterschiedliche Aspekte interessant, wenn sie sich mit einer anderen Kultur beschäftigen. Allerdings wird das Computerlernspiel von einer Gruppe Schüler und Schülerinnen eines bestimmten Landes erstellt. Diese können unmöglich auf alle Aspekte eingehen, die für Angehörige anderer Kulturen als ihrer eigenen interessant sein könnten.

Für beide Aspekte, die Vollständigkeit unmöglich machen, möchte ich nun ein Beispiel für die Zusammenarbeit einer österreichischen und einer niederländischen Schule nennen. Wahrscheinlich stößt die österreichische Gruppe auf die niederländische Gewohnheit, sich bei Begrüßungen drei Mal auf die Wange zu küssen anstatt wie in Österreich üblichen zwei Mal. Allerdings trifft diese Beobachtung nicht auf alle Niederländer und Niederländerinnen und nicht auf alle Österreicher und Österreicherinnen zu. Es ist allerdings unmöglich, alle kulturellen Gruppen zu berücksichtigen. Einerseits müsste man dann für die Niederlande untersuchen, wie oft sich die einzelnen Immigrantengruppen tatsächlich küssen, andererseits müsste man für absolute Vollständigkeit sogar soziale Kulturen vergleichen. Noch dazu ändern sich viele kulturelle Gewohnheiten im Laufe der Zeit. Bei den Fragen, die für das Computerspiel gewählt werden, kann es sich nur um eine Momentaufnahme handeln, die nur einige Aspekte der gewählten Kultur berücksichtigt. Der Schwerpunkt wird auf die kulturelle Gruppe gelenkt, die am stärksten vertreten ist. Trotzdem ist es wichtig, in einem Teil der Fragen auch die Kulturen der Immigranten und Immigrantinnen zu behandeln. Schließlich beeinflussen diese Gruppen die Kultur des Landes, in dem sie wohnen und machen Teil derselben aus.

Auch für den dritten Aspekt, der die Wahl der Fragen beeinflusst, möchte ich ein Beispiel nennen. Wieder geht es um die österreichische Gruppe, die ein Computerlernspiel über die Niederlande erstellt. Dieses wird dann auf der Homepage des Projekts veröffentlicht, wo es auch Angehörige anderer Kulturen verwenden können. Die österreichische Gruppe hat beim Vergleich der Speisen festgestellt, dass es zwar unterschiedliche Gerichte gibt, die vielleicht in einigen Fragen Erwähnung finden, allerdings hat der Vergleich keine Nahrungsmittel hervorgebracht, die in einem der beiden Länder häufig verzehrt werden, während sie in dem anderen tabuisiert sind. Da dieser Aspekt für die Österreicher und Österreicherinnen daher nicht wichtig scheint, wird er nicht in das Computerlernspiel aufgenommen. Für Vertreter und Vertreterinnen anderer Kulturen, vor allem weiter entfernter Kulturen, könnte gerade dieser Aspekt allerdings entscheidend sein, wenn sie etwas über die Niederlande lernen wollen. Bestimmte Informationen, die einer österreichischen Gruppe interessant erscheinen, sind für andere Kulturen hingegen unwichtig. Wie bereits für den zweiten Punkt besprochen, gilt auch hier, dass die Kulturen, die am stärksten vertreten sind, die Auswahl der Fragen am meisten beeinflussen. Trotzdem

sollte man sich bei dieser Auswahl bedenken, dass Angehörige anderer Kulturen andere Aspekte als wichtig einschätzen würden. In einigen Fragen sollte dies berücksichtigt werden.

Beide hier genannten Aspekte betreffend müssen sich sowohl die Projektgruppe als auch die Spieler und Spielerinnen des Computerlernspiels darüber bewusst sein, dass Vollständigkeit unmöglich ist und bei der Entwicklung des Spiels eine bewusste Selektion getroffen werden muss, da die richtige Fragensauswahl für den Lernerfolg entscheidend ist.

Hier stellt sich auch die Frage, wie viele Fragen gewählt werden sollen. Die Gruppe sich diesbezüglich einerseits keine unrealistischen Ziele stecken, andererseits sollen in dem Spiel aber auch viele verschiedene kulturelle Aspekte berücksichtigt werden und muss das Spiel dazu einladen, oft verwendet zu werden. Wenn nach ein paar Runden keine neuen Fragen mehr gestellt werden, wird es langweilig. Positiv ist in diesem Zusammenhang die Tatsache, dass eine ganze Klasse an dem Computerlernspiel arbeitet. Wenn in einer Klasse mit nur zwanzig Schülern und Schülerinnen, jede Person zehn Fragen formuliert, beinhaltet das Computerlernspiel bereits 200 Fragen, was als realistisches und sinnvolles Ziel gesehen werden kann.

3.6.3.4. Wahl der Sprache

Bevor die Fragen tatsächlich formuliert werden können, spielt ein Aspekt noch eine entscheidende Rolle, nämlich die Frage nach den Sprachen, die verwendet werden. Idealerweise sollte die Gruppe die Sprache des Landes, das sie behandelt, als Fremdsprache im Unterricht lernen. Ist dies der Fall, ist es auch leicht möglich, die Fragen in dieser Sprache zu erstellen, was auch gleich den Spracherwerb unterstützt. Ansonsten müssen die Fragen auf Englisch ausgearbeitet werden, damit die Partnerschule sie dann übersetzen kann.

Damit Schüler und Schülerinnen, die das Computerlernspiel verwenden wollen, deren Fremdsprachkompetenz aber nicht so hoch ist, nicht an der Sprache scheitern, sollte für das Verständnis von schwierigen Wörtern Übersetzungshilfen geben. Ideal wäre es, das Spiel mehrsprachig zu entwickeln und an den Anfang eine Sprachwahl zu stellen. Dabei sollten die Sprache des Landes, das in dem Spiel behandelt wird, und die Muttersprache der Gruppe, die das Spiel erstellt, zur Auswahl stehen.

Eventuell könnte zusätzlich noch eine englische Version gemacht werden. Dies würde ermöglichen, dass noch mehr Personen sich durch den Gebrauch dieser

Lingua franca über die Niederlande informieren könnten. Andererseits bedeutet die Übersetzung einen erheblichen Mehraufwand für die Projektgruppen. Denn nicht nur geschriebene Fragen und Antworten müssen übersetzt werden, auch die Antwortfilme müssen untertitelt werden.

3.6.3.5. Beispielfragen

Im Folgenden möchte ich einige Fragen und Antworten als Beispiel bringen, die sich in einem Computerlernspiel über die Niederlande befinden könnten. Ich habe sie genau so zusammengestellt, wie ich das für die Projektgruppen vorschlage, nämlich durch Internetrecherche, durch Verwendung von Büchern, die sich mit der niederländischen Kultur beschäftigen, durch eigene Beobachtungen und durch Gespräche mit Niederländern und Niederländerinnen.

Da die Sprache dieser Arbeit Deutsch ist, habe ich auch die Fragen und Antworten auf Deutsch formuliert. Wie unter 3.6.3.4. beschrieben, ist es bei der Erstellung des Computerlernspiels empfehlenswert, alle Texte auch auf Niederländisch und eventuell Englisch zu übersetzen und den Spielern und Spielerinnen die Sprachwahl zu überlassen.

Beispielfrage 1:

Da du noch nie in Delft warst, beschließt du gemeinsam mit einer Freundin diese Stadt zu besichtigen. Am Abend setzt ihr euch gemeinsam in ein gemütliches Lokal und bestellt beide ein Bier an der Bar. Ihr beobachtet die Kellnerin dabei, wie sie das Bier zapft. Als ihr schon voller Vorfreude denkt, dass die Kellnerin euch jetzt die Gläser reichen wird, macht diese jedoch etwas Unerwartetes. Was?

1. Sie nimmt einen Metallgegenstand, der wie ein stumpfes Messer aussieht, und streicht damit die Schaumkronen von den beiden Gläsern.
2. Sie nimmt ein Gerät, das wie ein Milchschaumer aussieht, steckt es kurz in die Biergläser und produziert so extragroße Schaumkronen.
3. Sie gießt das Bier in andere Gläser um, wodurch es sprudelt und eine große Schaumkrone erhält.
4. Sie lässt die Gläser stehen bis der Schaum verschwunden ist. Daraufhin füllt sie die Gläser bis zum Rand.

Antwort:

Richtig: 1

Zur genaueren Information sieht man als Antwort einen kurzen Film, in dem man sieht, wie ein Pils in ein für diese Biersorte typisches Glas gezapft wird, woraufhin die Schaumkrone abgestrichen wird.

Bespielfrage 2:

Du möchtest mit einer Freundin mit dem Fahrrad in die Stadt fahren. Leider habt ihr nur eines. Daher bietest du deiner Freundin an, zu dir auf das Rad zu steigen. Wie reagiert deine Freundin?

1. Sie setzt sich in Fahrtrichtung auf die Lenkstange.
2. Sie setzt sich in Fahrtrichtung auf den Gepäckträger, wobei sich ein Bein links und vom Rad befindet und das andere rechts davon.
3. Sie setzt sich quer zur Fahrtrichtung auf den Gepäckträger, wodurch beide Beine an einer Seite baumeln.
4. Sie lehnt ab, da es in den Niederlanden verboten ist, zu zweit auf einem Fahrrad zu fahren.
5. Sie schlägt vor, dass sie fährt und dich transportiert, da NiederländerInnen beim Radfahren gerne selbst das Lenkrad in der Hand haben.

Antwort:

Richtig: 3

Zur genaueren Information sieht man ein Foto, auf dem ein Mädchen so wie in Antwort 3 beschrieben auf einem Fahrrad sitzt.

Beispielfrage 3:

Du übernachtet auf einem Campingplatz. Spät am Abend stört dich der Lärm, den einige betrunkene Jugendliche machen. Als du sie um Ruhe bittest, beschimpfen sie dich. Von welchen zwei der folgenden Möglichkeiten, um dich herabzusetzen, machen die Jugendlichen dabei wahrscheinlich Gebrauch?

1. Sie vergleichen dich mit einem Hahn, da dieses Tier in den Niederlanden mit Arroganz assoziiert wird und laut schreit ohne etwas zu bewirken: „Jij kraaiende haan!“
2. Sie werfen dir Verkleinerungsformen von Fäkalausdrücken an den Kopf: „poepie“, „drolletje“, „scheetje“.
3. Sie wünschen dir schwere Krankheiten wie Krebs und Typhus: „Krijg de tering!“
4. Sie werten deine Mutter ab: „hoerenzoon“, „Wallendochter“.
5. Sie reduzieren dich auf ein Geschlechtsteil: „lul“, „domme kut“.
6. Sie setzen dich mit einer Muschel gleich: „mossel“.

Antwort:

Richtig: 3 und 5

Sehr wahrscheinlich wünschen die Jugendlichen dir eine Krankheit und reduzieren dich zusätzlich auf ein Geschlechtsteil: „Krijg de kanker, lul!“

Der Kraftausdruck „mossel“ ist in Flandern gebräuchlich, wird jedoch in den Niederlanden nicht ernst genommen und könnte sogar Amüsement verursachen.

Beispielfrage 4:

Du besuchst auf deiner Reise deine niederländische Tante Marlies, die gerade mehrere Freunde zu Besuch hat, worunter sich auch zwei Bekannte aus Indonesien befinden. Als deine Tante sie fragt, ob sie Kaffee möchten, sagen sie, dass sie nichts trinken wollen. Welche zwei der folgenden Bedeutungen kann diese Antwort haben?

