

Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben

Lies Sercu

Einführung

Neben dem Erwerb kommunikativer Kompetenz in einer fremden Sprache wird seit vielen Jahren der Erwerb einer offenen und toleranten Haltung den Ländern und Völkern gegenüber, deren Sprache man lernt, als ein natürliches und integriertes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts (FSU) betrachtet. Die natürliche Integration dieser beiden Lernziele hat bis jetzt nicht zu einem Instrument für die Planung von Kursen, die die integrierte Entwicklung sprachlicher und kultureller Kompetenz anzielen, geführt. Dieser Beitrag nimmt sich vor, einen zusammenhängenden Kriterienkatalog, den man bei der Entwicklung von interkulturellen Fremdsprachenkursen benutzen kann, zu diskutieren. Zudem berücksichtigt er die Perspektive des autonomen Lernens, die auch im Interkulturellen Fremdsprachenunterricht nicht länger außer Betracht gelassen werden kann.

Zunächst werden die wichtigsten Schlüsselbegriffe, die mit der interkulturellen Ausrichtung jeglichen Fremdsprachenunterrichts zusammenhängen, angesprochen, und wird das Lernziel 'interkulturelle kommunikative Kompetenz' analysiert. Danach wird der Frage nachgegangen, welche Kriterien für die Auswahl von kulturellen Inhalten und Lernaufgaben zur Verfügung stehen und wie der interkulturelle kommunikative Lernprozess sich stufen lässt. Der Beitrag distanziert sich vom traditionellen Kulturkundeunterricht und erklärt, warum die bisherige lehrergesteuerte Sprach- und Kulturpädagogik durch eine lerner(mit)gesteuerte, auf den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz abzielende Vorgehensweise zu ersetzen sei.

1 Interkulturelle kommunikative Kompetenz als erweitertes Lernziel des Fremdsprachenunterrichts

Die Umgestaltung eines auf den Erwerb kommunikativer Kompetenz ausgerichteten Kurses zu einem Kurs, der auch den Erwerb interkultureller Fähigkeiten anstrebt, setzt ein umfassendes Verständnis der verschiedenen Komponenten dieses neuen Lernziels voraus, sowie auch ein Verständnis der Unterschiede und Übereinstimmungen zwischen alten und neuen Lernzielbereichen. Die nachstehende Beschreibung 'interkultureller kommunikativer Kompetenz' (IKK) wird verdeutlichen, dass das neue Lernziel sowohl 'kommunikative Kompetenz' (KK) als auch 'kulturelles Bewusstsein' (KB) umfasst, und somit auf den allgemein bekannten und akzeptierten Zielsetzungen des heutigen Fremdsprachenunterrichts aufbaut, darüber hinaus aber auch mehr ist als die Summe seiner Teile.

1.1 Kommunikative Kompetenz

Seit knapp dreißig Jahren fungiert als übergeordnetes Lernziel des europäischen FSUs die 'Kommunikationsfähigkeit' (KF), oder die 'kommunikative Kompetenz'. Sie wurde vom Europarat vor einigen Jahren wie folgt umschrieben:

"competence which permits a social agent to act using linguistic terms" (Council of Europe, 1996, p. 9)

und als

"comprising several components: a *linguistic component*, a *sociolinguistic component* and a *pragmatic component*. Each of these components [...] is postulated as comprising, in particular, knowledge and skills, and know-how" (Council of Europe, 1996, p. 13).

-2-

Internationale Zusammenarbeit in der Curriculumentwicklung hat zu der genauen und strukturierten Auflistung von Sprachkomponenten und -strukturen geführt, deren Beherrschung für das Erreichen eines 'Threshold Level of Language Proficiency' vorausgesetzt wird. Dabei dienten soziale Rollen, Situationen, Sprechakte und Themen als die wichtigsten Auswahl- und Ordnungsprinzipien. Auch die 1980 veröffentlichte *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache* basiert auf dem zunächst von van Ek (1975) und van Ek und Alexander (1980) erarbeiteten Modell. Dieses Modell umschreibt die zu erreichenden Teillernziele dieser Basiskompetenz anhand kommunikativer Aufgaben, sowie anhand linguistischer und anderer Mittel, die ein Fremdsprachenlerner zur Erfüllung dieser Aufgaben zur Verfügung haben soll.

Im Laufe der Jahre wurden feinere Fähigkeitsniveaus entwickelt. De Jong (2000) unterscheidet sechs Niveaus: 'Breakthrough', 'Waystage', 'Threshold', 'Vantage', 'Effectiveness' und 'Mastery'. Die ersten zwei Niveaus geben an, was ein 'basic user' in der fremden Sprachen leisten muss; die nächsten zwei über welche linguistischen Kompetenzen der 'independent user' verfügen soll, und die beiden letzten, welche Kenntnisse und Fähigkeiten der 'proficient user' erworben haben sollte.

1.2 Kulturelles Bewusstsein

Wie schon erwähnt, wird auch der Erwerb einer offenen und toleranten Haltung fremden Kulturen, Menschen und Ländern gegenüber seit vielen Jahrzehnten als ein natürliches und integriertes Ziel des Fremdsprachenunterrichts betrachtet. Da der FSU immer mindestens zwei Kulturen und Sprachen einbezieht, nämlich die eigene Sprache und Kultur des Fremdsprachenlernalters einerseits und eine (oder mehrere) fremde Sprache(n) und Kultur(en) andererseits, erscheint es selbstverständlich, im Rahmen des FSUs das kulturelle Bewusstsein der Lerner und ihre Sensibilität für fremde Kulturen und eventuelle kulturelle Unterschiede zu fördern.

Die zunehmenden Reisemöglichkeiten und der zunehmend multikulturelle Charakter unserer Gesellschaft haben den direkten Kontakt zwischen Gesprächspartnern verschiedenartiger linguistischer und kultureller Hintergründe als immer selbstverständlicher erscheinen lassen. Im FSU jedoch hat die Förderung der Sensibilität dafür, dass der Gebrauch einer fremden Sprache auch immer bedeutet, dass man in Kontakt tritt zu einer fremden Kultur, mit diesen Entwicklungen nicht immer Schritt gehalten. Die Art und Weise, wie der Erwerb kulturellen Bewusstseins unterstützt wurde, hat sich im Laufe der Jahre zwar verändert (Byram, 1989;

Kramersch, 1993; Risager, 2000), besteht aber auch heute noch weitgehend und fast ausschließlich in der Übermittlung kultureller Informationen in Bezug auf Themen, wie Dienstleistungen, Transport, Essen und Trinken, touristische Attraktionen, Geographie, Erziehung, Politik, Wirtschaft, usw. Lerner mit den 'Do's and don'ts' in der fremdkulturellen Umgebung vertraut zu machen, soll dazu beitragen, dass sie, wenn sie eine *near-native* Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprachen erworben haben, auch kulturell nicht als Ausländer erkannt werden.

