

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 2 (Oktober 2015)

Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar?

Klaus-Börge Boeckmann

Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Institut für Germanistik der Universität Wien

Porzellangasse 4

1090 Wien

Österreich

Tel.: +43 (0) 1-4277-42173

E-Mail: boeckmk2@univie.ac.at

Abstract: In der in den letzten beiden Jahrzehnten erheblich intensivierten Diskussion zur Lernendenautonomie ist autonomes Lernen im interkulturellen Bereich eher ein Randthema. Dieser Beitrag stellt die Frage der Vereinbarkeit von interkulturellem und autonomem Lernen und präsentiert zunächst zwei Zugänge, die zu gegensätzlichen Ergebnissen kommen. Die These von der Vereinbarkeit, ja Untrennbarkeit, der beiden Lernbereiche scheint jedoch überzeugender und weiter verbreitet. Angesichts der Breite der Autonomiediskussion wird in der Folge der Fokus auf Lernendenzentrierung als wichtiges Element von Autonomie gelegt und untersucht, welche Grundlagen es für eine lernendenzentrierte Unterrichtskonzeption gibt und welche Vorteile sie hat. Bei den Überlegungen zur Anwendung lernendenzentrierter Konzepte im Bereich der interkulturellen Kompetenz wird der Schwerpunkt auf den Kompetenzbereich der Einstellungen gelegt und an einigen Beispielen illustriert, wie autonomes und interkulturelles Lernen in projektförmigen Lernaufgaben verschränkt werden können.

The discussion on learner autonomy has intensified considerably in the last two decades, but autonomous learning in the intercultural field has remained a fairly marginal topic. This paper examines the compatibility of intercultural and autonomous learning and starts by presenting two approaches that come to contradicting conclusions. The hypothesis that both learning fields are compatible, or indeed inseparable, appears better founded and more popular, however. Considering the broad scope of the discussion, the paper continues by focussing on learner-centredness as an important element of autonomy. The rationale for and advantages of learner-centred concepts of teaching and learning are discussed. In reflecting on the application of learner-centred concepts in the field of intercultural competence the emphasis is laid on attitudes as an area of competence. Some examples show how autonomous and intercultural learning can be interlaced in project-type learning tasks.

Schlagwörter: Lernendenautonomie (Lernerautonomie), interkulturelle (kommunikative) Kompetenz, (Lern-) Aufgaben, Lernendenzentrierung (Lernerzentrierung), Lerntheorie, Sprachdidaktik; learner autonomy, intercultural (communicative) competence, (learning) tasks, learner-centredness, learning theory, language pedagogy

1. Einleitung

In diesem Beitrag wird die Frage diskutiert, inwieweit Lernendenautonomie¹ und interkulturelles Lernen miteinander kompatibel sind. An dieser Kompatibilität wurden Zweifel angemeldet – wie später noch auszuführen sein wird. Hier wird jedoch, gestützt auf Überlegungen zu den lehr- und lerntheoretischen sowie sprachendidaktischen Grund-

lagen argumentiert, dass die Berücksichtigung von Lernendenautonomie nicht nur mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz kompatibel ist, sondern dass autonomes Lernen sogar in besonderer Weise geeignet ist, interkulturelle Lernziele zu erreichen. Abschließend soll an einigen Beispielen noch kurz illustriert werden, wie Lernarrangements aussehen können, die autonomes Lernen im interkulturellen Bereich fördern.

Zur Lernendenautonomie im Sprachenunterricht gibt es mittlerweile eine nahezu unüberschaubare Literatur. Benson (2007) hält dazu fest: „In terms of sheer quantity, the literature on autonomy published since 2000 exceeds the literature over the previous 25 years“ (21). Er nennt allein aus den sechs Jahren, die er betrachtet, über 20 Publikationen in Buchlänge und eine Vielzahl von Handbuchartikeln, Kapiteln in Einführungswerken zum Sprachenunterricht, Artikeln in Sammelbänden etc. Der vorliegende Beitrag erhebt nicht den Anspruch, diese extensive Diskussion zu beschreiben oder zusammenzufassen. Hier wird auf einen Spezialaspekt fokussiert, der erstaunlicherweise eher selten explizit thematisiert wird: die Beziehung zwischen interkulturellem und autonomem Lernen. Als Einstieg sollen zwei der wenigen deutschsprachigen Beiträge aus der Zeit nach der Jahrtausendwende zum Thema „Autonomie und Interkulturalität“ kurz vorgestellt werden: Sercu (2002) und Schmenk (2004). Diese beiden Beiträge eignen sich deshalb gut für eine einführende Diskussion, da sie so gegensätzliche Positionen zum Thema einnehmen. Zwar bezeichnen beide Autorinnen Lernendenautonomie bzw. autonomes Lernen als „buzz word“ bzw. „label“ (Sercu 2002: 6; Schmenk 2004: 66 u. 68) und distanzieren sich damit vom inflationären Gebrauch und der damit einhergehenden Sinnentleerung des Begriffs. In den Konsequenzen unterscheiden sich die beiden Autorinnen jedoch sehr deutlich: Während Sercu (2002: 5) von einer „sich entwickelnde(n) lernerzentrierte(n) Pädagogik interkultureller Kommunikation“ spricht und meint, dass autonomes Lernen gar nicht so neu ist und „eigentlich von vielen Fremdsprachenlehrern schon in die Praxis umgesetzt [wird], wenn sie [...] hin und wieder problemorientiert arbeiten“ (6), geht Schmenk schon in ihrem Titel („Interkulturelles Lernen versus Autonomie“) von einem gewissen Gegensatz zwischen den beiden gleichermaßen populären Konzepten aus und meint, „dass sich beide in vieler Hinsicht ausschließen“ (Schmenk 2004: 66). Sie argumentiert, das Lernziel *interkulturelle Kompetenz* würde implizieren, „die Empathie von Lernenden zu fördern, sie zum Dialog zu befähigen, Toleranz und Offenheit zu entwickeln. Andererseits wird mit autonomen Lernenden oft ein Lernerbild assoziiert, das man mit Begriffen wie Selbstmanagement, Selbststeuerung, Individualisierung charakterisiert“ (ebd.). Es wird also ein Gegensatz zwischen Dialogfähigkeit und Selbstmanagement oder Selbststeuerung und Toleranz konstruiert, in dem Sinne, dass die gleichzeitige Verfolgung dieser Lernziele nicht möglich sei. Der Autonomiebegriff, der dieser Sicht zugrunde liegt, wäre allerdings zu hinterfragen. Andererseits finde ich Schmenks Warnungen in zumindest zwei Punkten bedenkenswert: Sie verweist zum einen darauf, dass es sich bei Autonomie um einen „traditionell in ‚westlichen‘ Kulturen positiv konnotierten Begriff“ (Schmenk 2004: 67) handelt und zum anderen hebt sie hervor, dass die Diskussion zumindest teilweise von einem „technizistischen Autonomiebegriff“ (69) bestimmt wird, wofür sie auch eine Reihe von Beispielen anführen kann. Es ist durchaus wichtig, zu erkennen, dass die Sicht auf Autonomie natürlich vom lehr- und lernkulturellen Hintergrund der Lehrenden und Lernenden beeinflusst wird² und keineswegs immer positiv sein muss. Ebenso ist sehr vorsichtig mit Konzeptionen umzugehen, die Autonomie als bloße Lerneffizienzsteigerung verstehen. Was aber vielen etablierten Autonomiebegriffen keineswegs entspricht, ist Schmenks Einengung auf autonome *Individuen*. Wenn Autonomie im Gegensatz dazu auch als Eigenschaft von *Gruppen* gesehen wird – und diese Sichtweise ist durchaus nicht ungewöhnlich³ – löst sich der bei Schmenk postulierte Widerspruch weitgehend auf.