1. Sie wollen nichts Heißes trinken und werden dann zustimmen, wenn deine Tante sie fragt, ob sie etwas anderes trinken wollen.
2. Sie wollen keinen Kaffee, da dieser in Indonesien generell nicht getrunken wird. Ein kühles Getränk oder Tee würden sie wahrscheinlich annehmen.
3. Sie haben großen Durst, wollen aber mehrmals gefragt werden, da es Indonesiern höflich erscheint, ein Getränk erst nach mehreren Fragen anzunehmen.
4. Sie trinken generell nichts bei Fremden, da Indonesier nur Geschirr verwenden, das mit der Hand gewaschen ist. Eine Tasse, die wahrscheinlich

aus dem Geschirrspüler kommt, gebrauchen sie aus hygienischen Gründen lieber nicht.

Antwort:

Richtig: 1 und 3

Wahrscheinlich wollen die beiden Indonesier tatsächlich mehrmals gefragt werden, ob sie etwas trinken wollen. Sofort mit „ja“ zu antworten würde ihnen unhöflich erscheinen. Allerdings ist es natürlich auch möglich, dass die Gäste deiner Tante sich bereits an ihre niederländische Umgebung angepasst haben und verneinen, da sie im Augenblick gerade mehr Lust auf etwas anderes zu trinken haben oder aus medizinischen Gründen keinen Kaffee trinken wollen oder dürfen.

Beispielfrage 5:

Du besuchst auf deiner Reise eine Freundin, die du nicht sehr gut kennst und die bereits ein Kind hat. Als ihr gemeinsam esst, beginnt dieses Kind Zeitungen zu zerreißen und die Papierfetzen im Wohnzimmer zu verstreuen, was dich stört. Wie reagierst du?

1. Du unterbrichst das Essen und gehst zu dem Kind um ihm zu erklären, dass es die Zeitungen nicht zerreißen soll, da die Zeitungen noch nicht beim Altpapier liegen und vielleicht noch gelesen werden. Damit hilfst du deiner Freundin, die auch einmal in Ruhe essen kann und verhältst du dich dem Kind gegenüber verständnisvoll.
2. Du rufst vom Tisch aus zu dem Kind, dass es die Zeitungen nicht zerreißen soll, da man das nicht macht. Dabei bleibst du natürlich freundlich.
3. Du reagierst nicht. Deine Freundin ist schließlich die Mutter des Kindes und wird ihren Grund haben, warum sie nichts sagt. Du mischt dich nicht in ihre Erziehung ein.
4. Du bittest deine Freundin, dass sie ihrer Tochter sagt, dass sie mit dem Zerreißen der Zeitungen aufhören soll.

Antwort:

Richtig: 3

Du solltest dich tatsächlich still halten und dich nicht in die Erziehung des Kindes deiner Freundin einmischen. Niederländer und Niederländerinnen sehen ihre Kinder ähnlich wie einen privaten Besitz. Es sind IHRE Kinder, in deren Erziehung sich andere nicht einmischen dürfen. Nur wenn dich das Verhalten des Kindes sehr stört und du deine Freundin gut kennst, kannst du eventuell etwas sagen.

Beispielfrage 6:

Deine niederländische Freundin, die du gerade besuchst, fragt dich, wann du Geburtstag hast. Du nennst ihr das Datum. Was macht sie danach wahrscheinlich?

1. Sie versucht es sich zu merken.
2. Sie holt ihren Terminkalender und trägt deinen Geburtstag ein.
3. Sie gratuliert dir. Immerhin ist dein Geburtstag erst vor fünf Wochen gewesen.
4. Sie geht auf die Toilette und trägt deinen Geburtstag in einen Kalender ein, der sich dort befindet.

Antwort:

Richtig: 4

Als Antwort erscheint ein Bild eines Geburtstagskalenders. Darunter steht: „In fast jedem niederländischen Haushalt befindet sich ein Geburtstagskalender auf der Toilette, in den die Geburtstage von Familienmitgliedern und Freunden und Freundinnen eingetragen werden. Meistens hängt der Kalender an einer Stelle, an der man ihn sieht, wenn man auf der Toilette sitzt.“

Beispielfrage 7:

Du willst deine Tante zu ihrem Geburtstag besuchen. Da du dir nicht sicher bist, was du ihr schenken sollst, fragst du sie, was sie zu ihrem Geburtstag haben möchte. Was antwortet sie wahrscheinlich?

1. Niks, neem maar niks mee. Dat je kómt, is al voldoende. (Nichts, nimm nichts mit. Dass du kommst ist schon genug.)
2. Niks, maar het zou leuk zijn, als je voor het feestje iets te drinken mee zou willen nemen. (Nichts, aber es wäre nett, wenn du für das Fest etwas zu trinken mitnehmen könntest.)
3. Ik heb een verlanglijst op het internet staan. Hier kan je iets uit kiezen. Dit is het adres... (Ich habe einen Wunschzettel ins Internet gestellt, von dem du etwas aussuchen kannst. Die Adresse ist...)
4. Oh, als je het al vraagt, ik zou graag het boek... van... willen lezen. (Oh, wenn du schon fragst, ich würde gerne das Buch... von... lesen.)
5. Doe maar iets, een leuke verrassing. (Ach, irgendetwas, eine nette Überraschung.)

Antwort:

Richtig: 1

Wunschzettel im Internet gibt es tatsächlich, allerdings nur für wirklich große Feste wie eine Hochzeit oder für Kinder. Eine Flasche Wein könntest du als Geschenk mitnehmen, allerdings würde deine Tante das nicht selbst vorschlagen. Eine anständige niederländische Tante wünscht sich einfach nur, dass du zu ihrer Feier kommst und sagt, dass du nichts mitzunehmen brauchst. Wenn du dich wie ein anständiger niederländischer Neffe beziehungsweise wie eine anständige niederländische Nichte verhalten willst, solltest du ihr aber ungedingt trotzdem ein Geschenk geben.

Beispielfrage 8:

Du hast deiner Tante gesagt, dass du mit dem Zug um halb sieben ankommen wirst. Allerdings versäumst du diesen Zug. Da der Akku deines Handys leer ist, kannst du deine Tante nicht anrufen und sie fährt umsonst zum Bahnhof und fragt sich, warum du nicht aus dem Zug aussteigst. Als du mit einem ganzen Tag Verspätung dann endlich bei deiner Tante ankommst, ist es an der Zeit dich zu entschuldigen. Welche der folgenden Punkte muss deine Entschuldigung beinhalten?

1. Du musst unbedingt „sorry“ sagen.
2. Deine Stimme und deine Körperhaltung müssen ausdrücken, dass es dir wirklich Leid tut.
3. Du musst begründen, warum du nicht mit dem Zug angekommen bist und warum du mit so großer Verspätung bei deiner Tante ankommst.
4. Du sagst, dass du ab jetzt darauf achten wirst, dass dein Handy immer aufgeladen ist.

Antwort:

Richtig: 1, 2, 3 und 4

Als Antwort sieht man hier einen kurzen Film, in dem sich eine fiktive Nichte bei ihrer oder ein fiktiver Neffe bei seiner Tante entschuldigt und alle vier Aspekte berücksichtigt. Der Kommentar zu diesem Antwortfilm wäre dann: „So eine Entschuldigung würde deine Tante akzeptieren.“

Beispielfrage 9:

Bei dem Geburtstag deiner Tante siehst du auch eine andere Tante wieder, die du schon lange nicht gesehen hast. Wie begrüßt sie dich am wahrscheinlichsten?

1. Nicht, sie wartet darauf, dass du sie begrüßt, schließlich ist sie älter als du.
2. Sie nickt dir zu und wartet, dass du zu ihr kommst.
3. Sie kommt zu dir und gibt dir zwei Küsschen.
4. Sie kommt zu dir und gibt dir drei Küsschen.
5. Sie kommt zu dir und schüttelt dir die Hand.

Richtig: 4

Wenn du deine Tante lange nicht gesehen hast, wird sie dich sehr wahrscheinlich mit drei Küsschen begrüßen. Auch Freunde und Freundinnen küssen sich drei Mal. Ob man dabei links oder rechts beginnt, ist nicht eindeutig festgelegt. Die meisten Menschen beginnen jedoch links. Würde es sich um einen Onkel handeln und nicht um eine Tante, würde dieser dich als Mädchen ebenfalls mit drei Küsschen begrüßen. Männer untereinander küssen sich jedoch nicht.

Beispielfrage 10:

Du besuchst deinen niederländischen Onkel und dessen Familie, da deine Nichte Geburtstag hat. Wem gratulierst du bei der Geburtstagsfeier?

1. Niemandem. Du legst das Geschenk mit einer Karte mit deinem Namen darauf auf einen dafür vorbereiteten Tisch.
2. Nur deiner Nichte. Du sagst: „Gefeliciteerd met jouw verjaardag.“
3. Deiner Nichte und ihrer ganzen Familie. Wenn du der Mutter gratulierst, sagst du beispielsweise: „Gefeliciteerd met jouw dochter.“

Antwort:

Richtig: 3

Als Antwort sieht man einen Film, in dem dem Geburtstagskind und einigen Familienmitgliedern zum Geburtstag gratuliert wird. Dabei bekommt nur das Geburtstagskind ein Geschenk überreicht.

3.7. Vierte Projektphase- Besuch der Partnerschule

Vor dem Besuch der Partnerschule sollte die Erstellung der Fragen abgeschlossen sein. Die Schüler und Schülerinnen müssen nämlich eine genaue Vorstellung davon haben, welches Bild- und Tonmaterial sie für die Fotos und Filme, die als Antworten verwendet werden, nötig haben. Das Computerlernspiel betreffend ist nämlich das Hauptziel des Besuchs die Beschaffung der nötigen Materialien für die Antworten.

In Bezug auf das gesamte Projekt liegt die Bedeutung vor allem auf dem Austausch mit der Partnerklasse und auf einer näheren Auseinandersetzung mit der Partnerkultur. In den Projektphasen vor dem Besuch, die auch als Vorbereitung desselben gedacht sind, haben sich die Schüler und Schülerinnen bereits ausführlich mit der Kultur des Partnerlandes beschäftigt. Dies hat hoffentlich ihr Interesse an dieser Kultur geweckt, sodass sie offen dafür sind, mehr darüber zu erfahren. Es ist einfacher, kulturelle Aspekte zu bemerken und richtig zu verstehen, wenn man bereits Vorinformationen besitzt.

Damit die Schüler und Schülerinnen in möglichst direkten Kontakt mit der Partnerkultur treten, ist es ratsam, sie bei den Schülern und Schülerinnen der anderen Gruppe unterzubringen. Dies erleichtert einen intensiven Austausch zwischen einzelnen Schülern und Schülerinnen. Idealerweise haben diese sich in den bereits abgeschlossenen Projektphasen so gut kennen gelernt, dass sie wissen, bei wem sie übernachten wollen. Dabei sollte darauf geachtet werden, dass in jeder Familie möglichst nur ein Gast wohnt. Denn so werden sowohl die interkulturelle als auch die Sprachkompetenz am besten gefördert und kommen die Schüler und Schülerinnen sicher nicht in die Versuchung, sich gemeinsam mit einer von zu Hause vertrauten Person vor Unbekanntem zu verstecken.

