

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 14, Nummer 2 (Oktober 2009)

Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht

Petra Hölscher, Jörg Roche und Mirjana Simic

Petra Hölscher, Mirjana Simic
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Schellingstr. 155
D-80797 München
Tel: 089- 2170 2482
e-mail : petra.hoelscher@isb.bayern.de, simicmirjana@aol.de

Jörg Roche
Multimedia Forschungs- und Entwicklungslabor, Institut für Deutsch als Fremdsprache
Universität München
Prinzregentenstr.7
D-80538 München
Tel. (49)-89-2180-5928
Fax. (49)-89-2180-5936
<http://werkstadt.daf.uni-muenchen.de>
e-mail: roche@daf.uni-muenchen.de

Abstract. Interkulturelles Lernen ergibt sich nicht allein aus der multinationalen Zusammensetzung einer Schulklasse. Es bedarf eines Bewusstseins über unterschiedliche Wahrnehmungsmuster, die oft subtiler sind, als es einfache nationale Klassifizierungen vermuten lassen. Für diese Wahrnehmungsmuster, die sowohl aus kultureller Prägung als auch aus gemeinsamen Sozialisationserfahrungen (zum Beispiel in der Schule) entstehen, gilt es bewusst zu sensibilisieren. Dieser Beitrag zeigt auf, wie der Deutschunterricht mit interkultureller Sprachdidaktik Heterogenität als positiven Faktor für das sprachliche Lerngeschehen nutzen kann und den Erwerb interkultureller Kompetenzen ermöglicht. Die Szenariendidaktik, die dafür Wege eröffnet, steht im Mittelpunkt dieses Beitrages. Aus den hier skizzierten Parametern und Aufgaben ergeben sich nicht nur neue, motivierende Lernwege für die Schüler, sondern auch neue, spannende Anforderungen an die Lehrer im Hinblick auf ihre Rolle und ihr Lehrverständnis.

Abstract. Intercultural learning does not occur just by setting up multinational classes. Rather, students and teachers alike need to develop a sensitivity for different perspectives that are often more subtle and more complex than simplistic national stereotyping suggests. Perspectives which are sensitive to such subtle differences grow out of cultural predispositions as well as common social contexts, e.g. developing out of common schooling experiences. It is advisable to address such common experiences directly rather than just tolerating them as something which is a unavoidable fact in modern multiethnic societies. This article illustrates how this contact principle common to foreign language learning with migrants can be expanded into the traditional realm of instruction in regular German classes, that is, in classes where the majority of students speak German as their first language. Linguistic heterogeneity is not at all common in those classes in German-speaking school systems today. However, using the pedagogical approach of learning scenarios allows instructors to include intercultural competencies as goals in their traditionally rather mono-cultural classes. The article describes the parameters of the learning scenario approach and shows what motivating role they may play in classrooms with a wide range of diverse learners. It also discusses how the teacher's role changes in an approach that is learner-centred as well as strictly task- and content-based.

Schlagwörter: Interkulturelles Lernen, Deutschunterricht, neue Lernwege, Lernszenarien, offener Unterricht

1. Anforderungen an einen modernen Unterricht und interkulturelles Lernen

Die Heterogenität der Lerner bezieht sich nicht nur auf unterschiedliche Herkunftssprachen und –kulturen, sondern auch auf ihre Sprachkompetenzen, ihre Lernvoraussetzungen und Lerngewohnheiten, auf ihre Persönlichkeit, ihr Weltwissen und vor allem auch auf die Quantität und Qualität des Zugangs zu Literatur. In den Klassen erfordert die Heterogenität in allen Fächern eine offene Unterrichtsgestaltung mit dem Schwerpunkt der individuellen Förderung. Leider wird das immer noch zu wenig realisiert:

Die Ergebnisse aller Videostudien in Deutschland zeigen ein gleichförmiges Bild. In den bisher untersuchten Domänen läuft der Unterricht sehr ähnlich ab: Er wird bestimmt durch einen übergeordneten, fragend-entwickelnden Zugang, in dem relativ komplexe Inhalte in kleine Portionen zerlegt und Schritt für Schritt im Klassenverband erarbeitet werden. Individuelle Lernwege sind in dieser übergeordneten Basisstruktur nicht vorgesehen. Es besteht vielmehr die Vorstellung der Entwicklung einer gemeinsamen Denk- und Kompetenzstruktur, die von allen Schülern¹ mit gleichem Ausgangspunkt, gleichem Tempo und gleichem Endpunkt entwickelt wird. [...] Der Unterricht in Deutschland ist damit noch weit entfernt von Unterrichtskonzepten, die sich im Bereich der Lehr-Lern-Forschung international als wirksam erwiesen haben. (VbW 2007: 74)