-3-

1.3 Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit

Die sich entwickelnde lernerzentrierte Pädagogik interkultureller Kommunikation hat eine neue Sensibilität für die kulturellen, inhaltlichen und affektiven Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts geschaffen. Wie vorher schon angegeben, baut das Konzept 'interkulturelle Kommunikationsfähigkeit' auf den Konzepten 'Kulturelles Bewusstsein' (KB) und 'Kommunikationsfähigkeit' (KF) auf. 'IKK' kann jedoch nicht 'KB + KF' gleichgesetzt werden.

In unserer postmodernen Gesellschaft mit ihrem Interesse für kulturelle Unterschiede und interkulturelle Beziehungen sollte interkulturelle Kompetenz fast wie ein natürlich anzustrebendes Ziel anmuten. Laut z.B. Giroux (1992) oder Hall (1990) überschreiten Individuen dauernd kulturelle Grenzen und befinden sich ständig zwischen 'werden' und 'sein'. Jede Begegnung ist als eine interkulturelle zu betrachten. Sie vereinigt Personen, deren multiple Identitäten aus nationaler, ethnischer, sozialer, regionaler, professioneller, religiöser usw. Sicht unterschiedlich sein können.

Das Konzept 'interkulturelle kommunikative Kompetenz' im FSU spiegelt diese postmodernen Betrachtungsweisen wider. Byram und Zarate (1997) umschreiben eine interkulturell fähige Person als eine Person, die Grenzen überschreiten kann und zwischen zwei oder mehreren kulturellen Identitäten vermitteln kann. Der interkulturelle Sprecher kann nicht mit einer kosmopolitischen Person gleichgesetzt werden, die über Kulturen surft, wie Touristen das zu tun pflegen. Er/sie ist eine Person, die interkulturelle Begegnungen in interkulturelle Beziehungen verwandeln will. Er/sie begnügt sich weder mit einem außenperspektivistischen Betrachten der Dinge, noch mit einem freibleibenden Staunen über das, was schön, exotisch oder fesselnd ist in der anderen Kultur. Die interkulturelle Person möchte verstehen. Sie will eine Innenansicht der Kultur ihres Gesprächspartners gewinnen. Gleichzeitig möchte sie auch, dass ihr Gesprächspartner ein besseres Verständnis der eigenen Kultur und kulturellen Identität(en) gewinnt. Sie ist dazu bereit, sich der anderen Kultur zu öffnen und die eigene Identität zu befragen.

Es versteht sich jetzt, dass der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz mehr erfordert als den Erwerb von Kommunikationsfähigkeit in der fremden Sprache. Der Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz erfordert auch den Erwerb bestimmter Betrachtungsweisen, Haltungen, kultureller Kenntnisse und interkultureller Umgangsformen. Diese Kenntnisse, Haltungen und Fertigkeiten wurden in einem Konzeptrahmen zusammengetragen. Der Rahmen besteht aus 5 *savoirs*, wie aus Figur 1 hervorgeht. Diese 5

savoirs sind als integrierte, mit kommunikativer Kompetenz verflochtenen Dimensionen interkultureller Fähigkeit zu betrachten. Kommunikative Kompetenz, oder *savoir communiquer*, könnte tatsächlich als eine sechste Dimension interkultureller kommunikativer Kompetenz betrachtet werden.

-4-

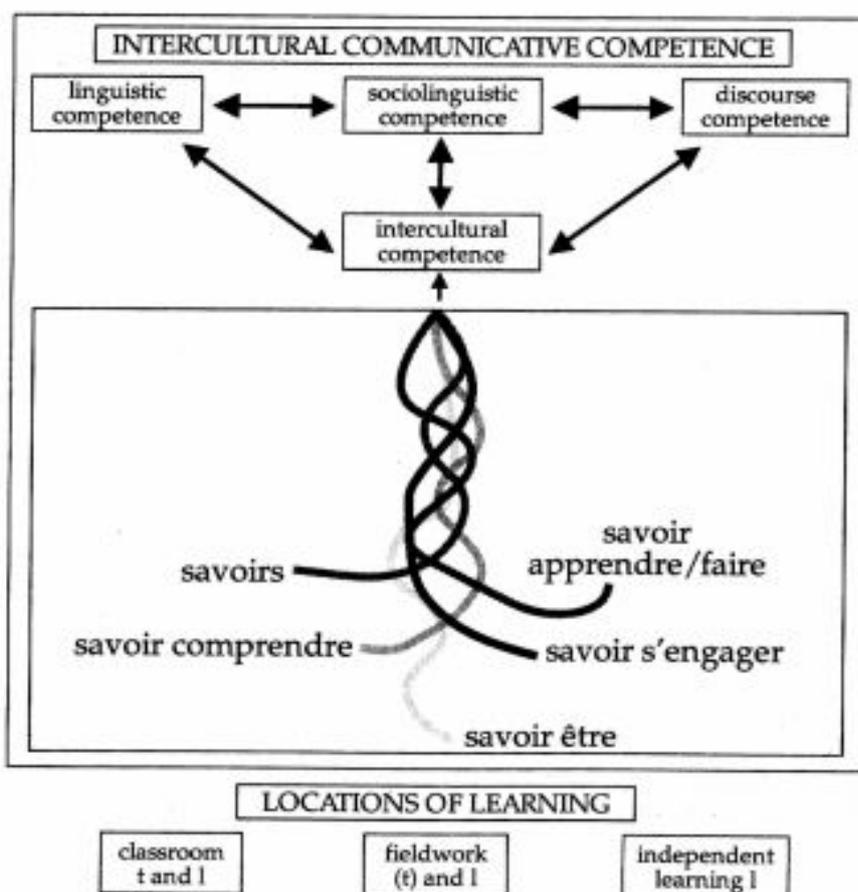


Abb. 1: Dimensionen interkultureller kommunikativer Kompetenz (Byram, 1997: 34)

Das erste *savoir* (*savoirs* im Plural) stellt die Kenntnisdimension des Rahmens dar. *Savoirs* wurden von Byram und Zarate wie folgt umschrieben: "a system of cultural references which structures the implicit and explicit knowledge of a culture" (Byram und Zarate, 1994). Diese *savoirs* konstituieren den Bezugsrahmen einer anderen Kultur. Worte, Gebärden, Verhaltensweisen, Werte, Symbole, usw. erhalten ihre spezifische Bedeutung innerhalb eines bestimmten kulturellen Kontextes. Weil kulturelle Kontexte sehr unterschiedlich sein können, ist es bei interkulturellen Kontakten immer wichtig, auf mögliche Meinungsverschiedenheiten oder Interpretationsdifferenzen gefasst zu sein.