Auch Sercu (2002), die die Kompatibilität von Interkulturalität und Autonomie ja deutlich optimistischer einschätzt, verkürzt den Autonomiebegriff – wenn auch in anderer Weise – indem sie autonomes Lernen mit bloßer Problemorientiertheit gleichsetzt. Trotz ihrer grundsätzlich optimistischeren Haltung scheint sie aber zugleich eine gewisse Skepsis bezüglich des Nutzens autonomer Lernformen für interkulturelles Lernen zu hegen, wenn sie festhält: „Wie wertvoll der problemorientierte Ansatz aus sprachdidaktischer Sicht auch sein mag, aus interkultureller Sicht ist sein Lernpotenzial eher beschränkt geblieben“ (7). Es ist zwar sicher richtig, dass Problemorientierung allein nicht automatisch eine interkulturelle Komponente enthält, aber es lassen sich doch Aufgaben formulieren, die beide Komponenten – Problemorientierung/Autonomie und Interkulturalität – berücksichtigen, wozu Sercu in ihrem Beitrag auch selbst Vorschläge macht (ebd.).

Elsen & St. John (2007: 17; Hervorhebung im Original) nennen drei Begründungen für Lernendenautonomie: “the need for *lifelong learning* [...], theoretical insights [...] that invite teachers to become more *learner centred* and final-

Klaus-Börge Boeckmann (2015), Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

ly the need for *moral development* of learners“. Ich fokussiere im Folgenden auf den zweiten Aspekt, die Lernendenzentrierung. Von Elsen & St. John (2007) als eine Begründung bzw. ein Ziel der Lernendenautonomie dargestellt, sehe ich sie auch als wichtigstes *Mittel* zu ihrer Erreichung. An dieser Stelle soll auch darauf hingewiesen werden, dass Autonomie eigentlich kein Lernziel wie jedes andere sein kann. Wenn Benson (2001: 99) hervorhebt: „control over content is fundamental to autonomy“, bedeutet das ja, dass die Ziele bzw. Inhalte von den Lernenden selbst (zumindest mit-) bestimmt werden. Wenn ich also als Lehrender Autonomie zum Lernziel mache, widerspreche ich damit zugleich einem ihrer Grundprinzipien. Das ist für mich auch ein Argument für ein schrittweises Vorgehen, ausgehend von der Lernendenzentrierung. In der Folge werden nun zunächst einige wichtige theoretische und didaktische Grundlagen von Lernendenzentrierung sowie ihre Vorzüge untersucht, um dann der Frage nachzugehen, wie sie auf interkulturelle Lernprozesse angewendet werden kann.

2. Lehr- und lerntheoretische sowie sprachendidaktische Grundlagen für Lernendenzentrierung⁴

Konstruktivistisches und konnektionistisches Lernen

Seit der Rezeption der lerntheoretischen Auffassungen des Konstruktivismus in der Fremdsprachenpädagogik (vgl. Wendt 2000; Wolff 2002) wird zumeist davon ausgegangen, dass Lernen durch subjektive Wissenskonstruktion stattfindet und den Lernenden daher individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geboten werden müssen. Eine mögliche Umsetzungsform sind dabei komplexe produktorientierte Lernarrangements, die auch unter der Bezeichnung *Konstruktionismus* oder „learning by making“ laufen (vgl. Fischhaber 2002; Papert 1991) und sich besonders für interkulturelle Inhalte eignen – mehr dazu später. Eine andere lerntheoretische Erkenntnis, die auf dem neurolinguistischen Modell des Konnektionismus (vgl. Plunkett 1998) beruht, ist die Multi-Merkmal-Hypothese (*multi feature hypothesis*), nach der Lerninhalte besonders gut behalten und wiederaufgerufen werden können, wenn sie im Gehirn gut vernetzt, d.h. mit unterschiedlichsten Sinneseindrücken und Kontexten verknüpft und so leichter wieder abrufbar sind. Diese Hypothese würde also nahe legen, dass sprachliche Elemente in verschiedenen Kontexten, Modalitäten und Verarbeitungsformen präsentiert werden sollten (vgl. Westhoff 2006).