Das Hauptaugenmerk des Austauschs liegt auf dem Aufenthalt in den Gastfamilien und in der Partnerschule. Die Besichtigung diverser Sehenswürdigkeiten soll den Besuch ergänzen, aber nicht im Vordergrund stehen. Die Schüler und Schülerinnen sollen nämlich möglichst wenig Zeit im nationalen Klassenverband verbringen und möglichst viel mit Vertretern und Vertreterinnen der anderen Kultur.

Auch für die Anfertigung der Fotos und Filme benötigen sie nicht die Hilfe der Lehrer und Lehrerinnen. Im Gegenteil macht es ihnen wahrscheinlich sogar mehr Spaß, wenn sie selbst die Verantwortung für die Beschaffung dieses Materials übertragen bekommen. Da die Lehrer und Lehrerinnen bei einem derartigen Projektaufenthalt

nicht alles kontrollieren, ist es nötig, dass auch die Gastfamilien und die Schüler und Schülerinnen selbst eine gewisse Verantwortung übernehmen.

3.8. Fünfte Projektphase- Erstellen des Computerlernspiels

Nach dem Besuch der Partnerklasse haben die Schüler und Schülerinnen alle Fragen und Antworten formuliert und das Bild- und Tonmaterial gesammelt, das sie für die Antworten nötig haben. Jetzt kann also mit der tatsächlichen Erstellung des Spiels am Computer begonnen werden. Am besten kann dies im Informatikunterricht passieren. Idealerweise steht den Schülern und Schülerinnen ein Programm zur Verfügung, das ein Computerspezialist für das Pilotprojekt geschrieben hat und das bereits unter 3.6.3. behandelt wurde.

Dieses Programm macht es der Gruppe relativ einfach, das Computerspiel zu schreiben, da bestimmte Elemente einfach kopiert werden können. Die Aufgabentypen sind bereits vorhanden. Die Schüler und Schülerinnen müssen nur noch ihre eigenen Texte und Foto-, Ton- und Videodateien einfügen. Mit der Hilfe des Informatiklehrers beziehungsweise der Informatiklehrerin sollte dies nicht so schwierig sein. Die Eingabe der Landkarte und die Programmierung der Punkte auf der Landkarte, an denen Fragen erscheinen sollen, können Schüler und Schülerinnen übernehmen, die sich besonders für Computer und eventuell sogar mit Computerspielen auskennen.

3.9. Sechste Projektphase- Gegenbesuch durch die Partnerschule

Idealerweise sollten die Projektphasen, die vor dem ersten Besuch passieren, in beiden Gruppen parallel ablaufen. Dann haben nämlich beide Gruppen vor dem ersten Besuch alle Fragen ausformuliert und sind an dem Punkt angelangt, an dem sie mit der Aufnahme der Fotos und Filme beginnen können. Wenn dann nur eine Gruppe diese Möglichkeit erhält und die andere noch viele Monate darauf warten muss, könnte dieser Gruppe der Spaß an dem Projekt vergehen. Daher sollte der zeitliche Ablauf des Projekts so geplant werden, dass für keine der beiden Gruppen eine zu lange Pause entsteht.

Allerdings bin ich mir darüber bewusst, dass der Schulalltag mit Schularbeiten, Tests und Prüfungen nicht unter der Durchführung des Projekts leiden darf. Dieser ist in manchen Ländern einem genauen Zeitschema unterworfen. Da die Bedingungen, unter denen die einzelnen Gruppen das Projekt durchführen, sehr unterschiedlich

sein werden, möchte ich hier keinen genauen Vorschlag für den Zeitablauf geben. Die hier besprochene Projektplanung ist diesbezüglich bewusst flexibel gehalten, damit sie an verschiedene individuelle Rahmenbedingungen angepasst werden kann.

Was den Ablauf des Gegenbesuchs betrifft, sollte dieser dem des bereits unter 3.7. beschriebenen Besuchs entsprechen. Der einzige Unterschied besteht darin, dass nach Möglichkeit bei diesem Besuch bereits das Computerlernspiel der ersten Gruppe präsentiert werden kann.

3.10. Nachprojektphase

Nach Beendigung der eigentlichen Projektarbeit, wird das fertige Computerlernspiel anderen Klassen, Lehrern und Lehrerinnen und auch den Eltern präsentiert. Im Folgenden möchte ich daher darauf eingehen, wie diese Vorstellung der geleisteten Arbeit passieren kann.

Als Abschluss des Projekts stellt sich die Frage, wie die Leistungen der Schüler und Schülerinnen beurteilt werden sollen. Einerseits muss eine derartig umfangreiche Arbeit sich in der Endbeurteilung der involvierten Unterrichtsgegenstände wieder finden, andererseits ist fraglich, ob Projektarbeit und interkulturelle Kompetenz quantitativ überhaupt entsprechend evaluiert werden können. Um eine geeignete Beurteilung der in dem hier vorgestellten Projekt geleisteten Arbeit vorschlagen zu können, werde ich bei der Behandlung der Evaluierung auf verschiedene Theorien zur Beurteilung interkultureller Kompetenz eingehen.

3.10.1. Präsentation des Projektprodukts

Auch die Präsentation des Computerlernspiels hängt von den Rahmenbedingungen der einzelnen Projektgruppen ab. Ideal wäre eine Präsentation des Projekts bei einem Elternabend während des Besuchs der Partnerklasse. Dies ist allerdings nur für die Gruppe möglich, die als erste der Partnerschule einen Besuch abstattet. Diese Gruppe hat die Möglichkeit, bis zu dem Gegenbesuch das Computerspiel fertig zu stellen. Die andere Gruppe hat die Wahl einen Elternabend während des Besuchs zu gestalten, bei dem aber noch kein Endprodukt präsentiert werden kann, oder später die Eltern einzuladen, die dann allerdings die Partnerklasse nicht kennen lernen können.

Eine weitere Phase der Präsentation des Computerlernspiels zielt auf die Schüler und Schülerinnen anderer Klassen ab. Diese lernen das Spiel kennen, indem sie es testen. Danach geben sie Feedback und teilen der Projektklasse mit, was ihnen an dem Spiel gefallen hat und was ihnen verbesserungswürdig erscheint. Diese Aspekte sollten die Schüler und Schülerinnen, die das Spiel erstellt haben, besprechen. Einige Vorschläge, die sie für sinnvoll erachten, können sie annehmen und das Computerlernspiel dementsprechend verändern. Falls es auch gute Überlegungen der anderen Klassen gibt, die nicht mehr verwendet werden können, da es sich um zu eingreifende Veränderungen handelt, sollten die Schüler und Schülerinnen diese auf der Homepage veröffentlichen, damit spätere Projektgruppen sie berücksichtigen können.

Nach dieser Testphase wird das Endprodukt dann schließlich auf die Homepage gestellt und kann über das Internet verwendet werden. Auch jetzt können Spieler und Spielerinnen noch Feedback geben. Eventuell können auch dann noch kleine Veränderungen vorgenommen werden um das Spiel zu optimieren, beispielsweise dann, wenn Spieler und Spielerinnen auf einen bestimmten inhaltlichen Fehler hinweisen oder Tippfehler finden.

Auch diesbezüglich sollte man überzogenen Erwartungen an die Projektgruppen stellen. Ähnlich wie das Spiel nie vollständig sein kann, sollte man bei einem durch Schüler und Schülerinnen gestalteten Produkt keine absolute Richtigkeit auf allen Ebenen voraussetzen. Daher ist es wichtig, dass das Computerlernspiel auch nachträglich noch leicht verändert werden kann. Allerdings haben nicht alle Personen, die auf das Spiel zugreifen können, auch die Möglichkeit dieses zu verbessern. Nur diejenigen, die das Spiel online gestellt haben, haben das Recht, Veränderungen vorzunehmen.

3.10.2. Beurteilung

Bei der Beurteilung des Projekts müssen zwei Aspekte berücksichtigt werden, einerseits die Projektarbeit einzelner Schüler und Schülerinnen, und andererseits der Lernfortschritt auf dem Gebiet der interkulturellen Kompetenz.

3.10.2.1. Beurteilung der Projektarbeit

Der Erfolg der Projektarbeit lässt sich relativ einfach messen. Zu Beginn des Projekts wurde wie unter 3.2. beschrieben ein Projekthandbuch angelegt, in dem die Projektrollen definiert, Regeln festgelegt und die Erreichung bestimmter Teilziele terminlich fixiert wurden. Sowohl die Schüler und Schülerinnen als auch die betreuenden Lehrer und Lehrerinnen müssen während des Projekts festhalten, welche Aufgaben wann durchgeführt und abgeschlossen werden. Es ist für die Lehrer und Lehrerinnen daher einfach festzustellen, welche Schüler und Schülerinnen alle Aufgaben rechtzeitig erledigt haben und ob die abgegebenen beziehungsweise die präsentierten Materialien vollständig und angemessen waren.

Dieser Teil der Fremdevaluierung durch die Lehrer und Lehrerinnen ist mit dem Ende des Projekts bereits abgeschlossen und ist eine Bewertungsmethode, die österreichischen Schülern und Schülerinnen bestimmt bekannt ist. Beurteilt werden hier Termintreue und das Maß der Erfüllung bestimmter Arbeitsaufträge beziehungsweise die Qualität der Produkte und der Präsentationen.

Weiters wird die Projektarbeit durch Mitschüler und Mitschülerinnen evaluiert. Alle Personen haben sich zu Beginn des Projekts für die Erfüllung bestimmter Rollen entschieden. So waren einige Schüler und Schülerinnen beispielsweise die Leiter oder Leiterinnen einer kleinen Gruppe, beziehungsweise waren einzelne Schüler und Schülerinnen für bestimmte Aufgaben zuständig, die andere nicht erfüllen mussten. So haben einige Mitglieder der Gruppe sich beispielsweise für die Organisation des Elternabends eingesetzt, während andere sich auf die optische Gestaltung des Computerspiels konzentriert haben. Bis zu einem gewissen Grad ist die Erfüllung der angenommenen Rollen bereits in der oben besprochenen Evaluierung durch die Lehrer und Lehrerinnen berücksichtigt.

Da bei Projekten aber oft in Gruppen gearbeitet wird, ist nicht immer deutlich, ob die einzelnen Personen ihre Rollen erfüllt haben, oder bestimmte Schüler und Schülerinnen die Arbeit anderer gewollt oder ungewollt übernommen haben. Bei der

oben besprochenen Beurteilung dieser Produkte wird nicht berücksichtigt, welche Mitglieder sich wie sehr für die Erreichung des Ziels eingesetzt haben und wie gut das Team zusammengearbeitet hat. Diese Erfahrung der Gruppenarbeit und die Tatsache, dass die eigene Beurteilung nicht nur von einem selbst sondern auch von der Teamarbeit abhängt, ist ein wichtiger Faktor von Projektarbeit.

Die Beurteilung durch die Mitschüler und Mitschülerinnen macht jedem einzelnen Mitglied der Projektgruppe deutlich, wie die Zusammenarbeit und der eigene persönliche Einsatz durch die anderen eingeschätzt werden. Das Feedback sollte schriftlich erfolgen und muss konstruktiv sein. Es empfiehlt sich die Verwendung eines Fragebogens mit offenen Fragen. Die Schüler und Schülerinnen sollten sich für ungefähr fünf Personen entscheiden, die sie gerne evaluieren möchten. Damit sicher alle Personen Evaluierungen erhalten, sollte allerdings auch vorgegeben werden, dass beispielsweise der Gruppenleiter beziehungsweise die Gruppenleiterin einer Kleingruppe alle Mitglieder beurteilt.