Savoir-apprendre und *savoir-comprendre* stellen die Fertigkeitdimension interkultureller Kompetenz dar. Sie werden am besten zusammen betrachtet. *Savoir-apprendre* verweist auf "the capacity to learn cultures and assign meaning to cultural phenomena in an independent way". *Savoir-comprendre* lässt sich umschreiben als die Fertigkeit, Kulturen zu interpretieren und diese Interpretation(en) in einem größeren interkulturellen Zusammenhang zu verstehen. Diese beiden *savoirs* entsprechen den pädagogischen Empfehlungen, die von Erziehungswissenschaftlern (siehe z.B. Scardamalia und Bereiter, 1991, 1994; Billett, 1996;

Wood und Wood, 1996) in Antwort auf die sich ständig und immer schneller verändernde Wissensgesellschaft formuliert wurden. In Übereinstimmung mit sozial-konstruktivistischen Theorien des selbständigen und lebenslangen Lernens, verweisen *savoir-apprendre* und *savoir-comprendre* auf die Fertigkeit, autonom zusätzliche kulturelle Kenntnisse zu erwerben und denen in Dialog mit Anderen Bedeutung zu verleihen.

Savoir-faire verweist auf die übergreifende Fertigkeit, sich in interkulturellen Situationen in einer interkulturell kompetenten Weise zu verhalten, d.h. auf die Fähigkeit, die besondere kulturelle Eigenart des Gesprächspartners zu respektieren, die eigene Identität in die Situation einzubringen und auf kooperative Weise eine interkulturelle Beziehung herzustellen.

Savoir-être und *savoir-s'engager* werden ebenfalls am besten zusammen betrachtet. Beide *savoirs* verweisen auf eine allgemeine Haltung, die gekennzeichnet wird durch "a critical engagement with the foreign culture under consideration and one's own" (*savoir-s'engager*) und "the capacity and willingness to abandon ethnocentric attitudes and perceptions and the ability to establish and maintain a relationship between one's own and the foreign culture (*savoir-être*)" (Byram, 1997, p. 54).

-5-

2 Aufstellung eines interkulturellen Sprachlerncurriculums: 2 Schwierigkeiten

Die sich entwickelnde lernerzentrierte Pädagogik interkultureller Kommunikation hat eine neue Sensibilität für die inhaltlichen und affektiven Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts geschaffen. Die Forderung nach Sensibilität alleine ergibt aber noch keine Orientierung für die Wahl von Prioritäten, Themen oder Lernaufgaben. Nachstehend wird ein Kriterienkatalog herausgearbeitet, der Kursentwicklern und Lehrern genau diese Orientierung bieten möchte. Es wird aber zunächst auf die Schwierigkeit eingegangen, verschiedene Niveaus der interkulturellen Kompetenz zu definieren, sowie auf die Notwendigkeit, ein Curriculum zu entwerfen, das den integrierten Erwerb von interkultureller Kompetenz, kommunikativer Kompetenz sowie der Fähigkeit, den eigenen Lernprozess selbständig zu steuern, unterstützt.

2.1 Die Definition verschiedener Niveaus von interkultureller Kompetenz

Wie vorher schon angedeutet, hat der Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarats ein Planungsinstrument für die Aufstellung von Sprachcurricula entwickelt, das die Kenntnisse und Fertigkeiten, die ein Fremdsprachenlerner erwerben muss, um jedes der sechs unterschiedenen Niveaus der kommunikativen Kompetenz zu erreichen, anhand von Themen, Rollen, Situationen und Sprachkomponenten strukturiert. auflistet.

Ein paralleles Instrument, das Niveaus der interkulturellen Kompetenz anhand von Themen, Rollen, Situationen, Kulturkomponenten oder Lernaufgaben definiert, gibt es (noch?) nicht. Selbstverständlich sind die in Bezug auf die soziolinguistische oder pragmatische Dimension kommunikativer Kompetenz aufgelisteten Items auch in Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz relevant, und sie wären sicherlich dienlich bei der Entwicklung eines Planungsinstruments. Wir lassen sie hier aber außer Betracht und konzentrieren uns dagegen auf die Art und Weise, wie der Erwerb der fünf *savoirs* gestaffelt werden könnte.

Ein Instrument zu entwickeln, das detaillierte Richtlinien für den Aufbau interkulturellen Lernens mittels angemessener kultureller Inhalte und Lernaktivitäten liefert, stellt ein besonders schwieriges Unterfangen dar. Das Unterfangen ist schwierig, weil die Relevanz der Lerinhalte und -ziele nicht bloß in Bezug auf das zu lernende Objekt, nämlich die fremde Kultur, definiert werden kann. Die fremde Kultur als Ausgangspunkt zu nehmen, in Analogie zu dem fremdsprachlichen Ausgangspunkt, der für die Erstellung von den sprachlichen Fähigkeitsniveaus angenommen wurde, würde heißen, dass man 'interkulturelle Kompetenz' einengt auf 'Kenntnisse in Bezug auf die fremde Kultur/ die fremden Kulturen, die mit der fremden Sprache, die man lernt, assoziiert werden'. Dabei würde zwar die als *savoirs* (im Plural) benannte Dimension interkultureller Kompetenz betrachtet, blieben jedoch die als *savoir-apprendre*, *savoir-comprendre*, *savoir-faire*, *savoir-s'engager* bezeichneten Fertigungs- und Haltungsdimensionen dieser Kompetenz außer Betracht.

-6-

Die Tatsache, dass interkulturelles Lernen auch immer Persönlichkeitsentwicklung bedeutet, macht es nahezu unmöglich, verschiedene Niveaus interkultureller Kompetenz zu unterscheiden, die sich zu den im *Common European Framework of Reference* definierten Niveaus kommunikativer Kompetenz parallel verhalten könnten und zuließen, Lernfortschritte zu diagnostizieren oder zu beurteilen. Zurzeit fehlt es weitgehend an Forschungsergebnissen, die einen empirisch untermauerten Einblick in den Verlauf interkultureller Lernprozesse oder in den integrierten Erwerb interkultureller und kommunikativer Kompetenz verschaffen könnten - dies im Gegensatz zum Sprachlernprozess, wo hinreichend Forschungsergebnisse herangezogen werden können, um das inzidentelle Fremdsprachenlernen zu verstehen und das intentionelle Lernen zu fördern. Es ist zum Beispiel weitgehend ungeklärt geblieben, wie und in wieweit kulturelles Vorwissen oder affektive Faktoren den selbstgesteuerten interkulturellen Lernprozess beeinflussen, womit zwei Faktoren genannt wurden, die in der sozialkonstruktivistischen Forschung zentrale Aufmerksamkeit genießen (siehe z.B. McCombs, 1994).

Die Frage, ob es überhaupt möglich sein wird, den interkulturellen Erwerbsprozess genau zu fassen, muss hier unbeantwortet bleiben. Es können jedoch Kriterien definiert werden, die Kursentwerfern Orientierung für die Wahl von Prioritäten, kulturelle Themen und (inter)kulturelle Lernaufgaben bieten können. Die Kriterien, die im Folgenden beschrieben werden, sind in Einklang mit den neuesten Entwicklungen auf dem Gebiet der kritischen Anthropologie und Cultural Studies, sowie auf dem Gebiet der erziehungswissenschaftlichen Theorie. Sie versuchen, die Beschränkungen der heutigen Kultur- und Sprachdidaktik zu beseitigen, und möchten die Pendelbewegung weg von der lehrerzentrierten Informationsvermittlung in Richtung von Vorgehensweisen, die Lernern Chancen zum selbständigen Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten bieten, ankurbeln.