Geförderte Sprachproduktion

Rein Sprachangebots(input)-basierte Sprachlerntheorien sind umstritten. Ohne die Rolle umfassenden Sprachangebots in Frage zu stellen, scheint es doch gute Argumente dafür zu geben, auch der Sprachproduktion eine tragende Rolle beim Sprachlernprozess einzuräumen. Die Sprachproduktion der Lernenden sollte also ihren festen Platz im Aufgaben- und Übungsgeschehen haben und durch Prozesse wie *scaffolding* (vgl. van Lier 1996) unterstützt werden. Die Sprachproduktion sollte dabei in zwei Richtungen entwickelt werden: einerseits in Richtung einer automatisierten, formelhaften, lexikalisierten Sprache (*chunks*), die ein rasches Reagieren in häufig auftretenden Kommunikationssituationen ermöglicht, und andererseits in Richtung regelgeleiteter Sprachproduktion.

Auf einer eher unterrichtspraktischen Ebene liegen die folgenden sprachendidaktischen Konzepte, die ebenfalls den Gedanken der Lernendenzentrierung verfolgen – mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen:

Kooperatives Lernen

Einige Argumente sprechen dafür, beim Sprachenlernen in der Gruppe die Kooperation zwischen Lernenden in den Vordergrund zu stellen: Da ist zunächst die simple Tatsache, dass der Umfang der Interaktion – und damit der sprachlichen Produktion und Rezeption – vervielfacht werden kann, wenn die Interaktionsmöglichkeiten der Lernenden untereinander in vollem Umfang genutzt werden. Auch die Bedeutungsaushandlungshypothese (Long 1996) legt nahe, dass sprachliches Lernen in besonderem Maße in Sequenzen stattfindet, in denen in an natürliche Kommunikation angelehnter Weise Bedeutungen unter *peers* ausgehandelt werden. Und schließlich besteht insbesondere in heterogenen Gruppen die Möglichkeit, die Chancen des Konzepts „Lernen durch Lehren“ (vgl. Oebel 2008) zu nutzen, indem in Bezug auf eine bestimmte Fähigkeit oder einen bestimmten Lerninhalt fortgeschrittenere Lernende weniger Fortgeschrittene in die Materie einführen und dabei ihre eigenen Kompetenzen absichern und ausweiten. Dies wäre übrigens auch ein gutes Argument, Lernendenautonomie nicht allein als Individualisierung zu verstehen.

Klaus-Börge Boeckmann (2015), Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Aufgabenorientierung

Um das Wesen der Aufgabenorientierung klarzumachen, die als *task based approach* schon fast als eigenes Paradigma der Fremdsprachendidaktik (vgl. u.a. Ellis 2004) anzusprechen ist, möchte ich von der Unterscheidung zwischen Übungen und Aufgaben ausgehen: Nach Huneke & Steinig (2005: 173) sind Übungen von der Lehrkraft erstellte oder ausgewählte, eher sprachformbezogene, tendenziell geschlossene Sprachlernaktivitäten mit einer einzigen richtigen Lösung, während Aufgaben eher inhaltsorientierte, im Unterrichtsprozess entstehende, tendenziell offene Aktivitäten mit mehreren Lösungen und Lösungswegen sind. Gleichzeitig betonen sie aber, dass Übungen auch als Voraussetzung für Aufgaben interpretiert werden können. Ein Beispiel wäre, dass sprachliche Mittel, die für eine anspruchsvolle Projektaufgabe benötigt werden, zunächst sozusagen im „Trockentraining“ des Übungsformats geübt werden. Eine differenziertere Darstellung bietet Littlewood, der Aufgabenorientierung als Kontinuum sieht und einzelne Stufen des Kontinuums in Zusammenhang mit der jeweiligen Form- bzw. Inhaltsfokussierung benennt (Littlewood 2004: 322; vgl. Abb. 1).

<i>Focus on meaning</i> ↑ Focus on form ↓ <i>Focus on formS</i>	Aufgabe <i>(communicative)</i> <i>task</i> △ △	Authentische Kommunikation
	▽ ▽	Strukturierte Kommunikation
	▽ ▽	Kommunikative Sprachpraxis
	Übung <i>exercise</i> <i>enabling task</i>	Präkommunikative Sprachpraxis
		Nicht-kommunikatives Lernen

Abb. 1: Aufgabenorientierung als Kontinuum (nach Littlewood 2004: 322).

Bei dieser Betrachtungsweise lässt sich Aufgabenorientierung als Unterrichtsziel auch graduell und nicht nur als Entweder-Oder umsetzen. Ein ähnlich kleinschrittiges Verfahren wäre für den Versuch, autonomes Lernen anzubahnen, sinnvoll, insbesondere in „autonomiefeindlichen“ Kontexten.

