

Ursula Weier

Interkulturelles Lernen und Sprachbegegnung konkret – Schüleraustausch in der Grundschule

A school exchange project between the junior school in Giebelstadt (Grundschule Giebelstadt) and an Italian partner school will show how intercultural learning at the earliest age can be experienced in a very concrete way. During both the visit and return visit multiple possibilities of language and cultural encounters arise whereby intercultural learning in terms of modifications in attitudes to foreignness implicitly takes place. Learning projects prior to, during and after the exchange help establish a relationship between the learners and new culture which has a long term sustainable impact. Specialist and general education targets such as nonverbal understanding strategies, language immersion, coming to terms with different cultures, respect and tolerance, etc, are put into practice in an exemplary way.

1. Interkulturelles Lernen

1.1 Konzepte

Schon seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts verlagerte sich die Schwerpunktsetzung im Fremdsprachenunterricht. Stand zuvor kommunikative Kompetenz im Mittelpunkt des Unterrichts, wurde nun interkulturelle Kommunikation immer mehr zum Lernzielschwerpunkt (vgl. Bredella 1999b: 85; Tenberg 1999: 65). Auch im wirtschaftlichen Bereich nahm und nimmt die Bedeutung interkultureller Kompetenzen stetig zu, was sich auch am großen Angebot von *cross-cultural trainings* ablesen lässt. Das Ziel solcher *trainings* liegt häufig darin, durch ein gewisses Anpassungsvermögen interkulturelle Verhandlungssituationen leichter manipulieren zu können.¹ Im erzieherischen Kontext verbinden sich andere Ziele damit.

Die Begriffe „interkulturelle Kommunikation“ und „interkulturelles Lernen“ haben in den vergangenen Jahrzehnten durch den Gebrauch in verschiedenen Zusammenhängen eine starke Bedeutungsvielfalt erhalten. Mit „interkultureller Kommunikation“ wird im Allgemeinen die Fähigkeit beschrieben, mit Angehörigen anderer Kulturen zu kommunizieren (vgl. Doyé 1994: 43).

¹ So erläutert zum Beispiel der Anbieter eines interkulturellen Trainings: „Wir bieten Ihnen ... ein interkulturelles Training an, das Ihnen die Möglichkeit bietet, spezifische berufliche Situationen effektiv zu meistern, da Sie sich auf dem ... Markt langfristig behaupten wollen.“ Vgl. z. B. www.iswk.de/textehtm/rahm4.html oder www.cdc.de/Kulturspezifisches-Training.829.0.html

Interkulturelles Lernen beinhaltet weitere Implikationen. Schon durch die multikulturelle Zusammensetzung der meisten Schulklassen gehört interkulturelles Lernen generell zum Schulalltag. Im Fremdsprachenunterricht gewinnt der interkulturelle Kontext jedoch noch eine andere Dimension. Das Kennenlernen des Zielsprachenlandes, die „Landeskunde“ spielte für die Konzeption des Fremdsprachenunterrichts von jeher eine große Rolle. Seit den 80er Jahren fand jedoch eine substanzielle Neudiskussion unter dem Schlagwort des „interkulturellen Fremdsprachenlernens“ statt (vgl. Weskamp 2001: 85) und wirkte sich auf das Konzept bei der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in das Grundschul-Curriculum entscheidend aus. Die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen soll dabei nicht marginalisiert werden, erhält aber komplementären Charakter (vgl. Tenberg 1999: 65). Nach Hans-Jürgen Krumm heißt Fremdsprachenlernen implizit „Zugang zu einer anderen Kultur suchen“ (Krumm 1994: 118). Bedenkt man aber die *lingua franca*-Funktion sowie die vielfältigen kulturellen Bezüge der englischen Sprache, so ist Fremdsprachenlernen noch nicht zwangsläufig interkulturelles Lernen. Auch die Beschäftigung mit der fremden Kultur im Sinne eines Wissensthemas (Landeskunde) vermittelt noch keinen emotionalen Zugang. Eine allgemeine interkulturelle Sensibilisierung geht über das Sprachenlernen und Aneignung von kulturellem Wissen hinaus und fokussiert einstellungsbezogene, affektive, langfristig wirksame Ziele (vgl. Meißner 1994: 143).

Besonders in der Grundschule, in der sich das sprachliche Lernen eher auf basale Kenntnisse beschränkt, spielt die Gesamterziehung und die Einstellung zur anderen Kultur eine wichtige Rolle. Interkulturelles Lernen wird daher als individueller Lernprozess verstanden, der soziales, kognitives und affektives Lernen umfasst (vgl. Gnutzmann 1994: 67).

Beim Fremdsprachenlehren und -lernen – auch in der Grundschule – muss darauf Rücksicht genommen werden, dass die Lernenden die fremde Sprache und Kultur aus ihrer eigenen Perspektive wahrnehmen (vgl. Bredella / Delanoy 1999: 11).

Wir sind durch unsere Kultur geprägt, so dass wir die fremde Kultur auf dem Hintergrund unserer eigenen aufnehmen. Daher ist die Forderung, die fremde Kultur ‚unvoreingenommen‘ aufzunehmen, in einem strengen Sinne eine Illusion. Aber wir können uns auch von unseren Vorstellungen lösen, indem wir sie modifizieren und durch neue ersetzen. Das kann jedoch nur in einem Prozess geschehen. (Bredella / Delanoy 1999: 12)

Diesen Erkenntnissen liegt die folgende Definition von „Kultur“ zugrunde:

Kultur ist ein generelles, universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft. (Thomas 1996: 112)

Es besteht zudem im Allgemeinen eine implizite Übereinstimmung darüber, dass sich der Kulturbegriff im Hinblick auf interkulturelles Lernen nicht nur auf „hohe Kultur“ (z. B. Werke der Kunst, Literatur und Musik) beschränkt, sondern auch und besonders „Alltagskultur“ (z. B. Familie, Wohnen, Schule, Freizeit) mit einbezieht (vgl. Bechtel 2003: 50). Alles, was die Lerner im Alltag beschäftigt, worüber sie aus eigener Erfahrung und Perspektive berichten können, spielt für das interkulturelle Lernen eine zentrale Rolle (vgl. Bechtel 2003: 73) – insbesondere für Schüler im Grundschulalter.