Nicht nur das: Unterricht dieser Art nutzt nicht das vorhandene Potential, das durch die Vielfalt in den Klassen, das durch unterschiedliche Erfahrungen bzw. Erfahrungsmöglichkeiten, durch unterschiedliche Begabungen und nicht zuletzt durch die Individualität an Schülerpersönlichkeiten gegeben ist. Der Anspruch an einen modernen Deutschunterricht ist, den Unterricht so anzulegen, dass die Schüler ihr unterschiedliches Vorwissen einbringen können und dieses für das gemeinsame Lernen genutzt wird. Eine wesentliche Funktion hat dabei der Austausch zwischen den Schülern, also die Schüler-Schüler-Kommunikation, in der auf gleicher Augenhöhe Bedeutungen diskutiert, ausgehandelt und für eine gemeinsame Gesprächs- und Arbeitsbasis geklärt werden. Für das Erlangen interkultureller Kompetenzen ist diese Art der Kommunikation unabdinglich und höchst ertragreich. Traditionelle Unterrichtsformen mit frontaler Vorgehensweise und einem von Lehrern gesteuerten Unterrichtsdialog sind dafür ungeeignet. Der Schüler ist darin lediglich Rezipient von Wissensinhalten, deren dauerhafter Erwerb stark anzuzweifeln ist.

Die didaktische Frage ist in der Regel die verschleierte Form einer Anweisung an den Lernenden zur Reproduktion des vorher eingegebenen Lerninhaltes. Die Frage an das bisher Fremde kann so nicht gestellt werden, weil sie sich dann selbst dementieren würde. Die interkulturelle Frage weiß die Antwort nicht im Voraus. (Hunfeld 1997: 5)

Selbst wenn die Informationen interessant für die Schüler sind, bleibt eine aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten oft aus. Für das interkulturelle Lernen kann die Beschreibung unterschiedlicher Haltungen und deren möglicher Ursachen aber nicht ausreichen. Es sind also Unterrichtsformen gefragt, die folgende Kriterien erfüllen:

- das Nutzen von Vorwissen der Schüler
- die Chance, eigene Zugänge und damit individuell einen Bezug zum Thema zu finden
- die Möglichkeit zum Austausch über die Inhalte im Dialog der Schüler untereinander
- die aktive Einbindung aller Schüler in diesen Austausch.

Wie aber können Lehrer alle Schüler aktivieren, allen individuell gerecht werden und die Lernziele mit dem Erwerb von interkulturellen Kompetenzen verbinden? Wie kann Heterogenität nicht nur berücksichtigt, sondern zur Lernerfahrung gemacht und über die interkulturelle Erfahrung hinaus zum Motor für fachliches Lernen werden?

Im International Curriculum for Intercultural Learning heißt es:

Lernen auf der Grundlage eines offenen Curriculums, mit dem Augenmerk auf der Komplexität der Wirklichkeit, erfordert Unterrichtsmethoden, die diesem Ansatz entsprechen. (BMW 1997: 2)

Petra Hölscher, Jörg Roche und Mirjana Simic (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 43-54. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>.

Eine Grundbedingung ist das Verlassen gängiger Wege von vorausplanendem Unterricht (Instruktion) und das Einlassen auf eine offene Gestaltung. Die Szenariendidaktik, die weiter unten charakterisiert wird, eröffnet dafür einen Weg, indem sie durch ihre offene Gestaltung das individuelle Vorwissen und das Weltwissen der Schüler einbezieht. Durch unterschiedliche Zugänge zum Thema entsteht eine bereichernde Vielfalt von Perspektiven, die für den Erwerb interkultureller Kompetenzen genutzt werden und zum Anlass für intensive inhaltliche Auseinandersetzung darüber wird. Dadurch wird der Unterricht der Komplexität der Wirklichkeit gerecht: der Komplexität in Bezug auf die Heterogenität in den Klassen ebenso wie jener der vielfältigen Aspekte und Bearbeitungsmöglichkeiten der Unterrichtsthemen (Hölscher 2007, Hölscher/Piepho/Roche 2006, Hölscher/Roche 2006, Hölscher/Hunfeld et al. 1997).

2. Interkulturelles Lernen im Deutschunterricht

Die interkulturelle Sprachdidaktik betrifft ursprünglich nur das interkulturelle Lernen im Kontext des Fremdsprachenunterrichts:

Nicht weil es Thema der Kommunikation, sondern weil es eine Bedingung für die Kommunikation ist, ist es sinnvoll, im Fremdsprachenunterricht auch Kulturwissen zu vermitteln. Dieses Wissen bezieht sich sowohl auf die eigene wie auf die Zielkultur [...]. (Piepho & Häussermann 1996: 400)