3. Der Mehrwert der Lernendenzentrierung

Es gibt ein breites Spektrum von lernendenzentrierten Lehr- und Lernformen und entsprechend der jeweiligen Schwerpunktsetzung unterschiedliche Bezeichnungen: Lernerorientierung, Lernerzentriertheit, Lernen durch Lehren, Projektunterricht, Aufgabenorientierung – letztere wohl in etwa äquivalent mit „Problemorientierung“ in Sercu (2002) – um nur einige zu nennen. Angesichts der Vielfalt der Ansätze stellt sich die Frage, was ein lernendenzentriertes Lehr- und Lernarrangement beinhalten muss. Aus meiner Sicht sind dazu drei Eigenschaften maßgeblich: (1) die Beteiligung der Lernenden an der Auswahl und Sequenzierung der Inhalte und Lernformen, (2) die Förderung von Selbstevaluation und (3) die Entwicklung von Lernstrategien und Selbstorganisation⁵. Das bedeutet, dass den Lernenden erstens in irgendeiner Weise Mitbestimmung über Lerninhalte und Lernformen ermöglicht wird, indem individualisierte Lernwege angeboten werden – dieses Kriterium trifft sich mit den individuellen Zugängen, die der Konstruktivismus fordert – wobei individuelle Zugänge auch in kooperativen Lernformen entwickelt werden können und müssen. Zweitens sollten die Lernenden differenziertes Feedback erhalten oder andere Möglichkeiten der eigenständigen Reflexion und Evaluation ihres Lernprozesses bzw. Lernerfolgs bekommen. Drittens wäre es wichtig, strategisches Verhalten der Lernenden zu fördern und zu unterstützen, um ihre Fähigkeiten zu steigern, ihr Lernen

Klaus-Börge Boeckmann (2015), Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

selbst zu organisieren – dies darf aber eingedenk von der von Schmenk (2004) ausgesprochenen Warnung nicht ausschließlich dazu dienen, von außen auferlegten Effizienzvorgaben nachzukommen.

Ganz verschiedene Ansätze in der Sprachenunterrichtsforschung bzw. Sprachenlehr- und -lerntheorie sehen Lernendenzentrierung positiv. Wir hätten nämlich, wenn wir als Lehrende unseren Lernenden mehr Kontrolle über und Beteiligung am eigenen Lernprozess zugestehen würden⁶, je nach Perspektive des jeweiligen Ansatzes verschiedene Vorteile zu erwarten:

- Mehr Sprachaufnahme (*intake*) durch direkte Rückmeldung der Lernenden über die Verständlichkeit und Relevanz des Sprachangebots.
- Mehr Sprachproduktion (*output*) durch mehr Sprechgelegenheiten und selbst bestimmte Sprechanlässe in selbst gesteuerten, nicht-plenaren Unterrichtsphasen.
- Mehr Interaktion im Sinne von Bedeutungsaushandlung und Themenkontrolle; aber auch geförderte Sprachproduktion lässt sich gut umsetzen, wenn die Lernenden üben, sich gegenseitig zu unterstützen.
- Mehr Potential für subjektive Wissenskonstruktion und individuelle Zugänge, wenn Lerninhalte, -formen und -planung beeinflusst oder selbst bestimmt werden können.
- Mehr Möglichkeiten einer multimodalen, mehrperspektivischen, facettenreichen Auseinandersetzung mit den Lerninhalten, insbesondere wenn verschiedene Interaktionsformen und Gruppenzusammensetzungen ermöglicht bzw. eingefordert werden.
- Mehr Kooperation unter den Lernenden, die einerseits das Umgehen mit Heterogenität erleichtert und andererseits eine Reihe von lernfördernden Gruppenprozessen auslösen kann.
- Mehr Gelegenheiten, komplexe Lernaufgaben in Eigenregie mit offenem Ausgang bearbeiten zu lassen, was sowohl die lernstrategische Kompetenz der Lernenden erhöhen als auch die Komplexität der lernersprachlichen Produkte vorantreiben kann.

Insbesondere der letztgenannte Punkt hat besonderes Potential für interkulturell orientierte Lernaufgaben, die ein kooperatives Aushandeln unterschiedlicher individueller Zugänge erfordern.

4. Lernendenzentrierung im Kontext des interkulturellen Lernens

Grundsätzlich sollte, was für Lernprozesse bzw. für Sprachlernprozesse günstig ist, auch für interkulturelles Lernen vorteilhaft sein. Interkulturelles Lernen fokussiert auf den Lehr- und Lernprozess und lässt sich – neben Lehr- und Lernkontext sowie Lehr- und Lernziel – als eine von drei Dimensionen von Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht betrachten (vgl. Boeckmann 2006). Als Lehr- und Lernziel wird üblicher Weise die so genannte *interkulturelle (kommunikative) Kompetenz* bezeichnet. Diese möchte ich hier nur ganz knapp charakterisieren. Sie wird zumeist in drei Hauptkomponenten eingeteilt: *Wissen*, *Fähigkeiten/Fertigkeiten* und *Einstellungen* (wie Toleranz, Offenheit und Empathie). Byram (1997) spricht etwa von „savoir être“ (Einstellungen), „savoirs“ (allgemeines und auf Einzelkulturen bezogenes Wissen), „savoir comprendre“ und „savoir apprendre/faire“ (Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des Verstehens, Interpretierens und der Wissenserweiterung) und ergänzt diese noch um „savoir s’engager“ (kritische Kulturbewusstheit). Auch die gegenwärtig wohl umfassendste Beschreibung interkultureller und plurilingueller Kompetenz, der CARAP/FREPA/REPA (*Cadre de référence pour les approches plurielles/ Framework of reference for pluralistic approaches to language and culture/ Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*), spricht von „knowledge“, „attitudes“ and „skills“ (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meißner, Nogueroles & Schröder-Sura 2013).