In einer Gruppe, die positiv zusammengearbeitet hat, sollte es kein Problem sein, auf dem Feedback zu vermelden, von wem es stammt. Auch wird dadurch destruktive Kritik vermieden. Fraglich ist, ob die Lehrer und Lehrerinnen das Feedback lesen und es auch in die Beurteilung des Projekts einfließen lassen. Persönlich bin ich der Meinung, dass dies nicht der Fall sein sollte. Wenn einzelne Schüler und Schülerinnen denken, dass die Aufgabenverteilung in der Gruppe nicht fair war, können sie das auch in ihrer Selbstevaluation deutlich machen.

Diese Selbstevaluation ist dann auch der dritte Teil der Beurteilung der Projektarbeit. Hierbei müssen die Schüler und Schülerinnen niederschreiben, was sie alles für das Projekt gemacht haben, wofür sie sich besonders engagiert haben und was ihnen besonders gut gelungen ist. Selbstkritisch müssen sie auch zu den Punkten Stellung nehmen, die nicht ideal verlaufen sind. Wenn sich die Schüler und Schülerinnen bei der Selbstevaluierung realistisch einschätzen, können sie dadurch viel lernen und für weitere Projekt- und Teamarbeit profitieren. Die Selbstevaluierung sollten die Lehrer und Lehrerinnen lesen und bei der Beurteilung berücksichtigen. Hierbei geht es sowohl um den persönlichen Einsatz der Schüler und Schülerinnen als auch um deren realistische Selbsteinschätzung.

3.10.2.2. Beurteilung der interkulturellen Kompetenz

Die Beurteilung der interkulturellen Kompetenz ist wesentlich schwieriger als die der Projektarbeit. Einerseits ist es diskussionswürdig, ob die interkulturelle Kompetenz am Ende des Projekts oder der Fortschritt auf diesem Gebiet Ausschlag gebend für die Beurteilung sein soll, andererseits muss man sich allgemein die Frage stellen, wie interkulturelle Kompetenz überhaupt gemessen werden kann.

Bezüglich des ersten Punktes muss man den Grad der interkulturellen Kompetenz jedenfalls am Ende des Projekts messen. Will man den Fortschritt deutlich machen, muss dieser auch vor dem Beginn des Projekts ermittelt werden, damit ein Vergleich möglich ist. In beiden Fällen wird davon ausgegangen, dass interkulturelle Kompetenz messbar und evaluierbar ist. Bevor ich darauf eingehen möchte, welche Beurteilung mir für dieses Projekt am sinnvollsten erscheint, will ich einige Standpunkte zur Evaluierung interkultureller Kompetenz vorstellen.

3.10.2.2.1. Michael Byram

Michael Byram hat sich intensiv mit dem Lehren und Lernen interkultureller Kompetenz auseinandergesetzt. Seine Ansichten über deren Beurteilung möchte ich daher an den Beginn der Behandlung dieses Themas stellen. Byram (1997: 87-111) sieht interkulturelle Kompetenz und damit auch deren Beurteilung aus fünf Teilaspekten aufgebaut. Diese fünf *savoirs* umfassen Wissen, Fähigkeiten auf unterschiedlichen Gebieten, Verhaltensweisen und kritisches kulturelles Bewusstsein.

Damit interkulturelle Kompetenz vollständig gemessen werden kann, müssen alle fünf Aspekte getestet werden. Byram schlägt für eine universelle Messbarkeit die Orientierung an Deskriptoren vor, also an kurzen Beschreibungen dessen, was fähige interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen in den einzelnen Gebieten können müssen. Dafür unterteilt Byram die fünf *savoirs* jeweils in mehrere Aspekte.

Im Bereich der Verhaltensweisen (*savoir être*) müssen interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen laut Byram die Bereitschaft besitzen, Möglichkeiten wahrzunehmen, um Neues und Unbekanntes kennen zu lernen und Interesse am Entdecken neuer Perspektiven aufweisen. Weiters geht es ihm in diesem Bereich um die Bereitschaft, Werte und Annahmen über die eigene Umgebung in Frage zu stellen, die verschiedenen Phasen interkultureller Anpassung während eines längeren

Auslandsaufenthaltes zu erfahren und außerdem fremde Konventionen verbaler und nonverbaler Kommunikation und Interaktion zu akzeptieren (ebd.: 91-95).

Im Bereich des Wissens (*savoirs*) stuft Byram landeskundliche Kenntnisse aber auch Wissen über Abläufe und Institute, die bei der Sozialisierung im eigenen Land und in dem Land, in dem man wohnen möchte, helfen können, als notwendig ein. Weiters müssen interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen wissen, welche Sorten interkultureller Missverständnisse existieren und wie diese entstehen (ebd.: 94-98).

Bezüglich der Fähigkeit richtig zu interpretieren und Verbindungen zu knüpfen (*savoir comprendre*), spricht Byram davon, dass interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen Aufzeichnungen, Dokumente und Ereignisse einer anderen Kultur richtig verstehen und diese auch erklären und mit Aufzeichnungen, Dokumenten und Ereignissen in ihrer eigenen Kultur in Verbindung bringen können (ebd.: 98).

Auch die Fähigkeiten zu entdecken und zu interagieren (*savoir apprendre/faire*) müssen interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen besitzen. Diese zeigen sich darin, dass sie sich neues Wissen über eine Kultur und über kulturelle Handlungen aneignen können und Wissen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten unter den Voraussetzungen und Einschränkungen, die Kommunikation bietet, einsetzen können. Beispielsweise muss man entscheidende Verweise innerhalb einer Kultur erkennen können (ebd.: 98-99).

Auch kritisches kulturelles Selbstbewusstsein (*savoir s'engager*) benötigen interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen. Dies schließt ein, dass sie Einstellungen, Verhaltensweisen und Produkte der eigenen und anderer Kulturen kritisch beurteilen können (ebd.: 101).

Die Kompetenz kann laut Byram für manche dieser Gebiete durch Tests und für andere durch Portfolioarbeit ermittelt werden. Die Evaluation mit Hilfe von Portfolios eignet sich besonders gut für Aspekte, bei denen es sinnvoll ist, sie über einen größeren Zeitraum zu beurteilen. So schlägt Byram beispielsweise vor, dass Personen, die sich gerade im Ausland befinden, ein Portfolio zusammenstellen, in dem sie über ihre Gefühle reflektieren. So wird deutlich, dass sie bereit sind, die verschiedenen Phasen der Anpassung an eine andere Kultur zu durchlaufen und dass sie sich damit auch aktiv auseinandersetzen (ebd.: 93).

Auch schlägt Byram Selbstevaluation vor. Lerner und Lernerinnen müssen hierfür angeben, welche Voraussetzungen, die sie zu interkulturellen Sprechern und

Sprecherinnen machen, sie ihrer Meinung nach erfüllen und in ihrem Portfolio Materialien sammeln, die zeigen, dass dies auch tatsächlich der Fall ist.

Byrams Gedanken zur Evaluation interkultureller Kompetenz sind sehr ausführlich und sind bestimmt hilfreich, wenn die genaue Einstufung weniger Personen gefragt ist. Für die Beurteilung des hier vorgestellten Projekts ist Byrams Ansatz allerdings zu aufwändig. Allein die lange Liste der Aspekte, die alle bedacht werden müssen, um interkulturelle Kompetenz zu evaluieren, zeigt, dass Byrams Theorie in diesem Zusammenhang nicht vollständig verwendet werden kann.

Einzelne Aspekte hingegen sind durchaus umsetzbar. So spricht Byram von Portfolios und Selbstevaluation, die beide bereits bei der Beurteilung der Projektarbeit genannt wurden. Allerdings können auch bezüglich des Portfolios nicht alle Anforderungen von Byram erfüllt werden. Es ist beispielsweise unmöglich, im Rahmen eines Schulprojekts einen Auslandsaufenthalt durchzuführen, der lang genug wäre, damit die Teilnehmer und Teilnehmerinnen die Phasen der Anpassung an eine fremde Kultur durchlaufen können. Dieser Punkt kann also auch nicht im Portfolio behandelt werden.

3.10.2.2.2. European Centre for Modern Languages

Auf die gemeinsame Initiative von Österreich und den Niederlanden wurde 1994 das *European Centre for Modern Languages (ECML)* gegründet. Die Ziele dieses Zentrums sind „the implementation of language policies and the promotion of innovations in the field of teaching and learning modern languages“ (Lázár 2003: Deckblatt).

Da die interkulturelle Komponente im Fremdsprachunterricht in den letzten Jahren stets an Bedeutung gewonnen hat, hat das ECML eine Publikation darüber herausgegeben, wie dieser Aspekt in der Lehrer- und Lehrerinnenausbildung berücksichtigt wird. Hierin wird auch die Beurteilung interkultureller Kompetenz behandelt.

Gute Tests müssen laut des ECML drei Qualitätsmerkmale erfüllen: Zuverlässigkeit, Authentizität und Aussagekraft. Zuverlässig ist Evaluation dann, wenn tatsächlich die Kenntnisse und Fähigkeiten getestet werden, deren Entwicklung das Ziel der Lerneinheit war, der der Test gewidmet ist. Um dies zu garantieren, sollten qualitative und quantitative Beurteilungsmethoden über einen längeren Zeitraum hinweg eingesetzt werden.

Authentizität ist dann gegeben, wenn einerseits die Aufgaben und Fragen in engem Zusammenhang mit dem Kursinhalt und den darin gestellten Prioritäten stehen, und andererseits die Prüfungsaufgaben einen realistischen Kontext haben. In einer Berufsausbildung sollten beispielsweise Aufgaben gestellt werden, die auf das zukünftige Berufsfeld verweisen.

Laut des ECML sind Tests, die diesen beiden Kriterien entsprechen, sehr wahrscheinlich auch aussagekräftig und erfüllen somit auch das dritte Kriterium guter Beurteilungsmaßnahmen.

Als Evaluationsmethode, die sich gut für den Einsatz qualitativer und quantitativer Tests über einen längeren Zeitraum eignet, wird das Portfolio genannt. Auch die Beurteilung von Präsentationen durch Mitschüler und Mitschülerinnen wird empfohlen. Abgeraten wird davon, Aufsätze zur Messung interkultureller Kompetenz einzusetzen, da die Beurteilung derselben subjektiv ist und das erfolgreiche Verfassen von Aufsätzen sehr eng mit hoher Sprachkompetenz verbunden ist, die nicht getestet werden soll.

Was die zu evaluierenden Bereiche betrifft, spricht das ECML verweisend auf Hofstede von einer Dreiteilung der interkulturellen Kompetenz in interkulturelles Wissen, Bewusstsein und Fähigkeiten. Da die ersten beiden laut des ECML hauptsächlich theoretisch sind, können sie relativ einfach getestet werden. Schwieriger wird es, wenn es darum geht, Wissen und Bewusstsein in Interaktionen aktiv zu verwenden. Nur so können aber neue Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen entwickelt werden, die dazu beitragen, dass man erfolgreich in verschiedenen Kulturen funktionieren kann. Daher muss auch getestet werden, inwiefern diese Qualifikationen entwickelt wurden.