Dass die Anforderungen an die Schüler von heute- und damit zukünftige Berufstätige – ein solches Wissen nicht nur im Kontext der Fremdsprachen erfordert, ergibt sich nicht zuletzt aus der zunehmend multinationalen Zusammensetzung, nicht nur in den Schulklassen, sondern auch in der Umwelt und in der zukünftigen Arbeitswelt. Allerdings garantieren die bloße Anwesenheit und der Kontakt vieler Nationen und Kulturen noch lange keinen Austausch über die jeweiligen Sichtweisen und ein sich daraus ergebendes gegenseitiges Verstehen. Selbst bei zweisprachig aufwachsenden Schülern, die schon auf Grund ihrer Mehrsprachigkeit Zugang zu verschiedenen Kulturen und Weltbildern haben, bleibt das kulturelle Bewusstsein häufig auf die Polaritäten „eigenethnische vs. deutsche Kultur“ begrenzt und weitgehend unreflektiert. Doch gleichzeitig sind die mehrsprachigen Schüler Impulsgeber und damit direkte Informationsquellen für (Wort-)Konzepte aus anderen Sprachen, die – wenn man diese Ressourcen als solche erkennt und zu nutzen weiß – als Vermittler und Brückenbauer erheblich zum interkulturellen Lernen aller (einschließlich ihrer selbst) beitragen können. Für alle Klassen also, ob mit geringem oder hohem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund“, ist die Vermittlung interkultureller Kompetenzen ein wichtiges, ebenso lebensnahes wie zukunftsorientiertes Thema, für das sich der Deutschunterricht anbietet, schon aufgrund der zentralen Rolle der Sprache in diesem Prozess.

3. Wege zu interkulturellen Lernprozessen

Das Ziel interkultureller Sprachdidaktik ist die effiziente Nutzung der je anderen Perspektive des Lerners, um zwischen Kulturen für sich selbst und andere vermitteln zu können. Sprachliche Kompetenzen spielen dabei eine zentrale Rolle. Der Sensibilisierungsprozess für das Fremd- und Eigenverstehen beginnt mit der Wahrnehmung von Differenzen, die in bestimmten Wissensdomänen („Provinzen“) auftreten und sich sprachlich manifestieren können, ohne dass es das Ziel sein muss, die Differenz aufzuheben („Transdifferenz“). Aus dem Kontrast verschiedener Positionen können neue Qualitäten entstehen, die neben existierende treten (Horizontenerweiterung bei Gadamer 1990, 3.Ort bei Bennet 1993, *third culture* bei Bhaba 1993). Interkulturalisten wie Bennet beschreiben diesen Prozess gerne als Ablauf von Phasen auf einem Kontinuum von Ethnozentrismus bis Akzeptanz und Integration fremdkultureller Elemente (vgl. Bennet 1993: 23), aber diese empirisch wenig abgesicherten Modelle legen zumeist einen monolithischen Kulturbegriff zugrunde, der Differenzen jenseits nationalkultureller Elemente nur schwer erfassen kann (Reeg 2006; Roche 2006; Welsch 2005). Verschiedene Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache haben versucht, die Sensibilisierung für fremde und eigene Kulturen zu thematisieren und gegebenenfalls zu operationalisieren. Die theoretischen Grundlagen dafür sowie die verschiedenen Modelle sind in Roche (2001) anschaulich dargestellt. Das Lehrwerk *Für- und Widersprüche* (Roche & Webber: 1995) hat dabei, ähnlich wie *Typisch Deutsch?* und ähnlich wie es Koreik (1995) fordert, ein strukturiertes didaktisches Sequenzmodell mit mehreren Phasen entwickelt und in fünf großen Themenbereichen umgesetzt, das sowohl hermeneutische als auch

Petra Hölscher, Jörg Roche und Mirjana Simic (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 43-54. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>.

pädagogische und psychologische Aspekte des Spracherwerbs berücksichtigt. In *Für- und Widersprüche* ist dieses Modell an Hand von einem reichhaltigen Angebot an Unterrichtsmaterialien in einer Art und in einem Umfang aufbereitet worden, das sich wie kaum ein anderes Material des fremdsprachlichen Unterrichts sowohl für die Lehre in German Studies Programmen als auch für den muttersprachlichen Deutschunterricht eignet. Das erklärte Ziel der Autoren war dabei, Materialien zu schaffen, die so authentisch und relevant für die Zielkultur sind, dass sie gleichermaßen interessant für Lerner und Sprecher der Zielsprache sind. Durch die kontrastive Perspektive zum anglophonen Bereich werden nicht nur Reflexionsmöglichkeiten, sondern gleichzeitig Brücken zu anderen Kulturen und Sprachen (und Unterrichtsfächern) geschaffen. Zu den wichtigsten Lehr- und Lernzielen der genannten interkulturellen Verfahren gehören:

Kulturkompetenzen

- pragmatische Kompetenzen
- Recherchefertigkeiten
- Textverstehenskompetenzen
- Vermittlungsfertigkeiten
- Textverarbeitungskompetenzen
- Ausdrucksfähigkeit und Stilempfinden schriftlich und mündlich
- produktive Kompetenzen in Bezug auf Texttypen und Textsorten
- kohärente und logische Gestaltung von Texten

Hinzu kommen verstärkt Schlüsselqualifikationen, die zur Lernerautonomie, Lerneffizienz und Vermittelbarkeit auf dem internationalen Arbeitsmarkt wesentlich beitragen:

- Analyse-, Urteils- und Entscheidungsfähigkeit
- Analogie- und Kontextualisierungsfähigkeit
- Erschließungs- und Einarbeitungsfähigkeit
- Medienkompetenzen
- interpersonale und interkulturelle Vermittlungskompetenzen
- Kritik- und Reflexionsfähigkeit inklusive Selbstkritik
- Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer
- Flexibilität
- Verantwortungsbewusstsein
- Intuition
- Aufgeschlossenheit
- Empathie und Kreativität

So anspruchsvoll diese Auflistung zunächst erscheinen mag, entspricht sie doch den realen Anforderungen des Schüler- und Berufsalltags. Die Konzentration auf den Umgang mit Texten gründet auf der Vielfalt der mündlichen und schriftlichen Textarten, die als Informationsquellen dienen.

4. Didaktische Phasen

In einem interkulturell angelegten Unterricht könnten die Unterrichtsphasen wie folgt aussehen:

Die Motivierungs- und Aktivierungsphase :

- erste Reaktionen auf ein Thema formulieren, ordnen und die Relevanz (individuell wie für die Gruppe) herstellen
- Vorwissen aktivieren
- sprachliche Fragen (Bedeutung) und konzeptuelle Fragen bearbeiten

Die thematische Differenzierungsphase:

- eine bestimmte Perspektive zum Thema eingrenzen, die dann die Einstellungen und Ansichten der Schüler herausfordert oder bestätigt und zu weiterer Exploration führt
- das Thema und einen angemessenen Behandlungsmodus etablieren

Die strukturelle Differenzierungsphase:

- Auswahl verschiedener Hilfsmittel zur Bearbeitung der Aufgaben (Informationsquellen, Methoden, Techniken und Strategien für den vertiefenden Umgang mit dem Thema)

Die Expansionsphase:

- thematische Differenzierung weiterentwickeln in Bezug auf Information, Spezifik und/oder Perspektive
- inhaltliche Diskussion auf höherer Ebene führen
- Vergleiche und Reflexionen initiieren
- die Schüler mit der Vielfalt der Aspekte vertraut machen

Die Integrationsphase:

- das zuvor erreichte Diskussions- und Wissensniveau in einer weiteren, deutlich kontroverseren Perspektive gegenüberstellen (von Klassenstufe/Thema abhängig)
- eigene Ansichten selbstsicher und ausdrucksicher vertreten.

In allen Phasen spielt die Kommunikation über Sprache eine wesentliche Rolle. So können interkulturelle Kompetenzen hier auch als kommunikative Kompetenzen verstanden werden, und kommunikative Kompetenzen zu fördern und zu entwickeln ist nicht zuletzt auch ein Anliegen des muttersprachlichen Deutschunterrichts. Diese Phasen des interkulturellen Sprachunterrichts lassen sich gut mit der Struktur von Lernszenarien verbinden.

5. Lernszenarien

Auch wenn die Szenariendidaktik ursprünglich für den Englischunterricht entwickelt wurde (Piepho 2003), hat sie längst ihre Eignung für den Unterricht in allen Fächern bewiesen, insbesondere für den Deutschunterricht mit heterogenen Lerngruppen (vgl. Lehrplan DaZ 2003). Mit dem grundlegenden Konzept der Schüleraktivierung ist sie zur Erarbeitung fachlicher Inhalte einerseits und der expliziten Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit auf allen Kompetenzstufen und für alle Altersgruppen geeignet.

Im Folgenden werden die verschiedenen Phasen eines Lernszenarios dargestellt.

5.1 Das Kernthema

Zu einem Kernthema, zum Beispiel einem literarischen Text (vgl. Hölscher 2009 und 1988; Auszug daraus in: ISB/LISUM 2005), werden den Schülern unterschiedliche Aufgaben angeboten, die von ihnen erarbeitet und gestaltet werden.