Bei der Erfahrung und Beschäftigung mit subjektiv fremdem kulturell bedingtem Verhalten findet eine Kontrasterfahrung statt. Anderes Verhalten wird als Anderssein gedeutet (vgl. Stedje 1990: 35). Dies kann zu Befremdung, im schlechtesten Fall sogar zu Angst oder Ablehnung führen. Eine wesentliche Erwartung an Fremdsprachenunterricht besteht darin, dass sich mit der zunehmenden Vertrautheit mit Sprache und Kultur auch die Einstellung gegenüber dieser Kultur und ihren Menschen positiv verändert bzw. Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit abnehmen (vgl. Jansen / Prokop 1998: 71f). Dieser Prozess findet jedoch nicht zwangsläufig statt.

Bei Grundschulkindern ist die Einstellung gegenüber Fremdem und Ausländern noch wenig verfestigt und klar, sondern eher von individuellen Erlebnissen geprägt (vgl. Andreas 1998: 73). Kinder haben meist großes Interesse am Anderen, am Exotischen (vgl. Oomen Welke 1990: 98f). Der schulische Einfluss ist zudem durch individuelle Erfahrungen aus Urlaub und Medien überlagert. M. Byram (vgl. 1999: 358f) betont den Einfluss der Medien bzw. der Erfahrungsberichte anderer auf die Vorstellung, die Kinder von einem Land stereotyp entwickeln. Für den italienischen Kulturraum lässt sich sogar feststellen, dass die Urlaubserfahrung oft den schulischen Einfluss nivelliert (vgl. Andreas 1998: 97 sowie Piepho 1998: 7). Bei Grundschulern ist häufig eine wenig differenzierte, mitunter extreme und rasch wandelbare Einstellung zum Fremden feststellbar, die stark mit individuellen Erfahrungen und Emotionen verknüpft ist.

Positive Einstellungen und Gefühle der Schüler zum Ausland, zum Fremden und zu ausländischen Kindern sollen im Fremdsprachenunterricht der Grundschule als eigener Zielbereich besonders gefördert werden (vgl. Andreas 1998: 109). Nicht zuletzt beinhaltet die Fragestellung auch eine Europa-Dimension; interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz erhalten im Kontext der europäischen Integration zunehmende Bedeutung. Zur Schaffung eines Europa-Bewusstseins muss (kulturelle) Diversität und (politische) Gemeinsamkeit in Europa und seinen Regionen produktiv aufgegriffen (vgl. Oomen Welke 1990: 98; Virnich 1994) und emotional verarbeitet werden.

1.2 Stereotypen und Kulturvergleich bei Grundschulkindern

In einer Untersuchung aus dem Jahre 1992 (vgl. Andreas 1998: 63ff) wurden Dritt- und Viertklässler gefragt: „Was weißt du von Italien?“ (n=684). Die häufigsten Nennungen betrafen erwartungsgemäß das italienische Essen (30%). Besonders Italien-(stereo)typische Nahrungsmittel sind Nudeln (33%), Pizza (32%) und Wein (15%).

An italienischen Sehenswürdigkeiten waren den Kindern vor allem der schiefe Turm von Pisa (66%) und das Kolosseum (15%) bekannt. (Die durchschnittliche Anzahl genannter Sehenswürdigkeiten betrug 1,3.) Kulturtypische Feste kannten die Kinder kaum. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass für England und Frankreich wesentlich häufiger bekannte Sehenswürdigkeiten genannt wurden. Hier wird wiederum deutlich, dass außerschulische Erfahrungen aus Urlaub und Medien die Vorstellung, die Kinder von einem Land entwickeln, entscheidend beeinflussen. (Italien ist für viele Deutsche ein beliebtes Urlaubsland, andere Länder sind den Kindern eher aus den Medien bekannt (vgl. Andreas 1998: 63).

Es wird als Aufgabe des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts verstanden, zum Aufbau von Sympathiebeziehungen zwischen verschiedenen Kulturen und zum Abbau von negativen Stereotypen beizutragen (vgl. Bredella / Delanoy 1999: 14). Bei der Konzentration auf das (stereo-)typisch andere und die Gegenüberstellung von Eigenem und Fremdem besteht die Gefahr der Entfremdung. Der Andere wird zum Fremden, mit dem man nichts gemein hat. Die Relation zwischen Eigenem und Fremdem ist schwierig, da weder ausgegrenzt noch gleichgemacht werden soll. (Dies spielt auch auf dem Hintergrund eines multikulturellen Umfelds in der eigenen sozialen Gruppe, die meist keine homogene Gruppe ist, eine wichtige Rolle.²)

Bei der Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur wird das Unerwartete, das Typische der fremden Kultur mit den Gegebenheiten der eigenen Kultur verglichen, was eine generelle kognitive Operation zur Erkenntnisgewinnung darstellt. In kulturvergleichenden Aussagen fallen dabei auch bei Kindern sprachlich vor allem der Gebrauch des Komparativs („Italienische Züge sind schmutziger als deutsche.“), der Negation („In Deutschland gibt es keine Schuluniform.“) oder der Beschreibung und Generalisierung von Einzelelementen („Die Italiener haben alle schwarze Haare.“) auf. Die

² Adelheid Hu stellt die Implikationen der in den meisten Schülergruppen nicht mehr vorhandenen kulturellen Homogenität mit den daraus folgenden Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht heraus: Vgl. Adelheid Hu, Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften, in: Lothar Bredella, Werner Delanoy (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr, 1999, S. 209-239.

Beschreibung der Zielkultur steht dabei immer in Relation zur Ausgangskultur (vgl. Bechtel 2003: 63f).

1.3 Ziele des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts

Hauptziel des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts ist es, den Anderen in seiner Andersheit zu verstehen und Verständigung mit ihm zu suchen. Dabei müssen die Lernenden ihr eigenes Vorverständnis, ihre Erwartungen und Erfahrungen einbringen können, ihre eigene Identität bewahren und erweitern (vgl. Bredella / Delanoy 1999: 20). Der Andere soll sowohl gleichwertig als auch als verschieden gesehen werden. Sieht man ihn nur als gleichwertig, droht die Vereinnahmung. Sieht man ihn nur als verschieden, könnte man dazu neigen, ihn als minderwertig zu betrachten (vgl. Bredella 1999: 103). Die Zustimmung zur eigenen Gruppe muss nicht Herabsetzung der anderen Gruppe bedeuten (vgl. Bredella 1999: 107), wobei die Übernahme einer Innenperspektive (sich in den anderen hinein versetzen, vgl. Bredella 1999: 112) eine wichtige Rolle spielt.