In den letzten Jahren hat ein gewisses Unbehagen am Begriff der „Kultur“ und damit auch am Interkulturellen um sich gegriffen. Ein Versuch, Kulturen neu zu denken, ist das von schon von Welsch (1992) angeregte Konzept der „Transkulturalität“. Dieses ist seitdem immer wieder kritisiert worden, unter anderem weil es zwar anstrebt, „Kultur“ als Konzept aufzulösen, dabei selbst aber letztlich von einem traditionellen Kulturbegriff ausgeht. Andere aktuelle Konzeptionen, die vor allem das Zusammenleben in multikulturellen Gesellschaften im Blick haben, fokussieren auf Phänomene von Ausgrenzung und *othering*: „Interkulturelle Kompetenz bedeutet zusammenfassend die Fähigkeit, mit widersprüchlichen Anforderungen umzugehen: Unterschiede wahrzunehmen und gleichzeitig Men-

Klaus-Börge Boeckmann (2015), Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

schen nicht darauf festzulegen und damit selbst wieder zum Othering beizutragen“ (Foitzik 2013). Dirim definiert gar: „Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, im Zusammenhang der Konstruktion von ‚Fremdheit‘ entstehende Diskriminierungen zu erkennen, zu analysieren und Wege zu deren Reduzierung zu suchen bzw. zu finden“ (Dirim 2012). Diese Fokussierung lässt sich durchaus in die oben beschriebenen drei Hauptkomponenten einarbeiten. In Bezug auf die von Foitzik (2013) und Dirim (2012) hervorgehobenen Komponenten von interkultureller Kompetenz ist speziell der Bereich der *attitudes* (Einstellungen und Haltungen) von zentraler Bedeutung⁷. Denn dieser Bereich ist sehr mit dem persönlichen Selbstverständnis der Lernenden verknüpft und traditionellen, lehrerzentrierten Vermittlungsverfahren wenig zugänglich. David Little meint wohl diesen Zusammenhang, wenn er schreibt: „the pursuit of learner autonomy is the surest way of developing not only communicative proficiency but intercultural competence as fully integrated dimensions of the learner’s evolving identity“ (2005: 137; Hervorhebung im Original). Der Kompetenzbereich der *attitudes* scheint also besonders prädestiniert dafür, den Lernenden autonome Zugänge anzubieten.

5. Lernendenzentriertes interkulturelles Lernen mit projektförmigen Aufgaben

Zur Autonomisierung beim interkulturellen Lernen bieten sich besonders solche aufgaben- bzw. projektorientierten Lernformen an, die eine kooperative Komponente enthalten und den Lernenden ermöglichen, über einen längeren Zeitraum (eine ganze Unterrichtseinheit oder unter Umständen auch mehrere) kontinuierlich selbstorganisiert an einer Thematik zu arbeiten und dabei in der Regel auch ein präsentationsfähiges Produkt zu erarbeiten. Vorschläge für solche Lernaktivitäten gibt es bereits seit Jahren. Sie werden vielfach mit einer intelligenten Nutzung des Internets als Lernraum gekoppelt.

Im EU-Projekt MICaLL beispielsweise wurden webbasierte Kommunikationsformen zur interkulturellen Telekollaboration eingesetzt, um sprachliche und interkulturelle Lernprozesse auszulösen (vgl. Dooly 2008; Koenraad 2006). Die Möglichkeit, interkulturelles Lernen durch reale (wenngleich virtuelle) Kontakte über das Internet zu unterstützen, wird noch zu wenig genutzt. Ein Grund dafür ist vielleicht, dass die Lehrkräfte grundlegende Qualifikationen brauchen, um solche Kulturkontakte zu betreuen: „three main aspects [...] are essential for teachers who are interested in setting up collaboration across cultures: Intercultural sensitivity, Intercultural awareness and Intercultural adroitness“⁸ (Dooly 2008: 17). Interkulturelle Kompetenz der Lehrenden ist demnach in gewisser Weise Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz der Lernenden. Wichtig ist das auch deshalb, weil Kontakt allein noch kein Verstehen oder gar interkulturelle Kompetenz auslöst – das Gegenteil, bis hin zur Bestärkung von Vorurteilen kann der Fall sein! Auch wenn versucht wird, interkulturelle Lernprozesse möglichst lernendenzentriert zu gestalten, ist also eine Begleitung und Reflexion der Kontakterfahrung ganz wesentlich⁹. Dies könnte aber – nach entsprechender Vorbereitung – zumindest teilweise in von den Lernenden selbst moderierten Gruppenprozessen stattfinden.

Ein weiteres, schon sehr bewährtes Werkzeug sind „WebQuests“ (vgl. Dodge 2013) bzw. ihre sprachorientiertere Variante, die „LanguageQuests“ (vgl. ECML 2013), die als Formate für verschiedene weitgehend autonom zu bearbeitende Lernaufgaben konzipiert und durchaus auch für interkulturelles Lernen geeignet wären. Allerdings sind die verfügbaren Angebote von einer eher unbefriedigenden Qualität: So verweist Rabello (2014) als Materialquelle für die Lernenden, die ein Video mit (inter)kulturellen Informationen zu einem Land erstellen sollen, etwa auf die Seite „International Business Etiquette and Manners for Global Travelers“, auf der über Deutschland unter anderem die Information zu finden ist: „Germans are able to consume large quantities of beer in one evening, but public drunkenness is not acceptable. It is best to know your limits, especially in Bavaria where two liters of beer is an ordinary evening“ (InternationalBusinessCenter.org 2014). Hier werden ganz im Gegensatz zu aktuellen Kompetenzbeschreibungen Stereotype gepflegt statt hinterfragt. Im schon erwähnten „Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen“ (Candelier et al. 2013) gibt es demgegenüber z.B. Deskriptoren wie „Wille, die Vorurteile gegenüber anderen Sprachen oder Kulturen und ihren Sprechern oder Mitgliedern zu bekämpfen (abzubauen, zu überwinden)“ im Bereich „Einstellungen und Haltungen“ oder „Wissen, dass die Kenntnisse, die man über andere Kulturen hat, häufig stereotypisierte Aspekte beinhalten“ im Bereich „Wissen“ (ECML 2014). Es scheint also, dass neuere Entwicklungen in der interkulturellen (Kompetenz-)Theorie sich in vielen Materialien, die interkulturelle Kompetenz vermitteln wollen, noch nicht niederschlagen.