2.2 Die Integration von Sprachlernen, Kulturlernen und Lernerautonomie

In Erziehungskreisen ist 'autonomes Lernen' ein *buzzword* geworden, so wie auch 'konstruktivistisches Lernen', 'Informationsschnellweg', 'Lebenslanges Lernen' oder 'die lernende Gesellschaft'. Was in westeuropäischen curricularen Dokumenten an vielen Stellen als ein neuer Ansatz vorgestellt wird, wird eigentlich von vielen Fremdsprachenlehrern schon

in die Praxis umgesetzt, wenn sie - bewusst oder unbewusst - hin und wieder problemorientiert arbeiten. Die Zielsetzung des problemorientierten oder aufgabengesteuerten Lernens ist nicht das Erlernen vorab entschiedener spezifischer lexikaler oder grammatischer Sprachelemente in einem vorab minutiös geplanten Lernprozess, sondern das hinreichende Erledigen einer sinnvollen kommunikativen Aufgabe (Allen, 2000). Beispiele von Problemen, mit denen man Lernern konfrontieren kann, sind: Ein Rockfestival organisieren und sich einig werden über die Auftrittsreihenfolge der verschiedenen Gruppen, und dabei dem Publikum Rechnung tragen. Oder: Sich entscheiden, mit welchen Einrichtungen eine von der Gemeinde neu zu bauende Sporthalle ausgestattet werden könnte unter Berücksichtigung des zur Verfügung gestellten Budgets.

Aktivitäten dieser Art fördern kritisches Nachdenken, kooperatives Lernen, den selbstinitiierten und selbstgesteuerten Kenntniserwerb, die kooperative Bewertung alternativer Vorschläge und das gemeinsame Entscheiden. Die Sprachproduktion nähert sich der Sprachproduktion im wirklichen Leben (Skehan, 1998). Problemgesteuerte Ansätze im Fremdsprachenunterricht stellen eine linguistische und kommunikative Herausforderung für die Lerner dar. Der aufgabenorientierte Fremdsprachenunterricht, der selbstgesteuertes Lernen verbindet mit lehrergesteuerter Fokussierung auf grammatische oder lexikale Patterns, die den Lernern bei der Lösung der Aufgabe anscheinend Schwierigkeiten bereiten, kann die Flüssigkeit der Lerner in der fremden Sprache sowie auch ihre Sprachlernfertigkeiten stark verbessern.

-7-

Wie wertvoll der problemorientierte Ansatz aus sprachdidaktischer Sicht auch sein mag, aus interkultureller Sicht ist sein Lernpotenzial eher beschränkt geblieben. Um Aufgaben, wie die oben genannten, erfüllen zu können, brauchen Lerner nicht notwendigerweise über ihre eigene kulturelle Identität, ihren kulturellen Bezugsrahmen, ihre für selbstverständlich gehaltenen Normen und Werte, ihre Körpersprache oder Verhalten zu reflektieren. Sie brauchen sich weder Gedanken darüber zu machen, wie ihre Weltsicht sich zu der Weltsicht von Personen anderer kultureller, nationaler, ethnischer usw. Herkunft verhält, noch darüber, welche Missverständnisse aus eventuellen Unterschieden hervorgehen könnten, oder auf welche Empfindlichkeiten man deswegen im Umgang mit diesen Personen Rücksicht nehmen sollte. Aufgaben, wie 'sich einigen über eine Überraschungsparty für einen in Indien geborenen Freund (Wen sollte man einladen? Welches Geschenk könnte man mitbringen? Welches Essen kann man den Gästen anbieten? Wo und wann könnte die Party stattfinden? Welche Musik könnten man spielen?...)', oder 'sich einigen auf mögliche Strategien, um die Kontakte zwischen Eltern von Kindern aus ethnischen Minderheitsgruppen und denen von Kindern aus anderen Gruppen zu ermöglichen' hat es bis jetzt im FSU meist nicht gegeben.

Auch wenn es im FSU Ansätze zum autonomen Fremdsprachenlernen gibt, ist der Unterricht bis jetzt vor allem lehrerzentriert geblieben und hat sich auf das Vermitteln und Einüben von meist linguistischen und, in weit geringerem Maße, kulturellen Informationen, beschränkt. Das durchgehaltene Fördern von interkultureller Fähigkeit sowie Lernerautonomie ist noch nicht wirklich über das Anfangsniveau hinausgekommen. Leider werden Lernerautonomie und verringerte Lehrersteuerung immer noch zu unrecht mit 'Mangel an Richtung', 'Verlust an sprachlicher Genauigkeit' und 'allgemeinem Qualitätsverlust' verbunden. Wie die

erziehungswissenschaftliche Forschung jedoch gezeigt hat, erwirkt der autonomiefördernde Unterrichtsansatz nicht nur Qualitätserhalt, sondern sogar Qualitätsgewinn. Lerner lernen die Verantwortlichkeit für das eigene Lernen zu übernehmen. Sie sind motivierter durch spannenderes effizienteres Lernen.

Die Ziele, Inhalte und Vorgehensweisen, die im Bereich der Autonomie diskutiert werden, bezwecken auf der Ebene des Lernens einen persönlicheren Zugang zur Zielsprache und damit ein spannenderes und effizienteres Lernen. Auf der Ebene der Persönlichkeit sollen Fähigkeiten und Einstellungen entwickelt werden, die das Lernen anderer Sprachen nach der Schule, aber auch das Selbstvertrauen im Umgang mit Sprachen und die Offenheit für neue Sprachen maßgeblich unterstützen. Damit bilden die Ziele im Bereich der Selbstständigkeit in Sachen Fremdsprachenlernen eine Brücke zwischen den allgemein-erzieherischen (wie soziales und solidarisches Verhalten, Einfühlungsvermögen, Toleranz, usw.) und den fremdsprachenspezifischen Zielen (wie die rezeptiven und produktiven Fertigkeiten, Wortschatz, Grammatik, Landeskunde, usw.) (Nodari, 1996, p. 5).

3 Ein Kriterienkatalog zur Aufstellung eines interkulturellen Sprachlerncurriculums

Autonomiefördernde Ansätze, die den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz anstreben, erfordern häufig nicht weniger, sondern mehr Lehrerbegleitung, Unterstützung, Beratung und Hilfe. Die Staffelung des Lernprozesses, die Auswahl der interkulturellen Lernaufgaben und der zu explorierenden kulturellen Themen bleibt auch dort weitgehend in der Verantwortlichkeit der begleitenden Lehrperson.

Nachstehend werden die Kriterien, die Orientierung für die Wahl von Themen und Lernaufgaben bieten könnten, verdeutlicht, und wird gezeigt, wie der neue interkulturelle lernerautonomie fördernde Ansatz sich zum traditionellen kulturkundlichen und lehrergesteuerten verhält.