Interkultureller Fremdsprachenunterricht gewinnt seine Bedeutung dadurch, dass wir aus der Verfangenheit in der eigenen Kultur heraustreten und in der Lage sind, jedenfalls bis zu einem gewissen Grade, die Erlebnisse und Erfahrungen Anderer nachzuvollziehen. (Bredella / Delanoy 1999: 30)

Die Teilziele interkulturellen Lernens, die sich aus der vorherigen Erläuterung ergeben, sind vielfältig und sollen hier noch einmal zusammenfassend aufgelistet werden (z. B. nach Nicklas 1998: 43f, Neuner 1999: 278, Krumm 1995: 159, Bredella 1999: 114, Till 1991, Seebauer 1997: 49, Maier 1991, Andreas 1998: 17, Buttjes 1991 u. a.):

- Offenheit und Interesse für das Andere, das Fremde, das Ungewohnte
- Erweiterte Wahrnehmungsfähigkeit für Fremdes
- das Andere als anders akzeptieren und wertschätzen
- mit Anderssein / Fremdheit umgehen
- sich gegenseitig tolerieren
- Ambivalenz ertragen können
- das Fremde im Eigenen erkennen
- Fähigkeit zur Empathie
- Fähigkeit zu experimentierendem Verhalten
- Angstfreiheit vor dem Fremden
- Fähigkeit, Konflikte auszutragen
- Fähigkeit, übergreifende Loyalitäten und Identitäten zu entwickeln (z. B. als Europäer)

- Verstehen und Verständigung (auch nonverbal)
- Erziehung zu Frieden und Gewaltlosigkeit

→ Förderung der Gesamtpersönlichkeit

Es wird deutlich, dass es sich hierbei um fächerübergreifende Ziele handelt und dass sich fachspezifische Lernziele des Fremdsprachenunterrichts mit allgemeinen Erziehungszielen vermischen.

Es sollte ebenso deutlich werden, dass es sich bei diesen Anforderungen an den Prozess des interkulturellen Lernens um Ideale handelt, die oft nur wenig mit der tatsächlichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts – speziell in der Grundschule – zu tun haben. Es stellt sich daher – wie so oft – die Frage nach der konkreten Umsetzung der angestrebten Lernziele.

1.4 Operationalisierung – Fremdsprachenunterricht in der Grundschule

Nach Tenberg (1999: 70ff) sollte die Reflexion über Eigen- und Fremdkultur und Sensibilisierung für den interkulturellen Sichtwechsel zu einer Veränderung der affektiven Einstellung gegenüber Eigen- und Fremdkulturellem führen. Durch den Gewinn von Kenntnissen und Einsichten über die Zielkultur soll der Lerner Interpretationsfertigkeiten entwickeln, die es ihm erlauben, mit der Zielkultur auf angemessene Weise zu interagieren.

Diese Prozesse mögen für den Aufbau interkultureller Kompetenz beim erwachsenen Lernen gewinnbringend sein, für Kinder im Grundschulalter sind sie aufgrund deren entwicklungspsychologischen und kognitiven Voraussetzungen nicht operationalisierbar. Der Blick der Fremdsprachendidaktik richtet sich tatsächlich oft auf den älteren Fremdsprachenlerner. Die emotionale Dimension des interkulturellen Lernens, wie sie für jüngere Kinder ganz entscheidend ist, wird dabei häufig noch zu stark vernachlässigt.

Dass das Lernen einer Fremdsprache in den Grundschullehrplan gehört, daran gibt es seit Jahrzehnten weder fachlich noch pädagogisch noch bildungspolitisch einen Zweifel (vgl. Piepho 1998, 5). In welcher Form und auf der Grundlage welches Konzepts dieses Lernen und Lehren allerdings praktiziert werden sollte, darüber gab es vor allem im Vorfeld der festen Einführung des Fremdsprachenunterrichts lebhafteste Diskussionen. Bei Grundschuldidaktikern wurde häufig kontrovers erörtert, ob der Fremdsprachenunterricht am Konzept der „Fremdsprachenbegegnung“ oder des „Fremdsprachenunterrichts“ ausrichten solle.

Die Befürworter eines systematisch orientierten Fremdsprachenunterrichts fordern eine curricular festgelegte Konzentration auf die Sprache, die eine Fortsetzung in der Sekundarstufe ermöglicht. Die Unbefangenheit,

Nachahmungs- und Lernfreude der Grundschul Kinder solle für einen Unterricht genutzt werden, der zu konkreten Ergebnissen kommt. Befürworter des Begegnungssprachenkonzepts hingegen akzentuieren die interkulturelle Komponente und eine generelle Sensibilisierung für fremde Sprachen und Kulturen. Über das Prinzip der *language awareness* soll eine Verbesserung der Muttersprache erreicht werden. Insgesamt soll eine allgemeine Öffnung für Sprachen stattfinden und ein spielerisches, lustvolles Lernen ohne Notendruck und lernzielbestimmte Leistungsanforderungen gepflegt werden. Die Kinder sollen zum gegenseitigen Verstehen erzogen werden – die Entstehung von Vorurteilen und ethnozentrischen Denkweisen soll vermieden werden. (Zum gesamten Abschnitt vgl. Schreiner 1999: 3 oder Doyé 1997: 45ff)

Leider übersieht diese Auseinandersetzung, dass für ein Grundschulkind ein Ergebnis durchaus auch ein Erlebnis sein kann und dass im Grunde jedes Erlebnis von einem Ergebnis begleitet sein kann. (Schreiner 1999: 3)