5.2 Die Auswahl der Aufgabe

Je nach Interesse und individuellen Fähigkeiten wählen die Schüler eine Aufgabe aus. Sie selbst entscheiden, ob sie allein, mit einem Partner oder in der Gruppe arbeiten. Bei der Auswahl der Aufgaben werden sie von ihrem Vorwissen geleitet und greifen zu einer Aufgabe, die ihren Interessen, ihrer Persönlichkeit und ihren Fähigkeiten entspricht und führen sie mit unterschiedlichen Arbeits- und Lerntechniken aus. Das Repertoire an Arbeitsformen

Petra Hölscher, Jörg Roche und Mirjana Simic (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 43-54. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>.

aus der Vielfalt der Aufgabenstellungen erlaubt es, (auch) mittels Methoden- und Medienvielfalt unterschiedliche Persönlichkeiten und Lernertypen zu berücksichtigen. Daher finden sich die Arbeitspartner sehr oft über die Wahl der Aufgabe. Diese immer wieder neuen Gruppenzusammensetzungen bewirken auch immer neue dialogische Konstellationen mit anderen kulturellen Hintergründen.

5.3 Die Erarbeitungsphase

Die Schüler organisieren sich im Team und tauschen sich über die Gestaltung der Arbeit aus. Sie sammeln Informationen zum Thema und planen die Arbeit und die Präsentation. Im informellen Gespräch findet dabei reger interkultureller Austausch statt.

5.4 Die Vorstellung des Arbeitsvorhabens

In einer Redaktionssitzung werden die ersten Ergebnisse der gesamten Lerngruppe vorgestellt und erläutert. In dieser Phase kommt es zum Austausch und zur Reflexion über (unbewusste) Wahrnehmungsmuster und es entstehen häufig und auf natürliche Weise Diskussionen mit interkulturell relevanten Inhalten.

5.5 Die Optimierungsphase

In der Optimierungsphase werden die Ergebnisse und Rückmeldungen aus der ersten Vorstellungsrunde in die Arbeitsergebnisse der Gruppe eingearbeitet. Neben der optischen Überarbeitung für die Präsentation erfahren die Schüler im Zuge der sprachlichen Optimierung, welche Feinheiten im sprachlichen Ausdruck für die Bedeutungs-differenzierung relevant sind, diskutieren diese in Hinblick auf die erarbeiteten Inhalte und entwickeln so ihre sprachlichen Kompetenzen weiter.

5.6 Die Präsentation

Die Präsentation der Ergebnisse ist der abschließende, obligatorische Teil eines jeden Lernszenarios. Die Teilergebnisse werden zu einem Ganzen zusammengefügt und der Klasse zugänglich gemacht. Diese Phase ist ein wesentlicher Kern der Szenariendidaktik, weil sie die Schüler zu mehr, zu intensiverer und zu qualifizierterer Arbeit motiviert als herkömmlicher Unterricht. Darüber hinaus wird auch in dieser Phase viel gelernt: es gilt nicht nur, die eigene Arbeit vorzustellen und zu begründen, die dafür nötigen Techniken anzuwenden und die Ergebnisse souverän zu vertreten. Über die Ergebnisse der anderen erschließen sich durch unterschiedliche Sehweisen und unterschiedliche kulturelle Prägungen neue und weitere Erkenntnisse zu einem Thema oder einem Text. Die Schüler präsentieren ihre Ergebnisse in Form von Vorträgen, Thementischen, Powerpointpräsentationen oder mit szenischen Darstellungen. Auf diese Weise profitieren alle Schüler von der Vielfalt der bearbeiteten Teilaspekte zu einem Thema. Die „Addition der unterschiedlichen Kompetenzen“ (Hunfeld 2004) ist die Bereicherung für das Lernen und auch das Spannung und Interesse Erzeugende der Szenariendidaktik.

5.7 Die abschließende Reflexion

Nicht zu unterschätzen ist der Lerngewinn der Schüler dadurch, dass sie sich offen der Bewertung und der Kritik von Mitschülern und Lehrern stellen und darauf reagieren. Auch hier wird der interkulturelle Dialog möglich und eröffnet. Er kann weitergeführt werden durch eine gemeinsame Reflexion über gewonnene Erkenntnisse, über Lernzuwachs und über Möglichkeiten der Erweiterung.

6. Themen für interkulturelles Lernen

In diesem Auszug aus dem Grundwerk der LIFE-Reihe von BMW (1997) sind die interkulturellen Lernfelder des internationalen Curriculums für interkulturelles Lernen aufgeführt.

Petra Hölscher, Jörg Roche und Mirjana Simic (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 43-54. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>.



6.1 Ein Lernszenario zum Thema „Mit der Sprache fängt es an“

In diesem Kapitel wird das Verfahren der Lernszenarien am Thema „Mit der Sprache fängt es an“ dargestellt. Im Folgenden finden sich mögliche Aufgaben für die Erarbeitung dieses Themas im Rahmen eines Szenarios für die 9./10. Klassen weiterführender Schulen. Dass diese Vorschläge auf der Basis eigener Erfahrung von Lehrkräften und Schülern ergänzt und verändert werden können, versteht sich aus dem Prinzip der Szenariendidaktik. Als Quellen können alle Textsorten aus Printmedien, Internet oder Literatur dienen, die für die jeweilige Klassenstufe gemeinsam unter Anleitung der Lehrkraft ausgewählt werden. Eine Fülle von Materialien für alle Schularten und Altersstufen findet sich unter anderem bei Hölscher 2003, 2004, 2005; in den LIFE-Materialien (BMW 1997-2006), bei Hölscher 1994 und für erwachsene Lerner des Deutschen als Fremd- oder Berufssprache in den medien-gestützten Programmen der Deutsch-Uni Online (Roche 2003-2008).