Wie Tests zusammen gestellt sein sollten, die interkulturelle Kompetenz evaluieren, wird anhand einiger Beispiele verdeutlicht. Wissen kann quantitativ abgefragt werden. So besteht ein Test über Hofstedes Dimensionen der Machtdistanz aus Fragen wie der folgenden:

In large power distance cultures, children are supposed to be
 -gentle
 -hard working
 -obedient
 (Lázár, 2003: 81)

Das Verständnis für fremde Verhaltensweisen und Einstellungen wird mit der Hilfe von literarischen Texten geprüft, über die Fragen beantwortet werden müssen. Über

James Vance Marshalls Roman „Walkabout“ wird beispielsweise die Frage gestellt: „What attitudes to nakedness can you perceive in this novel?“ (Lázár, 2003: 92)

Auch die unter 3.3.2.2.5. vorgestellte Methode des *culture assimilators* wird als geeignetes Verfahren der Evaluation interkultureller Kompetenz vorgeschlagen, ebenso die Interpretation von Werbungen. Als Formulierung für diese Aufgabenstellung wird folgender Text vorgeschlagen:

With reference to Hofstede's dimensions of culture, identify the cultural orientation suggested in the advertisement below. Comment on its fit with the culture of origin and potential target audience.
(Ebd: 97)

Um diese Aufgabe erfüllen zu können, benötigt man Kenntnisse über Hofstedes Dimensionen, Wissen über die Kultur, aus der die Werbung kommt, und über die Zielgruppe, an die sie sich richtet. Außerdem muss man die Werbung richtig verstehen und analysieren und hierfür die einzelnen Elemente richtig zueinander in Verbindung setzen können. Auch Beispiele für Portfolioaufgaben werden gegeben.

Die vom ECML vorgeschlagenen Aufgaben lassen sich zwar nicht ohne Anpassungen für die Evaluierung des Projekts verwenden, allerdings können mehrere Überlegungen übernommen werden. Die drei Kriterien für gute Tests, Zuverlässigkeit, Authentizität und Aussagekraft sind Qualitätsmerkmale, die bei jeglicher Beurteilung angestrebt werden sollten.

Dass die Schüler und Schülerinnen ein Portfolio anlegen sollen, in dem sie ihre Produkte, Feedback und Reflexionen sammeln, wurde bereits unter 3.10.2.1. behandelt. Wenn im Laufe des Projekts mehrmals Tests, wie sie das ECML vorschlägt, durchgeführt werden, können auch diese gesammelt und bei der Beurteilung berücksichtigt werden. Eine Analyse von geeigneten Werbungen halte ich beispielsweise für sehr geeignet. Schriftliches Feedback, das die Schüler und Schülerinnen von ihren Mitschülern und Mitschülerinnen für ihre Präsentationen erhalten, entspricht dem *peer assessment*, das das ECML vorschlägt. Durch die Verwendung dieser verschiedenen Beurteilungsmethoden wird die Zuverlässigkeit der Evaluation gesichert.

Was die Authentizität betrifft, könnte das Computerlernspiel, das die Schüler und Schülerinnen selbst entworfen haben, als Evaluationsmittel verwendet werden. Hierin werden nämlich Situationen verwendet, die möglichst realistisch sein sollen. Auch werden genau die Punkte behandelt, auf denen im Unterricht der Schwerpunkt lag. Schließlich wurden die Fragen dort ausgearbeitet. Dies ist also auch eine Möglichkeit der Beurteilung. Der Erfolg beim Spielen des Computerlernspiels bringt das Wissen

über die neu kennen gelernte Kultur und über Verhaltensweisen und Einstellungen deren Mitglieder zum Ausdruck.

Wird der Lernerfolg allerdings daran gemessen, wie gut Schüler und Schülerinnen bei dem Computerlernspiel abschneiden, wird nicht nur die interkulturelle Kompetenz berücksichtigt, sondern auch das Maß, in dem Schüler und Schülerinnen für das Projekt gearbeitet haben. Diejenigen, die sich für das Projekt sehr eingesetzt haben, kennen die Antworten auf die Fragen. Einerseits wird nur der Fokus auf das gelegt, was im Unterricht durchgenommen wurde, was den Kriterien des ECML entspricht. Andererseits wird allerdings auch etwas getestet, das nichts mit interkultureller Kompetenz zu tun hat, nämlich Fleiß und Einsatzbereitschaft.

Daher würde ich das Computerspiel nicht zur Beurteilung des Projekts verwenden. Die Schüler und Schülerinnen werden ihre Ergebnisse ohnehin selbst vergleichen. In die Benotung sollten diese nicht einfließen.

3.10.2.2.3. Programme zur Erstellung eines interkulturellen Profils

Sowohl Byram als auch das ECML richten sich an Personen, die sich auch für die wissenschaftlichen Hintergründe der Evaluierung interkultureller Kompetenz interessieren. Die bis jetzt präsentierten Überlegungen helfen beim Zusammenstellen eigener Tests und anderer Beurteilungsmethoden. Das ECML bietet zwar einige Beispiele, allerdings können diese nur in bestimmten Situationen verwendet werden und müssten für die Verwendung in dem hier vorgestellten Projekt angepasst werden.

Nicht alle, die wissen möchten, wie es um die eigene oder um die interkulturelle Kompetenz anderer bestellt ist, wollen sich allerdings mit Testentwicklung und den Fragen von Evaluation im Allgemeinen beschäftigen. Gerade in der Wirtschaft möchten viele Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen schnell und einfach feststellen, wie interkulturell kompetent eventuelle zukünftige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sind. Hierfür wurden zahlreiche Programme zur Erstellung interkultureller Profile entwickelt. Meist arbeiten diese mit Multiple-Choice-Fragen und Entscheidungsfragen, die online beantwortet werden. So kann dann das Programm gleich nach der Beendigung des Tests ein Profil erstellen.

Beispiele für derartige Programme sind der aus den Niederlanden stammende *Intercultural Readiness Check* (www25), das britische Programm *International Profiler* (www26) und der amerikanische *Cultural Orientations Indicator* (www27).

Die Nachteile solcher Programme liegen auf der Hand, wenn man sich mit den Theorien von Byram und des ECML auseinandergesetzt hat. Viele von Byrams Aspekten der interkulturellen Kompetenz können nur über einen längeren Zeitraum getestet werden, was diese Programme nicht leisten können. Was die drei Qualitätskriterien des ECML betrifft, muss bedacht werden, dass das ECML sich auf Tests konzentriert, die den Erfolg eines Kurses oder testen, wohingegen die Programme zur Erstellung von interkulturellen Profilen nur Momentaufnahmen des aktuellen Grads interkultureller Kompetenz als Ziel haben. Authentizität in dem Sinn, dass die Inhalte getestet werden, auf die sich eine Lerneinheit konzentriert hat, spielt für die hier präsentierten Programme schlichtweg keine Rolle.

Was allerdings ein Problem darstellen könnte, ist die Frage, ob in allen Fällen tatsächlich getestet wird, was getestet werden soll. Arbeit suchende Personen könnten nämlich durchaus mit diesen Programmen üben und so herausfinden, durch welche Antworten sie ein positives Profil erhalten. Andererseits muss natürlich beachtet werden, dass es sich um höchst professionelle Programme handelt, die vielfach getestet und von Experten erstellt wurden und daher nicht sehr leicht überlistet werden können. Außerdem ist der Zugriff darauf sehr beschränkt.

Arbeitgeber und Arbeitgeberinnen benötigen schnelle und einfache Methoden um herauszufinden, welche Personen für bestimmte Stellen geeignet sind. Insofern halte ich die hier vorgestellten Programme für diesen Zweck durchaus für sinnvoll. Sind sie es allerdings auch für die Evaluation von Schülern und Schülerinnen?

Meiner Meinung nach wäre es sehr interessant, derartige Programme mit einer Klasse auszuprobieren. Beispielsweise könnte man sie am Anfang des Projekts als Einstieg verwenden. So hätten alle Teilnehmer und Teilnehmerinnen auch gleich ein interkulturelles Profil. Wenn man den Test am Ende des Projekts noch ein zweites Mal durchführt, könnte so außerdem tatsächlich ein Lernfortschritt sichtbar gemacht werden. Allerdings würde ich sehr dazu raten, den Schülern und Schülerinnen die Grenzen dieser Tests deutlich zu machen. Auf keinen Fall würde ich sie zur Benotung verwenden.

Tatsächlich werden derartig professionelle Tests allerdings sehr wahrscheinlich nicht bei der Durchführung dieses Projekts eingesetzt werden können, da dies mit hohen Kosten verbunden wäre. Um sie verwenden zu können, muss man für die meisten einen mehrtägigen Kurs besuchen, der ungefähr 1500 Euro kostet und bei dem man

die richtige Interpretation der Testergebnisse lernt. Erst danach kann man Tests kaufen und für Kunden und Kundinnen verwenden.

3.10.2.2.4. Intercultural Competence Assessment

Einen ganz konkreten Vorschlag für die Beurteilung interkultureller Kompetenz bringt auch das von der Europäischen Union im Rahmen des *Leonardo-da-Vinci-Programms* mitfinanzierte Projekt *Intercultural Competence Assessment (INCA)* (www28), für das europaweit 14 Projektpartner und -partnerinnen aus Industrie und Forschung zusammengearbeitet haben. Da das INCA finanziell unterstützt wurde, gelang es dieser Projektgruppe, interessierten Personen ein kostenloses teilweise web-basiertes Beurteilungsverfahren zum Testen interkultureller Kompetenz zur Verfügung zu stellen. Außerdem besteht über das Internet Zugang zu einem ebenfalls vom INCA entwickelten Referenzrahmen für interkulturelle Kompetenz und einer Rohfassung des *Interkulturellen Portfolios*.

Die Zielgruppe des INCA sind zwar junge Ingenieure und Fachkräfte der Industrie, trotzdem sind die Produkte, die das INCA entwickelt hat, auch für Schüler und Schülerinnen interessant.

Die Bereiche, die laut dem INCA Teil der interkulturellen Kompetenz ausmachen und daher auch getestet werden müssen, sind Ambiguitätstoleranz, Verhaltensflexibilität, Kommunikationsbewusstsein, Wissenserwerb, Offenheit und Empathie, die in einem vereinfachten Referenzrahmen für die Assessees, also die Personen, die beurteilt werden, in drei Kompetenzsäulen zusammengefasst werden, nämlich Offenheit, Wissen und Anpassungsfähigkeit. (www29: 4)

Assessoren beziehungsweise Assessorinnen und Assessees können mit Hilfe des Referenzrahmens feststellen, auf welchem Niveau sich eine bestimmte Leistung in verschiedenen Bereichen befindet. Dabei gibt es jeweils Deskriptoren für eine niedere, eine mittlere und eine hohe Kompetenz. Im Bereich des Wissens gibt es für jede Kompetenzstufe drei Deskriptoren. Einen davon möchte ich hier als Beispiel nennen. Für die niedere Kompetenzstufe lautet er:

Ich lerne aus interkulturellen Erfahrungen und erweitere meine Kenntnisse. (Ebd.: 8)

Auf Personen, die die mittlere Kompetenzstufe erreicht haben, trifft folgendes zu:

Wenn ich neue Wertvorstellungen, Sitten und Gebräuche kennen lerne, verwende ich dieses Wissen, um ein Gesamtsystem von Prinzipien zu entwickeln. (Ebd.: 8)

Die Beschreibung der hohen Kompetenzstufe schließlich lautet:

Ich habe ein System von Prinzipien entwickelt, das sich zuverlässig auf beinahe jede interkulturelle Begegnung anwenden lässt. (Ebd.: 9)

Mit Hilfe dieser Deskriptoren kann man die eigene interkulturelle Kompetenz einstufen. Assessoren und Assessorinnen müssen aufgrund von Leistungen auf bestimmten Gebieten Rückschlüsse ziehen, auf welchem Stand sich die Kandidaten und Kandidatinnen, die sie beurteilen, befinden. Damit dies nicht zu schwierig wird, wurden von dem INCA auch Deskriptoren für einzelne Aufgaben entwickelt, die bei der Evaluation derselben helfen.