Nach Schreiner lässt sich demnach konstatieren, dass ein Unterricht nach dem Begegnungssprachenkonzept auch Lernzuwachs erzielt, allerdings nicht streng lernziel-, sondern stärker situationsorientiert. Zudem wird kommunikative Kompetenz hier nicht nur über Spiel und Zufall erworben, auch dieser Unterricht fördert den zukünftigen Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe und festigt erworbenes Wissen. Genauso gilt, dass systematisch orientierter Fremdsprachenunterricht auf Dauer auch nur erfolgreich ist, wenn er die Sensibilisierung für fremde Sprachen und Kulturen einschließt und eine positive Haltung für das Sprachenlernen insgesamt aufbaut. (Vgl. Schreiner 1999: 3)

Die beiden Sprachvermittlungskonzepte fanden auch Eingang in ein Schreiben der KMK (06.05.1994), das die Einbeziehung von Fremdsprachen in den Grundschulunterricht empfiehlt. Die einzelnen Bundesländer setzen ihre Schwerpunkte in Bezug auf die beiden Konzepte unterschiedlich.³

In den Grundschulen Bayerns wurde nach Abschluss eines Schulversuches (1990-95) die Fremdsprachenvermittlung auf der Grundlage des Begegnungskonzepts landesweit umgesetzt. Als Begegnungssprachen werden Englisch, Französisch und Italienisch angeboten. Die Schulen haben die Möglichkeit, die Sprache frei zu wählen, in der Praxis entscheidet sich jedoch ein Großteil für Englisch. (Nach Bludau waren dies 1998 etwa 2/3, nach einer Statistik des BLLV im Schuljahr 2001/2 sogar 90%.⁴) Dies entspricht den

³ Zur genaueren Information zu den Modellen der einzelnen Bundesländer siehe: Michael Bludau, Fremdsprachenunterricht im Primarbereich, in: *Fremdsprachenunterricht* 3/1998.

⁴ Dies bezieht sich auf die 3. Jahrgangsstufe in Bayern, vgl. Jochen Vatter, Fachgruppe Fremdsprachen im BLLV, Fremdsprachenlernen in der Grundschule – ein Grundsatzartikel, in: *Fremdsprachen Frühbeginn* 2/2003, S. 8.

Wünschen der meisten Eltern, die Englisch als Fremdsprache in der Grundschule bevorzugen (vgl. Gütersloh/Sandfuchs 1997: 129).

Die Teilnahme für alle Schüler der Jahrgangsstufen 3 und 4 am Fremdsprachenunterricht ist verpflichtend. Zwei Unterrichtswochenstunden stehen dafür zur Verfügung. (Vgl. Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 3.11.1997) In Bayern ist der Fremdsprachenunterricht in der Grundschule benotungsfrei. Der Beginn mit dem Fremdsprachenunterricht in der 1. Jahrgangsstufe wird immer wieder diskutiert, in manchen Bundesländern auch bereits praktiziert oder angestrebt.⁵

Der Begegnungssprachengedanke wird im Schreiben des bayerischen Staatsministeriums genauer definiert:

Das Fremdsprachenlernen in der Grundschule zielt in erster Linie auf einen unbefangenen und freudigen Umgang mit einer fremden Sprache ab und impliziert damit auch das Kennenlernen von Menschen, die diese Sprache sprechen und ihrer Kultur ...Zentrales Anliegen ist ... die Entwicklung einer positiven Grundeinstellung zur fremden Sprache und die Fähigkeit, sich in einfachen Alltagssituationen angemessen verbal und nonverbal auszudrücken.

(Schreiben des Bayer. Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst vom 3.11.1997)

Das Begegnungssprachenkonzept findet durchaus in den verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Auslegungen und Ausprägungen. So wird etwa in grenznahen Gebieten wie am Oberrhein der Begriff „Begegnung“ wörtlicher genommen und die „Sprache des Nachbarn“ nicht nur im Fremdsprachenunterricht gelernt, sondern vielfach auch in echte Begegnungen eingebettet (s. hierzu z. B. die Untersuchungen von Pelz 1999/2000; vgl. auch Blank 2002).

In diesem Sinne wurde auch bei der Konzeption der Arbeitsgemeinschaft „Städtepartnerschaft-Italienisch“ die echte Begegnung als für den Unterricht, das Lernen und Erleben der Fremdsprache konstituierendes Element von Anfang an mit einbezogen. Auch an der Grundschule Giebelstadt, an der der hier beschriebene Schüleraustausch durchgeführt wird, wird regulär Englisch ab der 3. Jahrgangsstufe unterrichtet. Die Arbeitsgemeinschaft „Städtepartnerschaft-Italienisch“ ist ein ergänzendes Wahlangebot. In dieser Arbeitsgemeinschaft werden die Grundsätze der Fremdsprachenvermittlung nach dem Begegnungskonzept umgesetzt, durch die Möglichkeiten des Austauschprojekts wird der interkulturelle Gedanke jedoch vertieft und weitergeführt, wie im Folgenden noch ausdrücklich erläutert wird.

⁵ Auswahlbibliographien zum Thema „Fremdsprachen in der Grundschule“ finden sich z. B. hier: Reichel, Katrin u.a. (Hrsg.), Fremde Sprachen in der Grundschule, Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 1997, S. 143-147. <http://web.fu-berlin.de/engdid/primary/documents/bibfrueb.pdf>

Die Frage der Sinnhaftigkeit der Vermittlung mehrerer Sprachen schon im Grundschulbereich wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Prehn (vgl. 2001: 24) konstatiert, dass in benachbarten Ländern heute schon zwei oder sogar drei Fremdsprachen in der Grundschule angeboten werden. Die Realität einer mehrsprachigen Umwelt zieht als Konsequenz auch das Bemühen um Mehrsprachigkeit nach sich (vgl. Piepho 2001: 5).

Die Erfahrung von Mehrsprachigkeit als normalem Ausdruck multikultureller Welt und das Erleben der Normalität des jeweils Fremden ist Ausgangspunkt und prägendes Merkmal der Progression fremdsprachlichen Lernens. (Hunfeld 2001: 7)

Daraus ergibt sich nach Bleyhl die Folgerung für den Bildungsauftrag der Schule als eine Erziehung zur Mehrsprachigkeit mit einem entsprechenden Fremdsprachenkonzept. „Englisch allein genügt nicht.“ (Bleyhl 3/2001: 5) Dieser Ansicht entspricht auch das Bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2001: 5ff). Neben Englisch als *lingua franca* sollte demnach mindestens eine (oder gar zwei) weitere Sprachen erlernt werden; diese Sprachvielfalt empfiehlt sich aus wirtschaftlichen, arbeitsmarktpolitischen wie kulturellen Gründen (vgl. Bleyhl 3/2001: 6). Das Vermögen, sich verschiedener Sprachen bedienen zu können, stellt zudem einen Reichtum an „Denk-Konventionen“ dar, so dass sich die Kenntnis verschiedener Sprachen allgemein intelligenzfördernd auswirkt (vgl. Bleyhl 2/2001: 8).