Klaus-Börge Boeckmann (2015), Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

Angesichts dieser unbefriedigenden Situation möchte ich an einen Ansatz erinnern, der schon vor längerer Zeit in der ZIF vorgestellt wurde und der mir nach wie vor eine besondere Rolle in der Modellierung lernendenzentrierter Lernaufgaben im interkulturellen Bereich einzunehmen scheint: Es ist die „Digitale Ethnographie“, die sich dem Konstruktivismus (Papert 1991) verpflichtet fühlt und speziell auf interkulturelle Lernprozesse abhebt (Fischhaber 2002). Fischhaber formuliert folgende

Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht [...], in dem konstruktivistische Lernkonzepte umgesetzt werden und das Lernziel der interkulturellen Kommunikation angestrebt wird:

- Der konstruktivistische Unterricht muss Lernumgebungen bieten, die den Lerner darin unterstützen, sich mit Aktivitäten und Projekten auseinander zu setzen, die für seine reale Lebenswelt bedeutungsvoll sind.
- Der konstruktivistische Fremdsprachenunterricht ist durch die Betonung der unterschiedlichen Perspektiven aller Beteiligten gekennzeichnet, da die hier geschaffenen Lernumgebungen verschiedene Lern- und Präsentationsstile zulassen und fördern.
- Schließlich wird im konstruktivistischen Fremdsprachenlernen in Erweiterung des konstruktivistischen Konzeptes auch betont, dass die Präsentation und Weitergabe des erworbenen Wissens ebenso wichtig ist, wie neue Beziehungen zwischen eigenen Wissensstrukturen aufzubauen (Fischhaber 2002: 4; vgl. Beers 2001: 26).

Als ein Praxisbeispiel für Lernaufgaben bzw. -projekte, die diesen Prinzipien entsprechen, nennt Fischhaber ein Projekt von Beers (2001), bei dem Studierende „in Teamarbeit einen kurzen Videofilm, einen digitalen Text, über ein kulturelles Objekt erstellen und so die kulturelle Aussage dieses Objekts erarbeiten und in der Präsentation des Films (auf einer interaktiven Online-Plattform, Anm. KBB)¹⁰ darüber kommunizieren“ (Fischhaber 2002: 13-14). Als Beispiele für solche kulturellen Objekte werden Kaffee, Autos, Blumen oder Schuhe genannt. Fischhaber schreibt dazu:

Um den Mythos der objektiven Kulturdarstellung zu enttarnen, wird die Subjektivität der eigenen Kulturdarstellung im Film bewusst thematisiert, unbewusste Interpretationsprozesse werden bewusst gemacht und können somit in die weitere Arbeit kritisch mit einbezogen werden. In ihrem kreativen Prozess ist es für die ‚Filmteams‘ notwendig, sich über kulturell geprägte Verhaltensweisen, Werte und Wahrnehmungen auszutauschen und Erfahrungen aus ihren eigenen kulturellen Hintergründen heranzuziehen (ebd.).

Die Kombination eines intensiven, selbstorganisierten Gruppendiskussionsprozesses und der Erstellung eines eigenen audiovisuellen Produkts scheint eine sehr geeignete Verbindung von autonomem und interkulturellem Lernen zu sein, die auch im Sinne aktueller Kompetenzbeschreibungen wie der deutschen Bildungsstandards (KMK 2014)¹¹ und des REPA (Candelier et al. 2013) ist. Auch wenn die von Beers und Fischhaber um die Jahrtausendwende benutzten digitalen Instrumente längst von den weithin verfügbaren Blogs und anderen Web 2.0-Anwendungen überholt worden sind, lässt sich die Grundidee eines kulturbezogenen Produkts, das online zur Diskussion gestellt wird, ja durchaus mit zeitgemäßen Mitteln umsetzen. Neben dem „guten alten Internet“ (das WWW gibt es nun schon seit etwa 25 Jahren) ist hier vor allem auch an Lernen mit mobilen Endgeräten wie Smartphones oder Tablets zu denken und Anwendungen wie Facebook, Twitter und WhatsApp, bei denen das „Teilen“ – im Sinne von Englisch „sharing“ – ja integral dazugehört. Dabei gilt es, Lernende mehr als sie es vielleicht von ihrem Freizeitverhalten her gewöhnt sind, zu *Autor/inn/en* zu machen, die in einem lernendenzentrierten Setting kooperativ ein Produkt erarbeiten¹². Hierin würde ein besonderes Potential liegen, hohe Anforderungen an Lernendenzentrierung bzw. -autonomie mit ebenso hohen Anforderungen an die anzustrebenden interkulturellen Lerninhalte zu verbinden. Das würde Autonomie im Sinne von *agency* befördern, die Benson (2009) polarisierend einem utilitaristischen Verständnis von Autonomie gegenüberstellt (Hervorhebung KBB):

Do we view autonomy as a matter of the production of responsible, active, flexible and adaptable worker-learners who are capable of fitting into and matching the demands of the new economic order? Or do we view autonomy as a matter of learner agency – the production of critically aware learners who are capable of controlling their own learning and lives and of participating in the *authoring* of the worlds in which they live (Benson 2009: 26)?

Klaus-Börge Boeckmann (2015), Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

6. Schluss

Dieser Beitrag hat versucht zu zeigen, dass das Postulat einer Inkompatibilität von interkulturellem und autonomem Lernen weitgehend auf einem eingeschränkten Verständnis von Lernendenautonomie beruht und dass es durchaus Konzeptionen gibt, die es erlauben, die Lehr-/Lernziele Autonomie und Interkulturalität gleichzeitig zu verfolgen. Fazit ist, dass autonomes und interkulturelles Lernen nicht nur miteinander kompatibel sind, sondern dass es – vor allem bezogen auf den Kompetenzbereich *attitudes* (Einstellungen und Haltungen) der interkulturellen Kompetenz – ausgesprochen gewinnbringend sein kann, lernendenzentrierte Aufgaben zur Verfolgung interkultureller Lernziele einzusetzen. Abschließend wurde skizziert, wie eine praktische Umsetzung aussehen könnte. Obgleich die Vorschläge für geeignete Lernaktivitäten nicht neu sind, gibt es noch wenig konkrete Umsetzungen für den interkulturellen Bereich, die hohen Qualitätsstandards genügen. Damit eröffnet sich für die Zukunft ein spannendes Betätigungsfeld für Lehrmaterial-Entwickelnde, Sprachdidaktiker/innen und Lehrende, die autonomes und interkulturelles Lernen verbinden möchten.