Diese Aufgaben können sehr verschieden sein. Einerseits stellt das INCA Fragebögen zur Verfügung, die online oder schriftlich ausgefüllt werden können und den Personen, die die Beurteilung vornehmen, Informationen über den beruflichen Hintergrund des Assesseees und dessen beziehungsweise deren persönlichen Erfahrungen in interkulturellen Situationen geben und gleichzeitig den Assessee zum Nachdenken anregen. Auch wurden text- beziehungsweise video-basierte Szenarios entwickelt, über die Multiple-Choice-Fragen und offene Fragen beantwortet werden müssen. Dies entspricht den unter 3.3.2.2.3. besprochenen *Critical Incidents*, beziehungsweise den unter 3.3.2.2.4. und 3.3.2.2.5. behandelten Fallstudien und dem *Culture Assimilator*. Auch Rollenspiele hat das INCA entworfen, die für die Evaluation der interkulturellen Kompetenz verwendet werden können. Das Verhalten des Assesseees kann hierbei durch die beigelegten Deskriptoren relativ einfach eingestuft werden.

Entscheidet man sich für die Verwendung des *Portfolios Interkultureller Kompetenz* (www30), findet man auf der Homepage des INCA eine unausgefüllte Rohfassung. Das Portfolio besteht aus drei Teilen. Der *Pass für Interkulturelle Kompetenz* enthält wiederum drei Abschnitte, in denen externe Beurteilungen, die Ergebnisse des INCA-Online-Assessments und fortlaufende Leistungsbeurteilung am Arbeitsplatz gesammelt werden. Für den letzten dieser Teile befindet sich ein detaillierter Referenzrahmen in dem Portfolio.

Auch der zweite Teil des Portfolios, die *Biographie Interkultureller Kompetenz* ist dreigliedrig. Im ersten Abschnitt werden relevante Details aus der persönlichen Vergangenheit eingetragen, im zweiten soll über den eigenen interkulturellen Kontext nachgedacht werden und der dritte animiert zum Führen eines Tagebuchs interkultureller Begegnungen und Erfahrungen.

Im *Dossier Interkultureller Kompetenz* schließlich sollen Belege gesammelt werden, die die interkulturelle Kompetenz des Assessee nachweisen. Hierzu können beispielsweise Zeugnisse und Zertifikate über Weiterbildungsmaßnahmen gehören, schriftliches Feedback, Stellungnahmen von Arbeitskollegen oder anderen Personen über bestimmte Situationen, in denen der Assessee interkulturelle Kompetenz gezeigt hat und Audio- oder Videoaufnahmen, die den Assessee in einer interkulturellen Situation zeigen.

Die Materialien des INCA müssen für die Verwendung in der Schule etwas adaptiert werden, sind aber als Vorlagen sehr geeignet. Auch ansonsten kann man auf der Homepage des INCA gute Anregungen finden. Die *Biographie Interkultureller Kompetenz* beispielsweise kann als Einstieg in das Projekt verwendet werden und die Schüler und Schülerinnen dazu anregen, darüber nachzudenken, wie interkulturell ihre Vergangenheit, ihre Umgebung und sie selbst sind.

Auch das Führen eines Tagebuchs, in dem interkulturelle Erfahrungen dokumentiert werden, scheint mir ein sehr sinnvoller Teil des Projektportfolios. Das *Dossier Interkultureller Kompetenz* lässt sich ebenfalls im Projektportfolio verwenden. Schriftliches Feedback ist ohnehin Teil der Projektarbeit, ebenso das Feedback der Partnerklasse. Auch Videos und Tonaufnahmen werden in Laufe des Projekts produziert. Bestimmt sind einige dabei, die Schüler und Schülerinnen in interkulturellen Situationen zeigen und daher in das Portfolio aufgenommen werden können.

3.10.3.3. Schlussfolgerungen zur Beurteilung

Wichtig an der Beurteilung ist, dass den Schülern und Schülerinnen von Anfang an klar ist, wie diese zustande kommen wird. Daher müssen die Schüler und Schülerinnen in einem sehr frühen Stadium der Projektarbeit, am besten gleich nach der Einstiegsstunde eine genaue Auflistung der Aspekte des Projekts erhalten, die beurteilt werden und Informationen über deren Gewichtung und darüber, wie die Beurteilung passiert.

Im Zentrum der Evaluation steht das Projektportfolio, das sowohl von Byram, als auch vom ECML und vom ICA als geeignete Methode für die Beurteilung interkultureller Kompetenz genannt werden. Gerade bei einem derartig langen Projekt erscheint mir die Führung eines Portfolios wichtig. So können Veränderungen persönlicher Einstellungen besonders gut wahrgenommen werden. Auf der

Evaluationsliste, die die Schüler und Schülerinnen bekommen, stehen alle Elemente vermeldet, die sich am Ende des Projekts in dem Portfolio befinden müssen. Was diese Liste genau beinhaltet, müssen die Lehrer und Lehrerinnen in der Vorprojektphase festlegen.

Elemente, die sich meiner Meinung nach sehr gut dafür eignen, in das Portfolio aufgenommen zu werden, sind die vom ICA entwickelte *Biographie Interkultureller Kompetenz*, die Zusammenstellung eines *Dossiers Interkultureller Kompetenz*, diverse Feedbacks, die die Schüler und Schülerinnen im Lauf der Zeit erhalten, die Reflexionen, die sie während des Projekts verfassen, Unterlagen zu Präsentationen, die sie gehalten haben, die Fragen, die sie für das Computerlernspiel formuliert haben, Dokumente, die die Zusammenarbeit mit Schülern und Schülerinnen der Partnerklasse belegen, Werbungsanalysen und Fotos und Filme, die die Schüler und Schülerinnen in interkulturellen Situationen zeigen.

Bei Portfolioarbeit sollte es immer Auswahlmöglichkeiten geben. Da die Schüler und Schülerinnen selbst entscheiden, welche Rolle sie während des Projekts einnehmen möchten, ist eine gewisse Wahlmöglichkeit ohnehin garantiert. Auch in den anderen Bereichen sollten Wahlmöglichkeiten offen sein. Wer beispielsweise keine Werbung analysieren will, könnte auch einen Zeitungstext oder einen Cartoon analysieren. Eventuell kann den Schülern und Schülerinnen auch die Wahl geeigneter Analysetexte überlassen werden.

Ein Teil der Portfolioelemente muss verpflichtend behandelt werden und kann durch keine anderen Aufgaben ersetzt werden. Hierzu gehören beispielsweise die Fragen für das Computerlernspiel, von denen alle Schüler und Schülerinnen einige verfassen müssen. Auch Feedback und Reflexionen müssen in das Portfolio aufgenommen werden.

Zwei Grundgedanken der Portfolioarbeit sind Überarbeitung und Auswahl. So kann zum Beispiel gezeigt werden, wie sich die Fragen, im Laufe der Zeit verändert und verbessert haben. Durch die Auswahlmöglichkeiten, können bestimmte Arbeiten, die die Schüler und Schülerinnen als weniger gelungen ansehen, nicht in das Portfolio aufgenommen werden. Gibt es in einem Teil zehn Aufgaben zur Wahl, von denen vier in das Portfolio aufgenommen werden müssen, können die Schüler und Schülerinnen selbst wählen, wie viele und welche Aufgaben sie machen. Die vier, die ihnen ihrer Meinung nach am besten gelungen sind, werden in das Portfolio integriert.

Das Portfolio ermöglicht Fremdevaluation durch Lehrer und Lehrerinnen, die Texte verbessern, und durch Mitschüler und Mitschülerinnen, die Feedback geben. Außerdem reflektieren die Schüler und Schülerinnen über ihre eigenen Arbeiten, da sie diese überarbeiten und verbessern, die besten selektieren und außerdem zu bestimmten Punkten des Projekts Reflexionen verfassen.

Durch die Aufnahme mehrerer von Byram, vom ECML und vom ICA vorgeschlagenen Evaluationsmethoden und Testelemente kommt eine umfassende Beurteilung zustande. Allerdings stellt sich noch die Frage, wie diese hauptsächlich verbale Beurteilung in das österreichische Regelschulwesen integriert wird. Auch wenn Byram feststellt: „in educational assessment we move away from the notion of a score, a single statistic“ (Byram 1997: 111), müssen die Lehrer und Lehrerinnen am Ende des Jahres die Gesamtleistung in einem Unterrichtsgegenstand mit einer einzigen Note beurteilen. Wie aus den hier vorgestellten Theorien deutlich wird, ist aber die interkulturelle Kompetenz sehr schwer statistisch messbar.

Daher denke ich, dass nur die Beurteilung der Projektarbeit in die Note für das Projekt einfließen sollte. Das bedeutet, dass die Lehrer und Lehrerinnen kontrollieren, ob alle geforderten Aufgaben angemessen und termingerecht erfüllt wurden. Der Lernfortschritt auf dem Gebiet der interkulturellen Kompetenz wird zwar sowohl durch die Schüler und Schülerinnen selbst als auch durch die Lehrer und Lehrerinnen thematisiert und evaluiert, aber nicht in die Note aufgenommen.

Der Gedanke dahinter ist, dass Schüler und Schülerinnen, die alle Aufgaben erfüllt haben, auf dem Gebiet der interkulturellen Kompetenz viel gelernt haben. Diejenigen, deren Portfolios unvollständig und mangelhaft sind, haben ihre interkulturelle Kompetenz in einem geringeren Maß entwickelt oder scheitern zumindest darin, ihren Fortschritt zu dokumentieren und zu beweisen. Hiermit ist auch die zum Beginn dieses Abschnitts gestellte Frage beantwortet, ob der Lernfortschritt im Bereich der interkulturellen Kompetenz oder das Maß derselben am Ende des Projekts beurteilt werden soll. Verbal wird zumindest durch die Schüler und Schülerinnen selbst beides evaluiert, quantitativ beurteilt wird hingegen beides nicht.

Resümee

Das Ziel dieser Arbeit war die Entwicklung eines Projekts zur Förderung der interkulturellen Kompetenz. Für die konkrete Planung eines derartigen Projekts muss man sich genau darüber bewusst sein, was interkulturelle Kompetenz bedeutet und was die Schüler und Schülerinnen auf diesem Gebiet lernen sollen.

Die vorgestellte Definition von interkultureller Kompetenz macht deutlich, dass diese sich aus affektiven Komponenten, kulturspezifischem Wissen, allgemeinem Wissen über Kultur und Kommunikation und der Interaktions- und Lernstrategie zusammensetzt. Am Ende meiner Arbeit stellt sich nun die Frage, ob durch das vorgestellte Projekt tatsächlich all diese Aspekte gefördert werden.