Damit dieses Ziel erreichbar wird, muss Fremdsprachenlernen natürlich in der Grundschule beginnen (vgl. Bleyhl 3/2001: 7). Bleyhl schlägt sogar vor, nicht Englisch, sondern eine Nachbarschaftssprache als erste Fremdsprache zu wählen, um einer eventuellen Demotivation im Bezug auf das Erlernen einer zweiten Fremdsprache vorzubeugen (vgl. Bleyhl 3/2001: 7). Auch die Fachgruppe Fremdsprachen des BLLV fordert 2003 die Beibehaltung des Mehrsprachenangebots (vgl. Vatter 2003, 11).

Nach Hunfeld (vgl. 2001: 8) sollte das Hinhören auf fremde Erfahrung im Lerndialog mit dem authentisch Fremden im Fremdsprachenunterricht beständig eingeübt und praktiziert werden, wobei mögliche Irritationen nicht als Störung des Eigenen, sondern als Angebot zur Veränderung bisheriger Weltsicht verstanden werden sollten.

1.5 Interkulturelles Lernen im Grundschulalter

Klippel (vgl. 2000: 26) betont, wie wichtig es ist, schon Kinder im frühbeginnenden Fremdsprachenunterricht mit fremden Kulturen, den Menschen und ihrem Alltagsleben, den Sitten und Gebräuchen in Kontakt zu bringen. Die Ego-Durchlässigkeit des Grundschulkindes schafft optimale Voraussetzungen für den Erwerb von interkultureller Kompetenz (vgl. Maier 1996: 25). Kinder zeigen im Allgemeinen eine große Offenheit für fremdsprachliche und

fremdkulturelle Eindrücke. Die Grundschule zielt zudem auf die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit ab. Affektiv gefärbte Erfahrungen des Kindes können seine Einstellungen dauerhaft prägen.

Die Problematik, die sich hierbei ergibt, ist in den institutionellen und strukturellen Bedingungen des Schulsystems verhaftet: Fremdsprachenunterricht findet im Allgemeinen im Klassenzimmer statt. Kommunikative Situationen sowie fremdkulturelle Eindrücke sind dabei weitgehend an die Lehrkraft bzw. den medialen Einsatz gebunden. Im Klassenraum haftet den meisten kommunikativen Abläufen ein künstlicher Charakter an (vgl. Donnerstag 1999: 250). Fremderfahrung, die über das Klassenzimmer nicht hinausreicht, bleibt zwangsläufig bis zu einem gewissen Grad auch künstlich (vgl. Koban 1999: 514).

[...] contrasts between classroom learning which can only give a representation of another country and the direct learning of experience raise the question of whether the foreign language classroom in formal mass education can be an appropriate location for learning about otherness. (Byram 1999: 360)

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule vermittelt zwar Freude und Interesse an der Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur, aber Ergebnisse zu positiven Einstellungsänderungen gegenüber dem Fremden allgemein sind wenig eindeutig (vgl. Andreas 1998: 96f).

Interkultureller Fremdsprachenunterricht sollte nicht nur Wissen vermitteln, sondern den Lernenden auch Gelegenheit für interkulturelle Begegnungen geben (vgl. Bredella / Delanoy 1999: 21).

1.6 Interkulturelles Lernen durch Begegnung

Auf dem Hintergrund vieler Definitionen von interkulturellem Lernen lässt sich konstatieren, dass für dieses die tatsächliche Begegnung zwischen Menschen verschiedener Kulturen entscheidend ist (vgl. Bechtel 2003: 53). Nach Thomas stellt interkulturelles Lernen ein „Lernen in einer kulturellen Überschneidungssituation“ dar, wobei „ein auf die fremde Kultur hin orientierter Lernprozess zustande kommen [muss]“ (Thomas 1988: 86). Auch andere Autoren wie Freudenstein (1994: 59f), Königs (1994: 102) oder Segermann (1994: 117) betonen die Bedeutung des interpersonalen Kontakts und der Individualbegegnung.

Im Arrangement ‚Begegnung‘ geht es um die bewusste Gestaltung einer ‚harmonischen‘ realen Begegnung mit anderen Menschen oder Artefakten anderer Kulturen auf der Grundlage einer gemeinsamen Definition einer ‚Wir‘-Gruppe. Gruppen von Menschen begegnen sich. Sie sollen in ihrer Andersartigkeit als Bereicherung zur Kenntnis genommen werden, alles die Akzeptanz möglicherweise

Störende soll unter dem Aspekt der ‚friedlichen‘, freundschaftlichen Annäherung beiseite geräumt werden, zumindest für den Zeitraum der als ‚Begegnung‘ definierten Phase. (Reiberg 1994: 190)

Echte Begegnung „öffnet den Geist für gemeinsame und unterschiedliche kulturelle Wirklichkeiten, trägt dazu bei, Vorurteile abzubauen und erzieht somit zur Toleranz“ (Incardona / Mörsdorf / Zimmer 1996: 18). Die persönliche Begegnung verstärkt zudem die Motivation, die Sprache des anderen zu erlernen und trägt somit auch zur Förderung der Kommunikationsfähigkeit bei. Spracherwerb in Verbindung mit konkreter Begegnung kann Kinder befähigen, sich den Herausforderungen einer multikulturellen Kommunikation in der Welt von morgen zu stellen. Freudenstein (1994: 59f) konstatiert:

Ich glaube nicht, dass sich interkulturelles Lernen im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht auch nur ansatzweise solide und erfolgsversprechend verwirklichen lässt. [...] Interkulturelles Lernen als integrativer Bestandteil von Bildung und Erziehung bedingt, schon sehr früh mit anderen Menschen, deren Sprache und Kulturen in vielfältigen Situationen in Kontakt zu kommen. [...] Wirklich ‚inter‘kulturell kann nur derjenige erzogen werden, der das Andersartige im Vergleich zum Eigenen im persönlichen Erfahrungsbereich erlebt [...] Nur in einer solchen Situation können sich nachhaltige Erlebnisse einstellen und persönlichkeitsformende Auswirkungen ergeben, weil es sich dabei um eine echte und nicht nur um eine indirekt vermittelte Begegnung mit einer anderen Sprache und deren Kultur handelt.