-8-

Die Auswahlkriterien sind als richtunggebend, nicht als verpflichtend zu betrachten. Sie können Kursentwicklern bei der Legitimierung dessen, was sie bestimmten Lernergruppen an Inhalten und Lernaufgaben anbieten, dienlich sein. Wie Lyotard schon 1984 suggeriert hat, sollten nur Kenntnisse und Aufgaben, deren Einbezug in den Unterricht man verantworten und legitimieren kann, Teil eines Curriculums sein (Lyotard, 1984).

3.1 Kriterien für die Auswahl von kulturellen Inhalten

3.1.1 Lernchancen und Lernerrelevanz

Der Landeskundeunterricht im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts hat traditionell versucht, den Lernern die "Wahrheit" über die mit der fremden Sprache assoziierten Kultur(en) zu vermitteln. Lerner werden mit einer Versammlung oft vereinzelter kultureller Inhalte konfrontiert, die ihnen ein repräsentatives Bild vermitteln sollen. Die erteilten Informationen beziehen sich auf Themen, wie Geographie, Politik, Kultur, touristische Attraktionen, Erziehung, Essen und Trinken, Transport oder die Medien. Es wird meist auf

das aktuelle alltägliche Leben fokussiert, obwohl geschichtliche und institutionelle Aspekte nicht völlig außer Betracht bleiben (Sercu, 2000a).

Der Bezugspunkt war und ist immer noch die fremde Kultur. Das Legitimieren der Inhalte geht nur von dem zu erlernenden Objekt aus, nicht vom Lernenden. Die Fragen, die man sich jedoch stellen soll, sind: Was ist die Relevanz dieser Lerninhalte für eine bestimmte Lernergruppe? Können die Lerner diese Informationen verstehen? 13-Jährigen eine Übersicht über das politische System eines Landes zu bieten, wird das kulturelle Bewusstsein dieser Gruppe nicht fördern. Forschungsergebnisse haben gezeigt, dass Lerner dieses Alters kaum Bezug zu diesem Thema entwickeln können, weil ihnen ein übergeordneter politischer Bezugsrahmen fehlt, und sie demzufolge zum Beispiel auch keinen Vergleich zwischen verschiedenen Systemen vornehmen können (Cain und Briane, 1994).

Bei der Auswahl kultureller Inhalte sollte man sich weiter fragen, ob nicht die Gefahr droht, dass diese Inhalte die bei den Lernenden bestehenden Stereotypen verfestigen könnten. Dies könnte der Fall sein, wenn man Lernern Informationen zum britischen Essen vermittelt, die Gefühle von Fremdheit oder Abscheu einflößen; oder wenn man einen Text über Neonazis, die Migrantenheime attackieren, nicht hinreichend als 'Ausnahme' kommentiert; oder wenn unterstrichen wird, dass die Franzosen sich wieder mal chauvinistisch benommen haben in einer politischen Diskussion auf dem Niveau der Europäischen Union.

Man sollte sich ebenfalls fragen, ob ausgiebige geographische und literarische Kenntnisse wie Flussnamen oder Buchtitel auch wirklich dazu beitragen, dass Lerner die Fertigkeiten und kulturelle Kenntnisse erwerben, die ihnen in interkulturellen Kontaktsituationen dienlich sind, ob in der Schule oder später während ihres professionellen Lebens.

Kulturelle Informationen, die hingegen besonders interessant erscheinen, sind diejenigen, die angeben, worauf man bedacht sein sollte, wenn man sich mit einer Person einer bestimmten Kultur unterhält, damit man keine Irritationen erzeugt oder sich durch das kulturspezifische aber vollkommen normale Verhalten seines Gesprächspartners irritieren lässt. Weil es sich hier um Beziehungen zwischen Personen zwei bestimmter Kulturen, nämlich der Kultur des Lernenden und einer fremden Kultur handelt, lassen sich die anzusprechenden Themen weitgehend erschöpfend auflisten.

-9-

Interkulturelle Kontakte lassen sich aber nicht auf Kontakte zwischen dem Lernenden und einem Franzosen, d.h. die Ausgangsposition im traditionellen Französischunterricht, dem Lernenden und einem Deutschen, wie im herkömmlichen Deutschunterricht, oder dem Lernenden und einem Briten oder Amerikaner, wie gängig im heutigen Englischunterricht, beschränken. Demzufolge sollten die kulturellen Inhalte so gewählt werden, dass sie mögliche kulturelle Unterschiede in Bezug auf interpersönliche Beziehungen, Körpersprache, Besuchskonventionen, rituelles Benehmen, Werte, Normen, Bedeutungen, Tabus, usw. exemplarisch darstellen. Lerner sollten eine kulturunabhängige interkulturelle Sensibilität entwickeln. Dazu sollen sie die verschiedenen Bereiche, in denen sich kulturspezifische Unterschiede manifestieren können, kennen lernen.

Die kulturellen Inhalte sollten nicht nur darauf abzielen, dass die Lerner keine kulturellen

Fehler machen. Sie sollten die Lerner auch dazu veranlassen, kritisch über die eigene Kultur nachzudenken, sowie darüber was innerhalb dieser Kultur als normal und als anormal betrachtet wird. Die kulturellen Inhalte sollten weiter dazu beitragen, dass Lerner sich der Sache bewusst werden, dass Kultur, kulturelles Verständnis und interkulturelle Kompetenz wichtig sind, weil die Benutzung einer fremden Sprache immer auch das Eintreten in eine andere kulturelle Welt mit sich bringt.

3.1.2 Angemessene Wiedergabe von Kulturen

Das im Fremdsprachenunterricht allgemein gültige Kulturkonzept vermittelt weiter den Eindruck, dass man das Wesen einer Kultur erfassen und die Wahrheit über eine Kultur und ein Volk vermitteln kann. Im FSU werden kulturelle Inhalte weiter aus einer auktorialen monoperspektivistischen Sicht präsentiert. Kultur bleibt ein weitgehend statisches, monolithisches, idealisiertes, undifferenziertes Studienobjekt.

Es verwundert, dass dieses Kulturkonzept weiterlebt und unter dem Einfluss jüngster Entwicklungen auf dem Gebiet der kritischen Anthropologie, der Philosophie, der Literatur oder Area studies, nicht revidiert wurde. Diese für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht wichtigen Bezugswissenschaften haben alle die reduktionistischen, statischen, monolithischen und deterministischen Auffassungen von Kultur kritisiert, und verwenden stattdessen durch den Postmodernismus beeinflusste Konzepte (Clifford, 1992; Appadurai, 1996; Atkinson, 1999).

Diese postmodernen Kulturkonzepte verleihen dem Charakter unserer modernen Gesellschaften Ausdruck. Diese lassen sich, erstens, als instabil, veränderlich und unbeständig charakterisieren. Das Aufdecken des Interpenetrierens und wechselseitigen Beeinflussens von Kulturen (siehe z.B. Appadurai, 1996; Clifford, 1992; Gupta und Ferguson, 1997) hat Pratt (1991) dazu veranlasst, den Begriff *contact zones* zu münzen. Contact zones sind

"the social spaces where cultures meet, clash, and grapple with each other, often in highly asymmetrical relations of power, such as colonialism, slavery, or their aftermaths as they are lived out in many parts of the world today" (Pratt, 1991, p. 34).