Literaturverzeichnis

- Beers, Maggie (2001), A media-based approach to developing ethnographic skills for second language teaching and learning. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 6: 2, 26 S. [Online unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-06-2/beitrag/beers2.htm>. 03.09.2015].
- Benson, Phil (2001), *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Harlow, England; New York: Longman.
- Benson, Phil (2007), Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40: 01, 21-40 [Online unter http://journals.cambridge.org/article_S0261444806003958. 24.08.2015].
- Benson, Phil (2009), Making sense of autonomy in language learning. In: Pemberton, Richard; Toogood, Sarah & Barfield, Andy (Hrsg.), *Maintaining Control: Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.
- Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 14 S. [Online unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm>. 29. Oktober 2014].
- Boeckmann, Klaus-Börge (2008), Fremdsprachenunterricht mit Neuen Medien: Von traditionellen Vermittlungsformen zu Verbundlernerszenarien. In: Müller-Hartmann, Andreas & Schocker-v. Ditfurth, Marita (Hrsg.), *Aufgabenorientiertes Lernen und Lehren mit Medien. Ansätze, Erfahrungen, Perspektiven in der Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt (Main) u.a.: Peter Lang, 113–125.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Candelier, Michel; Camilleri-Grima, Antoinette; Castellotti, Véronique; Pietro, Jean-François de; Lörincz, Ildikó; Meißner, Franz-Joseph; Noguerol, Artur & Schröder-Sura, Anna (2013), *CARAP - FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg, Graz: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe, Language Policy Unit (2013), *Images of Others: an Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media, Autobiography of Intercultural Encounters* [Online unter http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AEIVM_Tool_en.asp. 28. August 2015].
- Dirim, İnci (2012), Sprache und Institutionelle Diskriminierung. (K)ein Problem im österreichischen Bildungssystem? (Vortrag). *Tagung 'Building Bridges Through Education' an der FH Oberösterreich*. Linz.
- Dam, Leni (1995), *Learner autonomy. 3. From theory to classroom practice*. Dublin (zitiert nach Little 2005).
- Dodge, Bernie (2007), *WebQuest Home Page* [Online unter <http://webquest.org/index.php>. 10. Dezember 2013].

Klaus-Börge Boeckmann (2015), Autonomes und interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – unvereinbar oder untrennbar? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20: 2, 90-100. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb-tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.

- Dooly, Melinda (2008), Introduction. In: Dooly, Melinda (Hrsg.), *Telecollaborative Language Learning: A Guidebook to Moderating Intercultural Collaboration Online*. Bern u.a.: Peter Lang, 15-20.
- [ECML] European Center for Modern Languages (2013), *Welcome to LQuest!* [Online unter http://archive.ecml.at/mtp2/lquest/html/LQuest_D_pdesc.htm. 10. Dezember 2013].
- [ECML] European Center for Modern Languages (2014), *REPA – Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen > Deskriptoren von Ressourcen* [Online unter <http://carap.ecml.at/Descriptorsofresources/tabid/2654/language/de-DE/Default.aspx>. 28. Oktober 2014].
- Ellis, Rod (2004), *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford u.a.: Oxford Univ. Press.
- Elsen, Adri & St. John, Oliver (2007), Learner autonomy and intercultural competence. In: Jiménez Raya, Manuel & Sercu, Lies (Hrsg.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt am Main, Wien etc.: Lang, 15-38.
- [EFSZ] Europäisches Fremdsprachenzentrum des Europarats (2011), *PluriMobil, ECML - European Centre for Modern Languages* [Online unter <http://plurimobil.ecml.at/PluriMobil/tabid/3764/language/en-GB/Default.aspx>. 31. August 2015].
- Fischhaber, Katrin (2002), Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7: 1, 23 S. [Online unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-1/beitrag/fischhaber1.htm>. 28. Oktober 2006].
- Foitzik, Andreas (2013), *AJS-Kompaktwissen Interkulturelle Kompetenz*. Stuttgart: AJS-Aktion Jugendschutz.
- Huneke, Hans W. & Steinig, Wolfgang (2005), *Deutsch als Fremdsprache - eine Einführung* (4., aktualisierte u. erg. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt.
- InternationalBusinessCenter.org (2014), Germany - German Business Etiquette, Manners, Cross Cultural Communication, and Geert Hofstede. *International Business Etiquette and Manners for Global Travelers - Understanding cultural diversity, cross cultural communication, and intercultural business relationships for success* [Online unter <http://www.cyborlink.com/besite/germany.htm>. 28. Oktober 2014].
- Koenraad, Ton (2006), Developing network-based language learning & teaching in education and teacher training: The MICaLL project. In: Schäffer, Dagmar & Adamopoulou, Marjori (Hrsg.), *Fremdsprache Deutsch Europäisch. Neue Wege zum Sprachenlernen mit dem DaF-Netzwerk*. Pallini (GR): Ellinogermaniki Agogi, 141-158.
- Little, David (2005), The Council of Europe, learner autonomy and intercultural competence. In: Duxa, Susanne; Hu, Adelheid & Schmenk, Barbara (Hrsg.), *Grenzen überschreiten: Menschen, Sprachen, Kulturen: Festschrift für Inge Christine Schwerdtfeger zum 60. Geburtstag*. Tübingen: G. Narr, 135-142.
- Littlewood, William (1999), Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied Linguistics* 20: 1, 71-94.
- Littlewood, William (2004), The task-based approach: some questions and suggestions. *ELT Journal* 58: 4, 319-326.
- Long, Michael H. (1996), The role of the linguistic environment in second language acquisition. In: Ritchie, William C. & Bahtia, Tej K. (Hrsg.), *Handbook of Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413-468.
- Oebel, Guido (Hrsg.) (2008), *LdL (Lernen durch Lehren) goes global: Paradigmenwechsel in der Fremdsprachendidaktik unter Berücksichtigung kulturspezifischer Lerntraditionen*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Papert, Seymour (1991), Situating Constructionism. In: Harel, Idit & Papert, Seymour (Hrsg.), *Constructionism*. Norwood: Ablex, 1-12.
- Plunkett, Kim (1998), Language Acquisition and Connectionism. *Language and Cognitive Processes* 13: 2-3, 97-104 [Online unter <http://dx.doi.org/10.1080/016909698386483>. 27. November 2013].
- Rabello, Cíntia (2014), Intercultural Communication. *Create WebQuest* [Online unter <http://www.createwebquest.com/cintiarabello/intercultural-communication>. 24. Oktober 2014].