Dass solche Begegnungserlebnisse möglichst früh angesetzt werden sollten, unterstreichen Edelenbos und Kubanek German (vgl. 2003: 20). Somit könnten diese Begegnungen „für den Rest der Lernzeit die reichste Quelle für den Sprachgebrauch und der Schlüssel zum Fortschritt sein.“ (Ebd.)

2. Schüleraustausch als genuine Form interkulturellen Lernens

Wenn interkulturelles Lernen Begegnung und echte Erfahrung voraussetzt, bedeutet dies nach Bechtel (vgl. 2003: 53), dass genuines interkulturelles Lernen nur im Rahmen des Schüleraustauschs möglich wäre, bei dem es zu einer direkten Begegnung zwischen Schülern aus beiden Ländern kommt. Auf interkulturelles Lernen ausgerichteter Schüleraustausch schafft gute Bedingungen für gegenseitiges Verstehen und über Kulturgrenzen hinwegreichendes Lernen (vgl. Königs 1994: 103). Dies unterstreicht auch das bayerische Staatsministerium für Unterricht und Kultus:

Austausch- und Begegnungsmaßnahmen tragen neben der Verbesserung der sprachlichen Fertigkeiten in besonderem Maße zur Förderung interkultureller

Kompetenz sowie zu internationaler Verständigung und damit zur Friedenserziehung bei. (Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001: 126)

Während des Schüleraustausches befinden sich die Schüler immer in einer Überschneidungssituation, da sie die eigene Kultur und die fremde Kultur miteinander vergleichen (vgl. Bade 2001: 20). Mögliche negative Reaktionen auf diese Situation könnten im Extremfall sein:

- Angst, Flucht, Xenophobie
- Aufzwingen der eigenen Kultur
- Xenophilie (totale Verehrung des Fremden)
→ Ablehnung des eigenen Orientierungssystems

Besonders bei Grundschulern findet man jedoch – wie das hier beschriebene Projekt zeigt – positive Vorbedingungen für den Schüleraustausch vor wie die Neugierde auf das andere Land und die Lust, dort eine Reihe von Dingen zu entdecken, die vielleicht als anders empfunden werden. Daher sind Extremreaktionen wie die oben genannten eher unwahrscheinlich. Der Lernprozess, der bei der ganz konkreten Auseinandersetzung mit der fremdkulturellen Situation angestoßen wird, gewährleistet Grundlagen für den Aufbau echter interkultureller Kompetenz. Verschiedene psychische Mechanismen können in Gang gebracht werden. Die Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Identität – auch mit den eigenen Ängsten – unterstützt den Reifungsprozess (vgl. Nicklas 1998: 42) und die persönliche Entwicklung des Kindes. Durch die Überwindung der Ängste stärkt sich auch das Selbstvertrauen. Vorurteile sollten dabei nicht von vornherein abgelehnt werden, sondern als wertvoll für die interkulturelle Dynamik der Begegnung eingeschätzt werden (vgl. Tourette-Turgis 1998: 38).

Mögliche Gefahren eines Schüleraustauschprojekts

Traditionelle Schüleraustauschprojekte werden von einigen Autoren kritisch betrachtet. Genannte Kritikpunkte oder Gefahren sind:⁶

- Verstärkung der ethnozentristischen Abgrenzung
- keine langfristige Wirkung auf Sprachenlernen und Haltung

⁶ Vgl. z. B. Michel Bernard, Lucette Collin, Burkhard Müller oder Michel Cullin, in: Lucette Colin, Burkhard Müller (Hrsg.), *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd. Pädagogik interkultureller Begegnungen*, Frankfurt, New York: Campus Verlag, 1998. Ähnlich: Ludger Reiberg, Schüleraustausch als interkulturelle Aktivität, in: Bundeszentrale für politische Bildung, *Lernen für Europa, Neue Horizonte der Pädagogik*, Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn, 1994, S. 223-227, S. 224.

- Ent-Identifikation mit der eigenen Gruppe
- Rückzug in die eigene Gruppe
- Missverständnisse aufgrund von Sprachproblemen, verbunden mit Vorurteilen: „Sie schreien uns an.“ „Sie machen sich über uns lustig.“
- Verstärkung von Vorurteilen
- Skepsis bezüglich der generellen Wirksamkeit des Programmes im Hinblick auf Toleranzverstärkung und Verminderung von Ethnozentrismus
- Reduktion der Begegnung auf private Erfahrungen und Themen
- nur subventionierter Tourismus
- Schüleraustausch nur für eine bestimmte Schülergruppe (für Jugendliche aus gut situiertem Elternhaus)
- Ausklammerung von sozial unerwünschten Themen wie Vorurteilen
- Mangel an nötiger menschlicher Tiefe in den Beziehungen

Die hier von den Autoren evaluierten Schüleraustauschprojekte stammen ausschließlich aus dem Bereich der Sekundarstufe. Wie die exemplarische Darstellung eines Schüleraustauschprojektes im Primarbereich im Folgenden zeigen soll, kann keiner der genannten Kritikpunkte hier bestätigt werden.

3. Das Schüleraustauschprojekt Giebelstadt-Pianiga

3.1 Hintergründe und Konzeption

Im Jahre 2005 wurde an der Grund- und Teilhauptschule Giebelstadt ein Schüleraustauschprogramm ins Leben gerufen, das in exemplarischer Weise deutlich macht, wie interkulturelles Lernen auf einer frühen Altersstufe konkret praktiziert werden kann.

Seit 2004 ist Pianiga (eine italienische Kleinstadt mit ca. 11000 Einwohnern in der Region Veneto, ca. 30 km von Venedig entfernt) die Partnerstadt der Gemeinde Giebelstadt (ca. 4500 Einwohner, Nähe Würzburg).