In der Vorprojektphase liegt das Hauptaugenmerk auf allgemeinem Wissen über Kultur und Kommunikation. Die Schüler und Schülerinnen sollen begreifen, wie sehr ihre eigene kulturelle Prägung ihr Denken, ihr Verhalten und sogar ihre Wahrnehmung beeinflusst. Durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden des erfahrungsorientierten Lernens können die Teilnehmer und Teilnehmerinnen beispielsweise erleben, wie es ist, wenn man nicht weiß, an welche Verhaltensmuster sich andere Personen halten.

Die Nachbesprechungen solcher Aufgaben eignen sich für die Thematisierung von Fremdsein, Stereotypisierung und kultureller Prägung. Ebenso kann man die emotionalen Reaktionen besprechen, die erfahrungsorientiertes Lernen hervorruft. Diese lassen sich mit Reaktionen in Verbindung setzen, die in interkulturellen Situationen auftreten. Einerseits kann so geübt werden, wie man mit unerwarteten eigenen und fremden Reaktionen umgeht, andererseits sollen diese Aufgaben auch Verständnis für unbekannte Verhaltensweisen, Toleranz und Empathiefähigkeit trainieren.

So fördert die Vorprojektphase die affektiven Komponenten interkultureller Kompetenz und vermittelt allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation. Auch die Interaktions- und die Lernstrategie werden trainiert. Schließlich müssen die Schüler und Schülerinnen mit unerwartetem Verhalten umgehen und fehlendes Wissen beispielsweise über eine simulierte Kommunikationsgemeinschaft mit Hilfe dieser beiden Strategien kompensieren. Die Vorprojektphase konzentriert sich alle Aspekte betreffend auf allgemeines Wissen über Kultur und Kommunikation.

Kulturspezifisch wird das Projekt in den beiden folgenden Phasen. In diesen beschäftigen sich die Schüler und Schülerinnen mit der *Kultur eins* und der *Kultur*

zwei des Partnerlandes, wobei die Kultur der Partnerklasse mit der eigenen verglichen wird. Damit die Lehrer und Lehrerinnen wissen, worauf sie bei einer derartigen Gegenüberstellung die Schwerpunkte legen, muss sie auf wissenschaftlichem Hintergrundwissen basieren. Kluckhohn und Strodtbeck, Hall, Hofstede, Trompenaars und Schwartz haben Kulturkonzepte entwickelt, die den Vergleich von Kulturen erleichtern.

Die Lehrer und Lehrerinnen, die an dem Projekt arbeiten, sollten mit den Theorien dieser Wissenschaftler vertraut sein. Besonders wichtig ist das in der dritten Projektphase, in der die Konzepte beim Vergleich der *Kultur zwei* der beiden beteiligten Länder direkt verwendet werden können. Für die Schüler und Schülerinnen ist es nicht sinnvoll, sich explizit mit den Kulturtheorien zu beschäftigen. Sie sollten zwar die Inhalte begreifen, es ist für sie aber nicht nötig, das Fachvokabular zu kennen und dieses theoretisch definieren zu können.

In den ersten beiden Projektphasen liegt der Schwerpunkt auf dem Erwerb kulturspezifischen Wissens. Es werden aber auch andere Komponenten interkultureller Kompetenz gefördert. Durch die Zusammenarbeit mit der Partnerklasse können die Interaktions- und die Lernstrategie angewendet werden. Denn für den Erfolg des Projekts ist es unumgänglich, dass die Mitglieder auch über Landesgrenzen hinweg effektiv interagieren können. Außerdem soll die Zusammenarbeit den affektiven Aspekt interkultureller Kompetenz unterstützen.

In der dritten und fünften Projektphase wird das erarbeitete kulturspezifische Wissen bei der Wahl und Formulierung der Fragen und bei der Gestaltung des Computerspiels gefestigt.

Die Besuche der Partnerschulen in der vierten und sechsten Projektphase bieten den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit zu intensivem Kontakt mit Mitgliedern einer anderen Kultur. Mit der Partnerklasse und den Gastfamilien können sie die Interaktions- und die Lernstrategie trainieren. Die Kontakte zu den Schülern und Schülerinnen der Partnerklasse sollen durch den Aufenthalt gefestigt werden. Entstehende Freundschaften fördern die affektive Komponente interkultureller Kompetenz.

Die Durchführung des hier vorgestellten Projekts fördert alle Komponenten interkultureller Kompetenz. Die fächerübergreifende Projektarbeit und das Führen eines Portfolios unterstützen außerdem eigenverantwortliches Lernen und Teamarbeit. Die Erstellung des Computerlernspiels bedeutet, dass die Schüler und

Schülerinnen am Ende des Projekts ein gemeinsames Produkt hervorbringen, auf das sie nicht nur selbst stolz sein können, sondern das auch die Nachhaltigkeit des Projekts garantiert.

Das Computerlernspiel wird nämlich in anderen Klassen eingesetzt und im Internet veröffentlicht. So profitieren auch Personen, die nicht an dem Projekt teilgenommen haben, von diesem und erweitern ihre interkulturelle Kompetenz mit Hilfe des Computerlernspiels. Durch das Spiel alleine kann man sich natürlich nicht alle Aspekte interkultureller Kompetenz aneignen. Die Aneignung dieser Kompetenz ist ein Prozess, zu dem dieses Spiel beiträgt. Und vielleicht kommt die eine oder andere Klasse, die das Computerspiel verwendet, auf den Geschmack und möchte selbst das Projekt mit einem anderen Land durchführen, ebenfalls ein Computerlernspiel kreieren und sich intensiv mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz beschäftigen.

Aber auch nach der Durchführung des Projekts sollen die Teilnehmer und Teilnehmerinnen nicht das Gefühl haben, dass sie jetzt „fertige“ interkulturelle Sprecher und Sprecherinnen sind. Im Gegenteil soll das Projekt Lust auf mehr machen und den Schülern und Schülerinnen zeigen, wie viel es auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikation und durch diese zu entdecken und zu lernen gibt.

Bibliografie

Albert, Rosita D. 1995. „The Intercultural Sensitizer/Culture Assimilator as a Cross-Cultural Training Method“. In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press, S. 157-157.

Bruin, Klaas & Van der Heijde, Hans. 2000. *Intercultureel onderwijs in de praktijk*. Bussum: Coutinho.

Brunzel, Peggy. 2002. *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität. Zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe*. Tübingen: Narr.

Byram, Michael. 1994. *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon: Multilingual Matters.

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

Claes, Marie-Thérèse & Gerritsen, Marinel. 2002. *Culturele waarden en communicatie in internationaal perspectief*. Bussum: Coutinho.

Fischhaber, Karin. 2002. „Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachunterricht*. Jg. 7, Nr. 1 (2002).

Fletcher, Shirley A. 1995. „A Role Play to Enhance Cross-Cultural Understanding in the Caribbean Tourist Industry“. In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press, S. 35-45.

Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press.

Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1999: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 2.* Boston, London: Intercultural Press.

Gibson, Robert. 2000. *Intercultural business communication. Cultures negotiating.* Berlin: Cornelsen.

Gillera, Anne (Hrsg.). 2006. *Lernen mit eTwinning.* Brüssel: European Schoolnet.

Gudykunst, William; Guzley, Ruth & Hammer, Mitchell. 1996. "Designing Intercultural Training". In: Landis, Dan & Bhagat, Rabi (Hrsg.). 1996. *Handbook of intercultural training. 2nd edition.* Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage. S. 61-80.

Hall, Edward Twitchell. 1959. *The silent language.* New York: Doubleday.

Hall, Edward Twitchell. 1976. *Die Sprache des Raumes.* Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.

Hall, Edward Twitchell & Reed Hall, Mildred. 1990. *Understanding Cultural Differences.* Yarmouth: Intercultural Press.

Hofstede, Geert. 1991. *Allemaal andersdenkenden. Omgaan met cultuurverschillen.* Amsterdam: Contact.

Hopkins, Robbins S. 1999. "Using Videos as Training Tools". In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1999: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 2.* Boston, London: Intercultural Press, S. 73-79.

House, Juliane. 1996. "Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht DaF". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht.* Jg. 1, Nr.3 (1997).

Kaldenbach, Hans. 2005. *Rare jongens, die Nederlanders. 365 eigenaardigheden van oude en nieuwe landgenoten.* Amsterdam: Van Gennep.

Knapp-Potthoff, Annelie. 1997. Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel: In: Knapp-Potthoff, Annelie und Liedke, Martina (Hrsg.). 1997. *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit. Reihe interkulturelle Kommunikation*. München: Iudicium, S. 181-205.

Kramsch, Claire. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: University Press.

Kutschker, Michael & Schmid, Stefan. 2002. *Internationales Management*. München/Wien: Oldenbourg.

Lacy, Lee & Trowbridge, Janie. 1995. "Using the Case Study as a Training Tool". In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press, S. 187-195.

Landis, Dan & Bhagat, Rabi S. 1996. *Handbook of Intercultural Training. 2nd Edition*. Thousand Oaks: Sage.

Lázár, Ildikó. 2003. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe.

McCaffery, James A. 1995. „The Role Play: A Powerful but Difficult Training Tool“. In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press, S. 17-25.

Newby, David (Hrsg.). 2000. *Approaches to Materials Design to European Textbooks: Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Wien: European Centre of Modern Languages.

Rehberg, Jochen (Hrsg.). 1985. *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Narr.

Schein, Edgar. 1995. *Unternehmenskultur: Ein Handbuch für Führungskräfte*. Frankfurt/New York: Campus.

Shirts, R. Garry. 1995. "Beyond Ethnocentrism: Promoting Cross-Cultural Understanding with *BaFá BaFá*". In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press, S. 93-100.

Sisk, Dorothy A. 1995. "Simulation Games as Training Tools. In: In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press, S. 81-91.

Stewart, Edward C. 1995. „Contrast-Culture Training“.In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press, S. 47-57.

't Hart, Jan (Hrsg.). 2003. *Wat is een Nederlander?* Amsterdam: Meulenhoff, de Volkskrant.

Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel. 2001. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

Utle, Derek. 2004. *Intercultural Resource Pack. Intercultural communication resources for language teachers*. Cambridge: University Press.

Van Hoeij, Jan; Van der Vler, Dries & Ursem, Peter (Hrsg.). 1996. *Waar een will is en een weg. Spreekende voorbeelden van intercultureel onderwijs*. Amsterdam, 's Hertogenbosch: Anne Frank Stichting.

White, Colin & Boucke, Laurie. 1993. *The Undutchables. Leven in Holland*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.

Wight, Albert R. 1995. "The Critical Incident as a Training Tool". In: Fowler, Sandra M (Hrsg.). 1995: *Intercultural Sourcebook: Cross-Cultural Training Methods. Vol. 1*. Boston, London: Intercultural Press, S. 127-140.

www1:

Bundesministerium für Unterricht und Kultur. *Lehrpläne:*

<<http://www.berufsbildendeschulen.at/de/dlcollection.asp>>. 12. August 2008.

www2:

Bundesministerium für Unterricht und Kultur. *Lehrpläne:*

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/lp/Lehrplaene_der_Allgemein2102.xml>.