-10-

Zweitens setzen sich unsere Gesellschaften aus Mitgliedern ganz verschiedener Gruppen mit unterschiedlichen Identitäten zusammen. Darüber hinaus gilt für viele Individuen, dass sie nicht damit einverstanden sein würden, wenn man sie als die Verkörperung der in ihrer Gruppe oder Gesellschaft geltenden Normen, Konventionen oder Werte betrachten würde. In westlichen Ländern ist persönliche Selbstbestimmung und Verwirklichung ja ein anzustrebendes Ziel, und es lässt sich feststellen, dass die traditionellen, identitätsverschaffenden, ideologischen Gruppen ihren Einfluss weniger geltend machen können oder ihn sogar völlig verlieren. Auf der anderen Seite und zu gleicher Zeit muss sich jeder eingestehen, dass kein Individuum sich frei von gesellschaftlichen sozialen und kulturellen Einflüssen nennen kann. Jedermann wird in gewissem Maße von häufig nicht-explizierten Richtlinien in Bezug auf sein Verhalten, seine Werte, seine Normen, seine Sichtweisen gelenkt (siehe z.B. Bourdieu *et al.*, 1998; Giddens und Pierson, 1998). Die

Mitgliedschaft in einer Gruppe nimmt einer Person natürlich nicht die Freiheit, sich dieser "auferlegten" Norm zu entziehen. In dem Sinne geht der Postmodernismus davon aus, dass Individuen mittels ihres Verhaltens ihre Kultur und Gesellschaft mitbestimmen und verändern können.

Wenn man interkulturelle Kompetenz entwickeln möchte, ist es essentiell, dass der FSU ein Kulturkonzept verwendet, das auf angemessene Weise den interkulturellen Charakter der Gesellschaft, in der die Lerner leben, widerspiegelt. Deswegen ist es notwendig, den Lernern beizubringen, dass Kulturen, wie auch die eigene Kultur, nicht als homogene Entitäten zu betrachten sind. In dem Sinne ist es wichtig, intrakulturelle Fissuren, Ungleichheiten, Nichtübereinstimmungen und Quereinflüsse aufzuzeigen, sowie auch Elemente und Faktoren der Stabilität innerhalb einer Kultur. "The acknowledgement and acceptance of multiple, complex cultural identities (...) should be a first principle of ESL teaching and teacher preparation" (Atkinson, 1999, p. 644).

Eine Möglichkeit, den Lernern eine angemessenere kulturelle Sichtweise zu vermitteln, könnte darin bestehen, die traditionelle Außensicht, aus der die fremde Kultur betrachtet wird, durch eine Innenansicht zu ergänzen. Eine Innenperspektive in den Fremdsprachenunterricht einzubringen, heißt, dass gezeigt und untersucht wird, wie verschiedene Mitglieder oder Mitgliedergruppen einer Kultur eine politischen, soziale, ethische Frage perzipieren und beantworten, welche Haltungen sie gegenüber bestimmten Symbolen oder Institutionen annehmen, wie sie zu bestimmten Werten und Normen stehen, usw.

Lernern multiple Perspektiven anbieten wird sie der Sache bewusst machen, dass Kulturen sich nicht innerhalb der Grenzen einer bestimmten Nation oder eines bestimmten geographischen Gebiets fassen lassen, sich hingegen dauernd gegenseitig beeinflussen. Die bis jetzt weniger in dem Fremdsprachenunterricht angesprochenen Machtverhältnisse, die zwischen Kulturen bestehen (Bhabha, 1994) und die auf historische oder aktuelle Ereignisse zurückzuführen sind, dürften in Zukunft weitgehender aufgezeigt werden. Das politische Bewusstsein der Lerner auf diese Weise zu verschärfen, ist nicht unumstritten. Ein an dem Forschungsstand und den heutigen gesellschaftlichen Verhältnissen angepasster Kultur- und Sprachunterricht kann diese Themen jedoch nicht außer Betracht lassen.

3.2 Kriterien für die Auswahl von Lernaufgaben

Genauso wie die kulturellen Inhalte von Fremdsprachenkursen im Licht der erweiterten interkulturellen Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts kritisch überprüft werden müssen, bedürfen auch die Lernaufgaben und -aktivitäten genauerer Überprüfung. Lernaufgaben stehen im Herzen des Lernprozesses. Bei der Verbesserung des Potenzials von Fremdsprachenkursen in Bezug auf den Erwerb interkultureller kommunikativer Kompetenz spielen sie eine zentrale Rolle.

3.2.1 Staffellung des Lernprozesses gemäß den verschiedenen Entwicklungsstufen

Während der ganzen Geschichte des Fremdsprachenunterrichts haben Autoren versucht, Übungstypologien zu erstellen, die eine Varietät an Übungsaufgaben in ein den Lernprozess

respektierendes und staffelndes Ganzes integrieren könnten. Forschungsergebnissen aus der Entwicklungspsychologie und der Sprachlehrforschung Rechnung tragend, versuchen Übungstypologien verschiedenartige Lernaufgaben und Übungsformen so zu ordnen, dass, erstens, ein ständiger Fortschritt ermöglicht wird, und, zweitens, das Erreichen von Lernautonomie und ein hohes Niveau in Sachen Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen garantiert ist (Sercu, 2000c).

Die erziehungswissenschaftlichen Konzepte, die in dem Zusammenhang besonders wichtig waren, sind "meaningful learning" (Ausubel *et al.*, 1978) und 'levels of processing' (Craik und Lockhart, 1972), sowie auch Taxonomien von kognitiven Zielsetzungen (De Corte *et al.*, 1981). Nach Ausubel *et al.* können Lernmaterialien nur dann effektives Lernen bewirken, wenn die Lerninhalte sinnvoll verbunden werden können mit schon erworbenen Kenntnissen und Fertigkeiten und wenn die Lernmaterialien überdies Schlüssel und Lernaufgaben enthalten, die Lernern helfen können, die neuen Inhalte tatsächlich mit den schon bekannten zu verbinden. Es folgt daraus, dass Übungstypen und Inhalte, die Lerner unter oder über ihrem Niveau arbeiten lassen, den Lernprozess nicht unterstützen, sondern zerstören. Die Lerninhalte und -aufgaben stellen für die Lerner entweder keine Herausforderung dar, oder sie überfordern sie.