Durch das große Engagement der Schulleitung und einiger Lehrer der Giebelstädter Schule wurde seit 2003 eine Schulpartnerschaft in die Wege geleitet, die das Ziel verfolgt, auf europäischer Ebene zur Völkerverständigung beizutragen. Teilziele waren dabei:⁷

- gegenseitige Besuche in den Gemeinden des Gastlandes, um persönliche Beziehungen anzubahnen und zu ermöglichen
- Neugier und Interesse für geographische und kulturelle Gemeinsamkeiten und Andersartigkeiten beim Partner wecken
- Vertiefung des landeskundlichen Wissens

⁷ nach Margarete Bötsch, Schulleiterin der Grund- und Teilhauptschule Giebelstadt.

- Traditionen des europäischen Nachbarn kennen lernen
- Freude an der Sprache des Anderen gewinnen und Kommunikationskompetenz erwerben
- Naturbegegnungen miteinander erleben
- Europäische Zukunft mitgestalten
- Umfassende Persönlichkeitsentwicklung durch aktives Handeln und emotionale Beteiligung
- Musische, sportliche und soziale Fähigkeiten weiterentwickeln

Schon seit dem Schuljahr 2003/04 wird an der Grundschule Giebelstadt eine klassenübergreifende Arbeitsgemeinschaft ‚Städtepartnerschaft-Italienisch‘ angeboten, in der nicht nur kommunikativ orientierte Grundkenntnisse der Sprache, sondern auch landeskundliche Inhalte möglichst erlebnisorientiert den Kindern vermittelt werden.⁸ Zudem knüpft die AG schon bald Kontakte mit italienischen Schülern, was ein erstes Kennenlernen ermöglicht. Kindgemäß vollzieht sich dieser erste Kontakt weitgehend über Bilder oder Bastelarbeiten, aber auch durch den Austausch kurzer persönlicher Informationen in der Zielsprache. Durch diese AG ist sowohl die Vor- und Nachbereitung und somit eine Kontinuität und Nachhaltigkeit des Austausches gewährleistet.

Schüleraustausch findet daher nicht nur als „Ländertausch“ statt, sondern über den kommunikativen Austausch, der auch zeitlich gesehen weit über den Aufenthalt im jeweiligen Gastland hinausgeht.

3.2 Ablauf, Organisation, Projektarbeit

Im Jahre 2005 fuhren erstmalig 23 Kinder aus den Jahrgangsstufen 2-4 (ca. 7 bis 11 Jahre) für 6 Tage nach Pianiga – der Gegenbesuch fand im darauf folgenden Jahr mit italienischen Schülern der Klassen 4-6 (ca. 9-12 Jahre) statt. Auch in den folgenden Jahren wurde das Programm aufgrund seines großen Erfolges weiter geführt. Es fuhren jeweils mehrere Lehrer mit ins Gastland; nur wenige Eltern waren als weitere Betreuer dabei, so dass die Kinder sich tatsächlich auf ihre jeweilige Gastfamilie einlassen konnten.

Der Besuch im Gastland konzentriert sich nicht etwa auf ein touristisches Programm, wie es bei manchen anderen Schüleraustauschprojekten üblich ist. Vielmehr gewährleisten jeweilige Projektthemen ein echtes gemeinsames Arbeiten von deutschen und italienischen Kindern und somit den zwangsläufig

⁸ Eine genauere Definition der kommunikativen wie landeskundlichen Inhalte und Ziele des Fremdsprachenunterrichts findet sich in der *Konkretisierung des Lehrplans Fremdsprachen in der Grundschule*, siehe:

www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=4159f7a343dd6a53884a1448d5929de9

stattfindenden interkulturellen Kontakt und Austausch. Projektthemen der vergangenen Jahre waren: Märchen, historisch orientierte Themen (z. B. Mittelalter, die Villa Pisani bei Venedig, Festung Marienberg Würzburg, Landwirtschaft früher und heute, auf den Spuren Tiepolos, etc.), Leben und Traditionen des europäischen Nachbarn (z. B. Religion, Feste, Speisen, Traditionen, Liedgut etc.) Theater und Tanz (z. B. „Musik baut Brücken – Maskenzauber in Venedig“), Sport, Spiel und Wettkampf, etc.

Die Kinder entwickeln je nach Altersstufe in Gruppen handlungsorientiert gemeinsame Ergebnisse zu den jeweiligen Themen. Zum Thema „Märchen beispielsweise erarbeiteten die Kinder in deutsch-italienisch gemischten Gruppen den Inhalt einzelner Märchen und gestalteten diese zusätzlich mit gemeinsam angefertigten Puzzle-Bildern, Rollen- und Singspielen. Dabei wurde auch Englisch als *lingua franca* häufig unterstützend eingesetzt. Zentrale Märchen-Schlüsselwörter wurden somit in drei Sprachen erlernt und verwendet. Große Unterstützung fand die Schulpartnerschaft auch durch die Gemeinde Giebelstadt, die den Austausch finanziell und organisatorisch unterstützte, durch das „Collegium Musicum Iuvenale“ (ein binationales Kinder- und Jugendorchester) und nicht zuletzt die Beteiligung vieler engagierter Eltern.

Die gemeinsame musikalische Betätigung mit Liedgut aus beiden Sprachen empfanden Kinder und Erwachsene als große Bereicherung. Seebauer (1997: 72) betont hierzu, dass Lied und Musikgut in der Zielsprache nicht nur eine musikalische Bereicherung darstellt, sondern auch dem Grundsatz des ganzheitlichen Lernens, das den affektiven und psychomotorischen Bedürfnissen des Kindes gerecht wird, entspricht.

So war eine Zusammenarbeit auf allen Ebenen gewährleistet, die nicht nur alle am Schulleben Beteiligten, sondern letztendlich viele Einwohner der jeweiligen Ortschaften betraf. Symbolisch wurde 2006 in Giebelstadt ein Segelflugzeug auf den Namen „Pianiga“ getauft, was in einem feierlichen Akt vollzogen wurde und die Bedeutung der Partnerschaft – auch für die Erwachsenen – unterstrich.