12. August 2008.

www3:

Roth, Eliane. 2001. *Kommunikation im Internet. Kritische Betrachtung eines Schülerprojekts aus fremdsprachlicher Sicht:* <<http://www.sprachen-interaktiv.de/magister/index.html>>. 12. August 2008.

www4:

eTwinning - Schulpartnerschaften in Europa. 2007. *Bei eTwinning mitmachen:*

<<http://www.etwinning.de/registrierung/index.php>>. 12. August 2008.

www5:

Lebenslanges Lernen. 2008. *Unterlagen für die Antragstellung Comenius:*

<<http://www.lebenslanges-lernen.at/article/articleview/596/1/222/>>. 12. August 2008.

www6:

businessballs.com. 2005/06. *Kolb Learning Styles. David Kolb's learning styles model and experiential learning theory (ELT):*

<<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>. 12. August 2008.

www7:

Werner Stangl. 2008. *Lernstile nach Kolb:* <<http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/LERNEN/LernstileKolb.shtml>>. 12. August 2008.

www8:

Simulation Training Systems. 2001-2006. *Learning Through Experience. BaFá BaFá. A Diversity, Cross-Cultural Simulation*: <<http://www.stsintl.com/business/bafa.html>>. 12. August 2008.

www9:

Institut für interkulturelles Management. 2008. *Das Contrast-Culture-Training des IFIM*: <<http://www.ifim.de/institut/ansatz/index.htm>>. 12. August 2008.

www10:

Simulation Training Systems. 2008. *Learning Through Experience. Simulation Training Systems. Exclusively For Schools and Charities*: <<http://www.stsintl.com/schools-charities/bafa.html>>. 12. August 2008.

www11:

Kerstin Göbel. 2003. *Critical Incidents – aus schwierigen Situationen lernen. Vortrag im Rahmen der Fachtagung Lernnetzwerk Bürgerkompetenz*: <http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/vortrag_goebel_critical_incidents_2003.pdf>. 12. August 2008.

www12:

Fischhaber, Karin. 2002. *Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht*: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-1/beitrag/fischhaber1.htm>>. 12. August 2008.

www13:

Boeckmann, Klaus-Börge. 2006. *Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts*: <<http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm>>. 12. August 2008.

www14:

Businessballs.com. 2006. *Kolb learning styles. David Kolb's learning styles model and experiential learning theory (ELT)*: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>. 12. August 2008.

www15:

Bittner Andreas. Institut für interkulturelles Management. *Interkulturelle Trainingsmethoden*: <<http://www.ifim.de/reports/methoden.pdf>>. 12. August 2008.

www16:

GameWise. 2008. *Spelende organisaties leren beter*: <www.gamewise.nl/gamewise>. 12. August 2008.

www17:

Bundeszentrale für politische Bildung. *Spielbar*: <www.spielbar.de/neu/>. 12. August 2008.

www18:

HOPELAB. *Re-Mission*: <<http://www.re-mission.net/site/game/>>. 12. August 2008.

www19:

HOPELAB. *Re-Mission*: <http://www.re-mission.net/site/about/why_remission.php>. 12. August 2008.

www20:

Bernd Rüschoff. 2002. *Computerunterstützte Lehr- und Lernmaterialien*: <http://www2.ellinogermaniki.gr/ep/geh-mit/htm/Computerunterstuetzte_Lehr_%20und_Lernmaterialien.doc>. 12. August 2008.

www21:

Rüdiger Klampfl. 2008. *Hot Potatoes. Half-baked Software*: <www.hotpotatoes.de>. 12. August 2008.

www22:

Frank McAree. 2001-2005. *SpellMaster. Vocabulary Training in the 21st Century*: <www.spellmaster.com>. 12. August 2008.

www23:

e-LISA academy. 2005. *E-Learning-Netzwerk für Lehrerinnen und Lehrer*.
<<http://www.e-lisa-academy.at/>>. 12. August 2008.

www24:

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. 2008. *Bildung.at. Das eLearning-Portal*:
<http://www.bildung.at/static/bmbwk/de/lernieaward/start.ihtml?itk_sid=f85c16b8198426230172a27add90ac4f>. 12. August 2008.

www25:

Intercultural Business Improvement. *Intercultural Readiness Check*:
<<http://www.ibinet.nl/assessment.htm>>. 12. August 2008.

www26:

WorldWork: International Management Development. *The International Profiler*:
<<http://www.worldwork.biz/legacy/www/docs2/tip.phtml>>. 12. August 2008.

www27:

Training Management Corporation (TMC). *Cultural Orientations Indicator*:
<http://www.tmc corp.com/channel.aspx?page_id=A110>. 12. August 2008.

www28:

INCA-Project. *Intercultural Competence Assessment*: <<http://www.incaproject.org/>>.
12. August 2008.

www29:

INCA-Project. 2004. *Handbuch für Assesseees*:
<http://www.incaproject.org/de_downloads/20_INCA_Assessee_Manual_germ.pdf>.
12. August 2008.

www30:

INCA-Project. 2004. *Portfolio Interkultureller Kompetenz:*

<http://www.incaproject.org/de_downloads/22_INCA_portfolio_German_final.pdf>.

12. August 2008.

Anhang 1: Abstract

Das Ziel dieser Arbeit ist die Entwicklung eines Projekts zur Förderung der interkulturellen Kompetenz, in dem Schüler und Schülerinnen sich mit ihrer eigenen Kultur und einer bestimmten anderen Kultur auseinandersetzen. In Zusammenarbeit mit einer Partnerklasse sollen die Schüler und Schülerinnen sich ihrer eigenen kulturellen Prägung bewusst werden, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den beiden Kulturen erkennen und ihre interkulturelle Kompetenz erhöhen. Das Endprodukt des Projekts ist die gemeinsame Erstellung eines Computerlernspiels.

Im ersten Teil meiner Arbeit werden die Begriffe definiert, die in dem Projekt zentral stehen, nämlich *Kultur*, *interkulturelle Kommunikation* und *interkulturelle Kompetenz*. Der zweite Teil beschäftigt sich mit den Kulturkonzepten von Kluckhohn und Strodtbeck, Hall, Hofstede, Trompenaars und Schwartz, worin Werte und Einstellungen systematisiert werden, in denen sich Kulturen grundlegend voneinander unterscheiden.

Ein Vergleich der in diesen Konzepten behandelten Kulturdimensionen zeigt, dass bestimmte Aspekte in mehreren Theorien vorkommen, während andere nur ein einziges Mal angeführt werden. Die häufig genannten Aspekte bezeichnen fundamentale Probleme der Menschheit, die Kulturen voneinander unterscheiden und für deren Vergleich herangezogen werden können.

Der dritte Teil der Arbeit ist dem Projekt gewidmet. Nach einer allgemeinen Beschreibung desselben werden die einzelnen Projektphasen genau behandelt, wobei einerseits durch Verweise auf die bereits besprochene Theorie eine Verbindung zu den Kulturkonzepten im ersten Teil hergestellt wird und andererseits der theoretische Hintergrund zu noch nicht behandelten Themen geboten wird.

In der Vorprojektphase sollen die Schüler und Schülerinnen für die Wahrnehmung der eigenen Kultur sensibilisiert werden und sich mit dem Kulturbegriff beschäftigen. In diesem Zusammenhang werden die Ziele und die gebräuchlichen Methoden in interkulturellem Training besprochen.

In der ersten Phase findet im Internet die Kontaktaufnahme der Schüler und Schülerinnen zur Partnerklasse statt. Außerdem beschäftigen sie sich in der nationalen Gruppe mit der *Kultur eins* des Partnerlandes.

Die zweite Phase gibt den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, durch Recherchen und mit Hilfe der Partnerklasse mehr über deren *Kultur zwei*

herauszufinden und diese mit ihrer eigenen Kultur zu vergleichen. Hierbei müssen bestimmte für die Entstehung von Missverständnissen sensible Bereiche abgedeckt werden, wie beispielsweise Tabus, Körpersprache und Zeitempfinden.

Am Anfang der Beschreibung von Phase drei, in der das Computerlernspiel erarbeitet wird, befinden sich Überlegungen zu Computerspielen als Lehrmittel. Danach wird auf die Planung des Computerlernspiels in dem vorgestellten Projekt eingegangen und die Erstellung der Fragen behandelt. Die Nennung mehrerer Beispielfragen veranschaulicht die theoretischen Überlegungen.

Beide Schülergruppen besuchen im Laufe des Projekts die Partnerschule. Dies passiert in den Projektphasen vier und sechs, in denen auch Bilder und Filme angefertigt werden, die als Illustration der Antworten für die Fragen in dem Computerlernspiel benötigt werden. In der Zeit zwischen den Besuchen, also in Projektphase 5, sollen die Schüler und Schülerinnen lernen, wie sie das Lernspiel am Computer erstellen. Die Nachprojektphase beinhaltet die Präsentation des Projektprodukts.

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Überblick über Evaluierungsmethoden von interkultureller Kompetenz gefolgt von konkreten Vorschlägen zur Beurteilung der Arbeit, die die Schüler und Schülerinnen im Zusammenhang des hier vorgestellten Projekts leisten.

Anhang 2: Lebenslauf**LEBENS LAUF VON MAG. ANGELIKA HAWLIK****PERSÖNLICHE DATEN**

Name	Hawlik
Vornamen	Angelika Eva
Geburtsdatum	13.4.1977
Geburtsort	Horn
Nationalität	österreichisch

AUSBILDUNG**1987 - 1995 Neusprachliches Gymnasium Horn**

Juni 1995 Matura

1995 - 2001 Germanistik- und Anglistiklehramtsstudium an der Universität Wien

Mai 2001 Erlangung des Mag. phil.

Diplomarbeitsthema: Auswirkungen einer bilingualen und bikulturellen Kindheit auf das Selbstbild

2000- 2008 Nederlandistikstudium an der Universität Wien2001 - 2002 Erasmusaufenthalt an der *Vrije Universiteit Amsterdam*

Diplomarbeitsthema: Der Erwerb interkultureller Kompetenz im Schulunterricht- am Beispiel eines Projekts für die Oberstufe

ARBEITSERFAHRUNG

seit Sept. 2004 Lehrerin für Deutsch und Englisch und seit 2006 auch für die Freigegegenstände *Niederländisch* und *ÖSD* (Österreichisches Sprachdiplom) bzw. *DST* (Deutsch Sprachtraining) an der *HLMW9* (Höhere Lehranstalt für Mode und Wirtschaft, Wien 9)

Sept. 2004-
Juli 2008 Lehrerin für Englisch an der *HLMW für Hörbehinderte* (Höhere Lehranstalt für Mode und Wirtschaft, Expositur der HLMW9)

Sept. 2003- Juli 2004	Unterrichtspraktikum an der <i>HLTW 13</i> (Höhere Lehranstalt für Tourismus und Wirtschaft, Wien 13)
Sept. 2002- Juli 2003	Deutschlehrerin am <i>Rijnlands Lyceum Oegstgeest</i> (NL)-niederländischer, zweisprachiger und internationaler Zweig
Okt. 2001- Aug. 2002	Deutschlehrerin am <i>Montessori Lyceum Amsterdam</i> (NL)
1998-2001	Nachhilfelehrerin für Englisch, Deutsch und Deutsch als Fremdsprache im <i>Lernhilfestudio Florianigasse</i> in Wien
1996-2007	jeweils in den Sommerferien bzw. Semesterferien Begleiterin und Freizeitbetreuerin, später Lehrerin und Leiterin bei Ferienkursen der <i>Europäischen Ferienschule</i> , des <i>Lernhilfestudios Florianigasse</i> und von <i>Ökista</i> in verschiedenen Orten in Großbritannien, auf Malta und in Österreich)

SPRACHEN

Deutsch	Muttersprache
Englisch	mündlich: sehr gut; schriftlich: sehr gut
Niederländisch	mündlich: sehr gut; schriftlich: sehr gut
Französisch:	mündlich: mäßig; schriftlich: mäßig