Craik und Lockhart (1972), von denen das Konzept 'levels of processing' stammt, haben aufgezeigt, dass Kenntnisse besser behalten werden, wenn diese in einer tiefgehenden, nicht oberflächlichen Weise verarbeitet werden. De Corte *et al.* unterscheiden sieben Arten von kognitiven Zielsetzungen, und ordnen Lernaufgaben nach den Prinzipien des Zuwachses an Verarbeitungstiefe, an Komplexität der kognitiven Operationen, und an Autonomie in der Informationsverarbeitung (De Corte *et al.*, 1981). (1) 'Apperception tasks', (2) 'recognition tasks' und (3) 'reproduction tasks' konstituieren das erste Niveau der Typologie und erfordern alle nicht mehr als rezeptiv-produktive kognitive Operationen. (4) 'Interpretative production of information tasks', (5) 'convergent production of information tasks', (6) 'evaluative production of information tasks' und (7) 'divergent production of information tasks' hingegen fordern alle produktiven-kognitiven Operationen.

Die Anwendung dieser Prinzipien bei der Entwicklung interkultureller Fremdsprachenkurse und Lernmaterialien setzt voraus, dass Lernaufgaben und Übungsformen so gewählt werden, dass neue (inter)kulturelle Lerninhalte mit bekannten verbunden werden können und dass der Lernprozess so gestaffelt wird, dass Lerner allmählich dazu befähigt werden, autonom, tiefgehend und produktiv mit neuen kulturellen Inhalten, interkulturellen Aufgaben und Problemen umzugehen.

Trotz der Tatsache, dass in dem Kontext des FSUs eine Anzahl von Übungstypologien entwickelt wurde, die die oben erwähnten Prinzipien beachten (z.B. Neuner *et al.*, 1985), stellt sich heraus, dass Fremdsprachenlehrbücher bis jetzt vor allem Kulturlernaufgaben enthalten, die als 'apperception' oder 'reproduction'-Aufgaben eingestuft werden können. Es wird mit anderen Worten nicht mehr als ein oberflächliches Umgehen mit den kulturellen Inhalten verlangt (Sercu, 2000a). Viele Lehrwerke haben allem Anschein nach wenig Anderes getan, als den Lernern mittels Texten oder so genannter 'culture files' oder 'culture capsules'

(Seelye, 1994) „Bröckchen“-Kultur anzubieten, dabei hoffend, dass dieses kulturelle Fußbad letztendlich doch eine positive Auswirkung auf die zu wenig weltoffenen Sichtweisen und zu stereotypisierenden Einstellungen der Lerner der fremden Kultur und Menschen gegenüber haben wird. Die Kulturlernaufgaben in Lehrbüchern tendieren dazu, die Lerner nicht einzuladen, sich mit den kulturellen Inhalten auseinanderzusetzen oder einen bestimmten Aspekt einer Kultur näher zu erforschen. Lerner werden nicht gebeten, Kulturen zu vergleichen, sich in andere Kulturen zu versetzen oder den Wahrheitsgehalt der übermittelten Informationen zu überprüfen. Die meisten Aufgaben sind individuelle Lernaufgaben. Konstruktivistische Aufgaben, in denen Lerner selbstständig und auf kooperative Weise Wissen konstruieren, sind selten. Der Kulturlehriansatz ist nichtrekursiv. Kulturelle Inhalte werden nur zu einer Gelegenheit angeboten. Der Lerner wird nicht eingeladen, neue Kenntnisse mit vorher erworbenen zu konfrontieren und neu zu überdenken.

3.2.2 Förderung der Lernerautonomie

Wie aus der oben stehenden Aufzählung von Aufgaben hervorgeht, müssen noch andere Kriterien als die, die früheren Aufgaben- und Übungstypologien zugrunde lagen, beachtet werden, wenn man Lernerautonomie fördern will. Solange man daran glaubte, der nächsten Generation alle Kenntnisse übermitteln zu können, die sie im Leben brauchen würde, dienten die Prinzipien des tiefen, produktiven und sinnvollen Umgehens mit neuen Kenntnissen der adäquaten Staffelung des Lernprozesses. Moderne Unterrichtsansätze können im Lichte der Art und Weise, in der Wissen heutzutage zustande kommt, jedoch nicht mehr nur auf das Weiterreichen eines allgemein akzeptierten und geschlossenen Kenntnisvolumens oder auf das Hinführen der Lerner auf die richtige Antwort auf eine Frage oder auf die einzige Lösung eines Problems ausgerichtet sein (Scardamalia und Bereiter, 1991).

Wie Holec und Huttunen (1997) im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts bemerkt haben, sollte jeder Fremdsprach- und Kulturunterricht auf die Entwicklung von Problemlösungs- und Zusammenarbeits-, sowie Selbst- und Peereinschätzungsstrategien ausgerichtet sein, sowie auf die Fähigkeit, Verantwortung für das eigene Lernen und das Lernen der Gruppe, in der man funktioniert, zu übernehmen. Angesichts der Tatsache, dass es weniger als je zuvor klar ist, welches Wissen legitim und gerechtfertigt ist, müssen Lerner mit Lernaufgaben konfrontiert werden, die ihnen beibringen, dass sie die als wahr präsentierten Informationen immer kritisch überprüfen müssen, und wie sie deren Wahrheitsgehalt bewerten können (Jarvis, 2001).

Um die Lernautonomie in Sachen interkultureller kommunikativer Kompetenz zu fördern, stehen dem Lehrbegleiter verschiedene weitere Unterrichtsansätze zur Verfügung. Strategien zum Lösen interkultureller Probleme oder zum Beantworten interkultureller Fragen lassen sich zum Beispiel mittels lauten Denkens modellieren. Dies stellt sicherlich eine Herausforderung für die Lehrbegleiter dar, ist aber für die Unterstützung des Lernprozesses unbedingt notwendig, nicht nur im Hinblick auf die Entwicklung eines Metabewusstseins in Bezug auf das eigene Verständnis interkultureller Themen und Beziehungen, sondern auch in Bezug auf das Entwickeln des Vermögens dieses Verständnisses zu artikulieren. Mit Lernern nachgehen, welche Quellen herangezogen werden müssen, um ein bestimmtes interkulturelles

Problem hinreichend zu lösen, d.h. um ein ausgeglichenes und multiperspektivistisches Bild eines bestimmten kulturellen Phänomens zu gewinnen, kann ebenfalls beim Erwerb von Kulturlernstrategien dienlich sein. Lerner bitten, ein reflektierendes Tagebuch über ihren Umgang mit anderen Kulturen, oder über zur eigenen Kultur gewonnene Einsichten zu schreiben, wäre eine weitere Möglichkeit, autonomes und integriertes Sprach- und Kulturlernen zu unterstützen.

Zum Schluss

Beim interkulturellen Ansatz im FSU geht es um mehr als um das Beibringen kommunikativer Kompetenz in einer fremden Sprache und das Vermitteln eines mehr oder weniger umfangreichen Körpers kultureller Informationen. Beim Erwerb interkultureller kommunikativer Fähigkeit handelt es sich tatsächlich um diese Komponenten, und dies sollte nicht ignoriert werden. Es geht aber auch um mehr.