Aufgabe 1: Rassismus in Witzen

Herausarbeiten von Merkmalen, Intention und Wirkung rassistischer Witze

- *Gemeinsamkeiten rassistischer Witze herausarbeiten*
- *Überprüfung und Diskussion des Wahrheitsgehaltes der Aussagen*
- *Vorurteile in den Witzen erkennen und benennen*
- *den beleidigenden Charakter der Witze herausarbeiten und die (sprachliche) Systematik dahinter erkennen*

Aufgabe 2: Diskriminierung ethnischer Gruppen in der Sprache

Sammlung von Bezeichnungen und Titulierungen von Menschengruppen mit abwertendem, beschimpfendem oder belustigendem Charakter

- *in einem Brainstorming (Plenum oder Kleingruppe) Bezeichnungen für ethnische Gruppen sammeln*
- *recherchieren und herausarbeiten, in welchen Erfahrungskontexten und Medien die Bezeichnungen vorkommen*
- *Quellenforschung zur Entstehungsgeschichte solcher Bezeichnungen*

Aufgabe 3: Politische Karikaturen

Feindbilder schaffen und entlarven

- *Sammeln von Karikaturen zum Thema aus verschiedenen Ländern*
- *die Darstellung aus verschiedenen Ländern vergleichen*
- *Erscheinungsorte und (offenen) Umgang mit politischen Karikaturen nach Ländern/ Kulturen vergleichen*
- *Ordnen der Karikaturen nach politischen Richtungen (aus denen sie entstanden sind)*

Aufgabe 4: Feindbilder durch Schlagzeilen

- *Sammeln von Berichten mit fremdenfeindlicher Tendenz aus verschiedenen Zeitungen/ Medien*
- *die verwendete Sprache in den Schlagzeilen (und Berichten) genau untersuchen, mitschwingende Bedeutungen herausarbeiten*
- *nach verschiedenen Darstellungsarten und Schreibstilen ordnen und kommentieren*
- *Schlagzeilen mit Feindbildern in internationalen Medien vergleichen (ggf. mit Unterstützung der Fremdsprachenlehrer)*

Aufgabe 5: Vorurteile in Musiktexten

Vorurteile erkennen und andere über sie aufklären

- *Vorurteile aufspüren*
- *Liste von Vorurteilen erstellen*
- *Wahrheitsgehalt von Vorurteilen überprüfen*
- *Entstehung von Vorurteilen verfolgen (an einzelnen Beispielen oder allgemein)*
- *Mitschwingende Bedeutungen in Bezeichnungen von ethnischen Gruppen herausarbeiten und die Vorurteile verdeutlichen*

7. Die veränderte Rolle der Lehrer

Welche Rolle nehmen die Lehrer in einem solchen veränderten Unterricht ein?

Hier eine Sammlung der vielfältigen Aufgaben in der Rolle als Moderator, Mentor, Tutor und Lektor:

- sie schaffen die Rahmenbedingungen für interkulturelle Lernprozesse
- sie geben Raum für die eigenständige Entwicklung von Verstehens- und Kommunikationsstrategien, die nicht auf das Klassenzimmer begrenzt bleiben
- sie begleiten die Arbeit der Schüler
- sie koordinieren und überschauen das Lernszenario in zeitlichen und räumlichen Dimensionen

- sie ermuntern die Schüler, sich ihres Vorwissen und ihrer Erfahrungen bewusst zu werden und diese in das Unterrichtsgeschehen einzubringen
- sie unterstützen bei der Organisation und helfen bei der Beschaffung von Hilfsmitteln und authentischen Quellen
- sie formulieren Aufgaben zum Thema, die zu außerschulischem Lernen anleiten und außerschulische Quellen nutzen
- sie initiieren Kooperation mit anderen Lehrkräften zu fächerübergreifenden Themen
- sie kontaktieren außerschulische Experten zum Thema
- sie geben einzelnen Schülern, den Gruppen oder im Plenum Tipps für die Bewältigung der Aufgaben
- sie vermitteln Strategien zum Erschließen und Einschätzen von Informationsquellen
- sie unterstützen beim Einschätzen und Kategorisieren von Informationen
- sie helfen beim (genauen) Formulieren und geben Impulse für das Optimieren der Arbeiten
- sie bündeln das Erarbeitete und thematisieren metasprachliche Aspekte der Darstellungsformen
- sie helfen bei der Auswahl geeigneter Textarten für die Präsentation
- sie steuern die Redaktionsphasen und die Präsentation als Moderatoren
- sie geben Feedback zu den Präsentationen
- sie fügen die Einzelergebnisse zu einem Gesamtblick auf das Thema
- sie organisieren Raum und Gelegenheiten für die Präsentation der Ergebnisse im Rahmen schulischer Veranstaltungen
- und geben Anregungen für die Vertiefung des Themas