- [KMK] Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2014), *Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012)*. Berlin: Wolters Kluwer.
- Schmenk, Barbara (2004), Interkulturelles Lernen vs. Autonomie? In: Börner, Wolfgang & Vogel, Klaus (Hrsg.), *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 66-87.
- Sercu, Lies (2002), Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7: 2, 16 S. [Online unter <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercul.htm>. 26. November 2013].
- Van Lier, Leo (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. London, New York: Longman.
- Welsch, Wolfgang (1992), Transkulturalität. Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. *Information Philosophie* 2, 5-20.
- Wendt, Michael (2000), Kognitionstheorie und Fremdsprachendidaktik zwischen Informationsverarbeitung und Wirklichkeitskonstruktion. In: Wendt, Michael (Hrsg.), *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main; Wien u.a.: Lang, 15–39.
- Westhoff, Gerard (2006), Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache* 9, 59-72.
- Wolff, Dieter (2002), *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main; Wien u.a.: Lang.

Anmerkungen

¹ Da Lernende weiblich und männlich sein können, verwende ich den Ausdruck „Lernendenautonomie“ statt „Lernerautonomie“. Ohne an dieser Stelle eine Definition von Lernendenautonomie anbieten zu wollen, soll doch hervorgehoben werden, dass „Autonomie“ ein sehr weitreichendes und anspruchsvolles Konzept ist, das so manche/n abschrecken mag (auch und gerade in „nicht-westlichen“ kulturellen Kontexten) und dass ich daher für eine schrittweise Öffnung des Unterrichts in Richtung Autonomie eintrete, die zunächst im Wesentlichen auf Lernendenzentrierung beruht. Eine nähere Bestimmung findet sich in Abschnitt 2.

² Zu kulturbedingt unterschiedlichen Autonomiebegriffen vgl. Littlewood (1999).

³ So formuliert David Little mit Bezug auf Leni Dams (1995) Ansatz der Lernendenautonomie: „It is not simply that Dam’s learners are developing individually under the stimulus of the various forms of social interaction that her approach generates: their learning constantly transforms them collectively, as a learning community“ (Little 2005: 140).

⁴ Die folgenden Ausführungen wurden in Boeckmann (2008) schon in ähnlicher Form publiziert.

⁵ Diese Punkte sind in der Autonomiediskussion schon vielfach genannt worden und stellen insofern keine Neuerung dar. Aber angesichts einer Situation, die Benson (2009: 17) so beschreibt: „Although we may all have our own opinions about (...) the different versions of autonomy [...], we also have to acknowledge that it is not easy to set these opinions on firm theoretical grounds. The alternative however, seems to be a relativist view that accepts the validity of almost any definition of autonomy“, sollen hier die nach meinem Verständnis zentralen Punkte hervorgehoben werden.

⁶ Die Formulierung im Konjunktiv verweist auf die Seltenheit des Erreichens von Lernendenautonomie. Little (2005: 36) schreibt über Lernendenautonomie: „its achievement in classrooms remains a rarity“.

⁷ Den Bereich der Einstellungen hebt auch Schmenk (2004: 66) hervor.

- ⁸ „*Intercultural adroitness* (know-how; savoir faire) deals with the behavioural aspect of ICC. This aspect focuses on the skills that are needed to effectively *act* in situations that involve intercultural interactions“ (Dooly 2006: 55; Hervorhebung im Original).
- ⁹ Vor- und Nachbereitungsaktivitäten zu interkulturellen Mobilitätsprojekten unter Berücksichtigung von Lernendenautonomie wurden im Projekt „PluriMobil“ am Europäischen Fremdsprachenzentrum entwickelt (EFSZ 2011).
- ¹⁰ Die erwähnte Plattform scheint zwar nicht mehr aktiv zu sein, aber ihre Funktionalität lässt sich mit aktuellen Werkzeugen wie Lernplattformen oder Blog-Programmen leicht nachbilden.
- ¹¹ Die „Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache“ beinhalten eine transversale „Sprachlernkompetenz“, die als „Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Sprachenlernen selbständig zu analysieren und bewusst zu gestalten“ beschrieben wird. Sie ermöglicht es, den Einsatz der sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen zu „reflektieren und optimieren“ (KMK 2014: 22).
- ¹² Neben der kooperativen Produkterstellung sollten aber auch andere Aspekte interkulturellen Lernens, wie die individuelle Reflexion, Raum finden. Ein interessantes Beispiel der Reflexion medialer Bilder bietet die „Autobiography of intercultural encounters“ des Europarats (Council of Europe 2013).