Wir hoffen verdeutlicht zu haben, warum aktuelle gesellschaftliche und wissenschaftliche Entwicklungen den Fremdsprachenunterricht dazu veranlassen, sich weg von einer lehrergesteuerten Sprach- und Kulturpädagogik zu einem lernerzentrierten autonomen Lernansatz zu bewegen. Wir hoffen ebenfalls aufgezeigt zu haben, welche Kriterien beim Revidieren von Lehrplänen und bei der Entwicklung von Sprach- und Kulturkursen, die auf die Entwicklung von interkultureller kommunikativer Kompetenz und selbständigem Lernen abzielen beobachtet werden können, und warum sowohl die kulturellen Inhalte als auch die Kulturernaufgaben ernsthaftere Betrachtung verdienen, als das in den bisher gebrauchten Sprach- und Kulturlernkursen der Fall gewesen ist.

Wir sind der festen Überzeugung, dass Sprachkenntnisse in der multikulturellen Welt, in der die Lerner leben, an Wichtigkeit gewinnen werden, und dass das Lehren kommunikativer Kompetenz deshalb auf dem gleichen hohen Niveau fortgesetzt werden muss. Es ist aber auch höchste Zeit, dass Spracherzieher erkennen, dass das Sprechen einer fremden Sprache immer auch das Eintreten in eine kulturelle Welt bedeutet, die sich von der eigenen bekannten unterscheiden kann, und dass Sprachunterricht deshalb immer auch interkultureller Unterricht sein sollte.

(Eingesandt: 11. Juni 2001)

Literatur

Allen, C. (2000). Problem, task and language teaching. *Lingua*, 2, 25-30.

Appudurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Atkinson, D. (1999). TESOL and culture. *TESOL Quarterly*, 33 (4), 625-654.

Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

- Bhabha, H.K. (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Billett, S. (1996). Situated learning: Bridging sociocultural and cognitive theorising. *Learning and instruction*, 6 (3), 263-280.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C., Nice, R. & Bottomore, T. (1998). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage.
- Byram, M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. & Zarate, G. (1994). *Definitions, Objectives, and Evaluation of Cultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Byram, M. & Zarate, G. (1997). Defining and assessing intercultural competence: Some principles and proposals for the European context. *Language Teaching*, 29, 239-243.
- Cain, A. & Briane, C. (1994). *Comment Collégiens et Lycéens Voient les Pays dont ils Apprennent la Langue. Représentations et Stéréotypes*. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- Clifford, J. (1992). Traveling cultures. In C. Grossberg, C. Nelson & P. Trenchler (Eds.). (1992). *Cultural studies* (pp. 96-116). New York: Routledge.
- Council of Europe (1996). *Modern languages: Learning, teaching, assessment. A common European framework of reference. Draft 2 of a framework proposal*. Strasbourg: Council of Europe.
- Craik, F.I. & Lockhart, R.S. (1972). Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- De Corte, E., Geerlings, C.T. & Lagerweij, N.A.J. (1981). *Beknopte Didaxologie* (5de herziene uitgave). Leuven: Leuven University Press.
- De Jong, J. (2000). *Structural goal-oriented learning, quality control and the European Framework*. Keynote lecture at T'Qila-conference: 'Today's Quality Issues for European Language Centres, Antwerp, 14-16 September 2000.

Europarat - Rat für kulturelle Zusammenarbeit (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Giddens, A. & Pierson, C. (1998). *Conversations with Anthony Giddens. Making Sense of Modernity*. Cambridge: Polity Press.

-15-

Giroux, H.A. (1992). *Border Crossings - Cultural Workers and Politics of Education*. New York: Routledge.

Gupta, A., Ferguson, J. (Eds.). (1997). *Culture, Power, and Place: Explorations in Critical Anthropology*. Durham, N.C.: Duke University Press.

Hall, S. (1994). Cultural Identity and Diaspora. In: Patrick Williams and Laura Chrisman (eds). *Colonial Discourse and Post-Colonial Theory* (pp. 392-403). New York: Columbia UP.

Holec, H. & Huttunen, I. (Eds.). (1997). *Learner Autonomy in Modern Languages. Research and Development*. Strasbourg: Council of Europe.

Jarvis, P. (Ed.). (2001). *The Age of Learning*. London: Kogan Page.

Kramsch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Lyotard, J.F. (1984). *The Postmodern Condition*. Manchester: Manchester University Press.

McCombs, B.L. (1994). Strategies for assessing and enhancing motivation: Keys to promoting self-regulated learning and performance. In H.F. O'Neil & M. Drillings (Eds.). (1994). *Motivation: Theory and Research* (pp. 49-69). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

McLoughlin, C., Oliver, R. (1999). Pedagogic roles and dynamics in telematics environments. In M. Selinger & J. Pearson (Eds.). (1999). *Telematics in Education: Trends and Issues* (pp. 32-50). Amsterdam: Pergamon.

Neuner, G., Krüger, M. & Grever, U. (1985). *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin: Langenscheidt.

Nodari, C. (1996). Autonomie und Fremdsprachenlernen. *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer 1996*, 4-10.

Pratt, M.L. (1991). Arts of the contact zone. *Profession*, 91, 33-40.

Risager, K. (1991). Cultural studies and foreign language teaching after World War II: The international debate as received in the Scandinavian countries. In D. Buttjes & M. Byram (Eds.). (1991). *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 33-46). Clevedon: Multilingual Matters.

Risager, K. (2000). Cultural awareness. In M. Byram (Ed.). (2000). *Routledge Encyclopedia of Foreign Language Teaching and Learning* (pp. 159-162). London: Routledge.

-16-

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1991). Higher levels of agency for children in knowledge building: A challenge for the design of new knowledge media. *Journal of the Learning Sciences, 1* (1), 37-68.

Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1994). Computer support for knowledge building communities. *Journal of the Learning Sciences, 3* (3), 265-283.

Seelye, N. (1994). *Teaching Culture. Strategies for Intercultural Communication*. Lincolnwood: National Textbook Company Publishing Group.

Sercu, L. (2000a). *Acquiring Intercultural Communicative Competence from Textbooks. The Case of Flemish Adolescent Pupils Learning German*. Leuven: Leuven University Press.

Sercu, L. (2000b). Textbooks. In M. Byram (Ed.). (2000). *Routledge Encyclopedia of Foreign Language Teaching and Learning* (pp. 626-628). London: Routledge.

Sercu, L. (2000c). Exercise types and grading. In M. Byram (Ed.). (2000). *Routledge Encyclopedia of Foreign Language Teaching and Learning* (pp. 214-216). London: Routledge.

Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.

Trim, J. (1996). Modern languages in the Council of Europe. *Language Teaching, 29* (2), 81-85.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Ek, J.A. (1975). *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.

Van Ek, J.A. & Alexander, L.G. (1980). *The Threshold Level English*. Oxford: Pergamon.

Wood, D. & Wood, H. (1996). Vygotsky, Tutoring and Learning. *Oxford Review of Education*, 22 (1), 5-10.

Copyright © 2002 *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*

Sercu, Lies. (2002). Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 7(2), 16 pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_07_2/beitrag/sercu1.htm

[Zurück zur [Leitseite](#) der Nummer im Archiv]