Ein grundlegender Unterschied zum herkömmlichen Unterricht liegt darin, dass nicht der Lehrer die Fragen an die Schüler stellt und dort nach Antworten sucht, die er oder sie schon kennt, sondern dass die Fragen der Schüler mit der Lehrkraft gemeinsam gelöst werden. Dazu gehört das Einüben von Zurückhaltung von Lehrenden. Das Schweigen auf Seiten der Lehrenden als didaktisches Mittel der Lücke (vgl. Roche & Webber 1995: 9) ist ein wirksames Mittel, um Raum für Erfahrungen von Schülern zu schaffen. Denn nur mit je eigenen Erfahrungen werden interkulturelle Themen für die Schüler auch individuell relevant und nur so können nachhaltig interkulturelle Kompetenzen erworben werden.

Der Schlüssel für das Gelingen des Unterrichts liegt darin, dass der Lehrer die Offenheit zulässt – von der Themenstellung an über die freie soziale Zusammensetzung der Gruppen bis hin zu den Arbeitsergebnissen. Über das einander Zuhören werden alle Gewinn ziehen aus der Diversität der Persönlichkeiten, die sich in ihren Kontexten zu einem Perspektivenreichtum addieren.

Dafür gibt die Szenariendidaktik Raum.

Literatur

Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd (1995), *Sichtwechsel Neu, Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache* Bd. 1. München: Klett Edition Deutsch.

Bachmann, Saskia; Gerhold, Sebastian; Müller, Bernd-Dietrich & Wessling, Gerd (1996), *Sichtwechsel Neu, Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache* Bd. 2. München: Klett Edition Deutsch.

Behal-Thomsen, Heinke; Lundquist-Mog, Angelika & Mog, Paul (1993), *Typisch deutsch? Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität*. Berlin & München: Langenscheidt Verlag.

Bennet, Milton J. (1993), Toward ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: Paige, R. Michael (Hrsg.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 21-71.

Petra Hölscher, Jörg Roche und Mirjana Simic (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 43-54. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>.

- Bhaba, Homi K. (1993), Culture's in between. *Artforum* 32: 1, 162, 167-168, 211-212.
- BMW AG (Hrsg.) (1997-2006), *LIFE, Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen* (Grundwerk); *LIFE, Verstehen und Verständigung* (erste Ergänzungslieferung); *LIFE, Sprachen der Kulturen* (zweite Ergänzungslieferung); *LIFE, Bilder der Kulturen* (dritte Ergänzungslieferung); *LIFE, Fremde Sprache Literatur* (vierte Ergänzungslieferung). München: mimeo.
- Gadamer, Hans-Georg (1990), *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik* (6. Aufl.). Tübingen: Mohr (Paul Siebeck).
- Hell, Corinna (2009), *Literatur als Erlebnis. Evaluation eines Experiments mit Lernszenarien in Ungarn*. Oberursel: Finken Verlag.
- Hölscher, Petra (2009), Texten begegnen in Szenarien. Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In: Kimmelman, Nicole (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Auszubildende. Texte zur Wirtschaftspädagogik und Personalentwicklung*. Aachen: Shaker Verlag. Abrufbar unter: <http://www.opus.ub.uni-erlangen.de/opus/volltexte/2009/1283/>.
- Hölscher, Petra (1988), Schüleraktives Lernen durch Projekte. Darstellung des Unterrichtskonzeptes. Fach: Deutsch – Texterarbeitung. Herstellen einer Literaturzeitung. In: *Handreichungen für den gemeinsamen Unterricht mit ausländischen und deutschen Schülern*, 3. Folge. München: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung, 136-184.
- Hölscher, Petra (Hrsg.) (1994), *Interkulturelles Lernen. Projekte und Materialien für die Sekundarstufe I*. Frankfurt a.M.: Cornelsen.
- Hölscher, Petra (2003/2004/2005), *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs; Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv; Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv*. Oberursel: Finken Verlag.
- Hölscher, Petra; Hunfeld, Hans; Heiß-Wimmer, Johanna & Uhlich Michaela (1997), International curriculum for intercultural education. In: BMW AG (Hrsg.) (1997), *LIFE, Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen* (Grundwerk). München: mimeo, Kap. 1.1.2.1.
- Hölscher, Petra (2007), Lernszenarien. Sprache kann nicht gelehrt, sondern nur gelernt werden. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.) (2007), *Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund*. Freiburg: Fillibach, 151-168.
- Hölscher, Petra; Piepho, Hans-Eberhard & Roche, Jörg (2006), *Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb*. Oberursel: Finken Verlag.
- Hölscher, Petra & Roche, Jörg (2006), *Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens. DVD mit Begleitbuch*. Oberursel: Finken Verlag.
- Hölscher, Petra (2007), Sprache lernen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In: *Arbeitskreis DaF in der Schweiz. Rundbrief 56 / 21*. Zürich: mimeo.
- Hölscher, Petra & Vogl, Ingrid (2009), Wie man Kindern das Lernen zurückgibt. Vom Ritter zum erfahrenden Scholaren. In: *Grundschulmagazin* 4, 12-18. München: Oldenbourg Verlag.
- Hölscher, Petra (2009), Lernen in Szenarien. Interkulturelle Perspektiven als Lernchance. In: *Deutschmagazin*, 21-24. München: Oldenbourg Verlag.

- Hunfeld, Hans (1997), Zur Normalität des Fremden: Voraussetzungen eines Lehrplanes für interkulturelles Lernen. In: BMW AG (Hrsg.) (1997), *LIFE, Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen* (Grundwerk). München: mimeo, Kap. 1.1.1.
- Hunfeld, Hans (2004), *Fremdheit als Lernimpuls: skeptische Hermeneutik - Normalität - des Fremden - Fremdsprache Literatur*. Meran: Alpha beta.
- ISB - Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung & LISUM - Landesinstitut für Schule und Medien (2005), *Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv*. Oberursel: Finken Verlag.
- Koreik, Uwe (1995), *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Lehrplan Deutsch als Zweitsprache (2003), *Ausgaben für Bayern, Niedersachsen und Thüringen*. München: Maß Verlag.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003), *Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis*. Hannover: Schroedel.
- Piepho, Hans-Eberhard & Häussermann, Ulrich (1996), *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriß einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium.
- Reeg, Ulrike (Hrsg.) (2006), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht – Grundlagen und Perspektiven*. Bari: Edizione di pagina.
- Reelsen, Lisa (2009), Welche Farbe hat die Zitrone? Oder: Wie vermeidet man säuerliche Fragen? DaZ-Unterricht, der Spaß macht. In: *Grundschulmagazin* 4, 19-21. München: Oldenbourg Verlag.
- Roche, Jörg (2001), *Interkulturelle Sprachdidaktik - Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Roche, Jörg (2006), Interkulturelle Kompetenz. In: Jung, Udo (Hrsg.), *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt: Peter Lang, 422-429.
- Roche, Jörg (Hrsg.) (2003-2008), *Deutsch-Uni Online: Deutsch als Fremdsprache für Studium, Forschung und Beruf*. München: Universität München & Campus Media. (15 Programme: Basis-Deutsch; Uni-Deutsch Sprachkurs: Studienpraxis, Studienorganisation; Fachdeutsch: Wirtschaft, Medizin, Jura, Naturwissenschaften, Psycholinguistik, Forst-, Agrar- und Ernährungswissenschaften, Technik, Kulturwissenschaften und Business). Abrufbar unter: <http://www.deutsch-uni.com>. Abruf 25.8.09.
- Roche, Jörg & Webber, Mark (1995), *Für- und Wider-Sprüche*. New Haven, Yale University Press.
- Schramm, Karen (2008), „Lernszenarien. Die neue Philosophie des Sprachenlernens“ – ein sprachdidaktischer Lehrfilm. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer* 3, 178-183.
- VbW – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hrsg.) (2007), *Aktionsrat Bildung: Bildungsgerechtigkeit. Jahresbericht 2007*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. Abrufbar unter: [http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007 - Aktionsrat Bildung.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Bildungsgerechtigkeit_Jahresgutachten_2007_-_Aktionsrat_Bildung.pdf). Abruf 25.8.09.
-
- Petra Hölscher, Jörg Roche und Mirjana Simic (2009), Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 14: 2, 43-54. Abrufbar unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-14-2/beitrag/HoelscherRocheSimic.pdf>.

Welsch, Wolfgang (2005), Auf dem Weg zu transkulturellen Gesellschaften. In: Allolio-Näcke, Lars; Kalscheuer, Britta & Manzeschke, Arne (Hrsg.) (2005), *Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz*. Frankfurt: Campus, 314-341.

Abbildungen

BMW AG (Hrsg.) (1997), *LIFE, Ideen und Materialien für interkulturelles Lernen* (Grundwerk). München: mimeo, Kap. 1.1.2.1, S. 1.

Anmerkungen

¹ Im Folgenden wird, um die Lesbarkeit zu erleichtern, die maskuline Form „Schüler“ und „Lehrer“ verwendet, die natürlich auch die „Schülerinnen“ und „Lehrerinnen“ einschließt.