Der Zuwachs an Kenntnissen über die Zielkultur sowohl durch die thematische Beschäftigung in den Projekten als auch über die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse führte bei den Kindern häufig zu weiterem Interesse, was zudem in der Nacharbeit in der AG zum Ausdruck kam (vgl. hierzu auch Andreas 1997: 98).

Ein entscheidender Bestandteil für den Erfolg des Programmes im Bezug auf das interkulturelle Lernen war die Unterbringung der Kinder in ausgewählten Familien des jeweiligen Gastlandes. Die Kinder waren jeweils zu zweit in einer Gastfamilie vor Ort untergebracht. Bei wenigen Kindern war noch eine erwachsene Begleitperson mit in der Familie. Die Erlebnisse der Kinder in den Gastfamilien prägten die individuelle Erfahrung besonders. Die äußerst herzliche Aufnahme der Kinder, die sogar teilweise großzügige Willkommensgeschenke erhielten, trug dazu bei, die anfängliche Schüchternheit

abzubauen. In den Familien lernten die Kinder viele Elemente des italienischen bzw. deutschen Alltags kennen, insbesondere auch andere Ess- oder Wohngewohnheiten. Über das gemeinsame Spielen und Erleben wurden schnell Freundschaften mit Kindern oder Tieren der Gastfamilien geschlossen. In der Erfahrung der Fremdartigkeit anderen Verhaltens lagen Risiko und Chance zugleich. Die Gefahr, Unbekanntes negativ zu belegen und zu generalisieren: „Italiener essen zum Frühstück nur einen Keks.“ „Deutsches Essen schmeckt nicht.“ sowie die Chance den eigenen Horizont zu erweitern.

Der Einblick in ein anderes Schulleben war für viele Kinder überraschend. Insbesondere die italienischen Schuluniformen und die eher karge Ausstattung der Klassenzimmer, aber auch die teilweise etwas autoritäreren Unterrichtsstile. Das Essen in der italienischen Schulkantine gab viel Anlass zur Diskussion, da die Lebensmittel dort häufig einzeln in Plastikverpackungen eingehüllt waren. Hier wurde auch ein Unterschied im Umweltbewusstsein deutlich.

Eine wichtige Rolle spielte im Zusammenhang mit all diesen Erfahrungen die Vor- und Nachbereitung des Besuches, die durch die Auseinandersetzung in der Arbeitsgemeinschaft gesichert war. Hier konnten Stereotype reflektiert und relativiert werden, aber auch die vielen positiven Entdeckungen der Kinder kamen zur Sprache. Viele Kinder hatten vor dem Besuch im Gastland größere Differenzen zwischen den beiden „Welten“ erwartet. Viele Gemeinsamkeiten waren dann deutlich geworden.

Bade (2001: 23) und Reiberg (1994: 224ff) nennen Faktoren, die für eine Effektivität des Schüleraustausches von besonderer Bedeutung sind:

- schülerzentrierte Vorbereitung
- Förderung von Eigeninitiative und Eigenaktivität
- Einbezug der Eltern
- Vorhandensein von Ansprechpartnern während des Austausches
- gut strukturiertes Programm
- Integration der sozialen Komponente
(z. B. Neues nicht ablehnen oder sich darüber lustig machen)
- Thematisierung der unterschiedlichen Konventionen auch schon vor dem Besuch im Gastgeberland
- Projektorientierung
- Außenorientierung: Einbezug von Arbeitswelt und Umwelt,
z. B. Präsentation der Projektergebnisse in der Öffentlichkeit
- Austausch auch von Lehrern → Gegenseitige Hospitationen
- aktive Unterstützung durch die Eltern
- Austausch von Sport-, Musik- oder Theatergruppen

All diesen Faktoren wurden in der Vor- und Nachbereitung sowie während der Besuche berücksichtigt. Aufgrund des großen Erfolges wird das Programm bis zum heutigen Tag weitergeführt.

3.3 Kritische Bilanz

Eine von Eltern sehr häufig geäußerte Befürchtung war, die Kinder könnten sich in den Gastfamilien nicht wohl fühlen, unter Heimweh leiden oder massive Verständigungsprobleme haben. Beim ersten Besuch in Pianiga (2005) stand daher für alle deutschen und italienischen Beteiligten eine deutsche „24-Stunden-Hotline“ (eine der Betreuerinnen) zur Verfügung, die fließend italienisch sprach und so bei eventuellen Problemen hätte helfen können. Tatsächlich wurde diese Möglichkeit nicht ein einziges Mal genutzt. Keines der Kinder klagte über Heimweh, was sich vor allem durch die sehr herzliche Aufnahme in die italienischen Familien erklären lässt.

Generell muss bei einer interkulturellen Begegnungssituation davon ausgegangen werden, dass die Schüler zu Beginn emotional sehr unsicher oder ängstlich sind (vgl. Bade 2001:18). Die Furcht vor anderen kulturellen Bedingungen (z. B. Essen, Schlafen) trägt zur Verunsicherung bei. Besonders bei Kindern im Grundschulalter herrscht oft nur eine sehr vage Vorstellung vom Gastgeberland. Eine Schülerin äußerte in Vorgesprächen beispielsweise ihre Bedenken: „Gibt es in Italien denn auch Betten?“ Auch Fragen wie „Was ist, wenn mir das Essen nicht schmeckt?“ „Wie funktioniert die italienische Toilette?“ oder „Was mache ich, wenn ich Bauchweh bekomme?“ verdeutlichen die Befürchtungen der SchülerInnen. Tatsächlich ist ein gewisser „Kulturschock“ zu erwarten, was sich in Italien noch in gewissen Grenzen hält, da sich die Lebensumstände – zumindest auf den ersten Blick – nicht wesentlich von den deutschen unterscheiden. Entscheidend für ein ausreichendes Sicherheitsgefühl der Kinder waren die gute Beziehung zu den teilnehmenden Lehrerinnen sowie eine sorgfältige Vorbereitung, die dafür sorgte, dass den Kindern zu jeder Zeit Ansprechpartner zur Verfügung standen und die meisten Fragen im Vorhinein geklärt waren.

Auch die Angst vor Missverständnissen oder der Schwierigkeit sich verständlich zu machen, wurde von den Kindern gut gelöst. Das „Reden mit Händen und Füßen“ gelang ausgesprochen gut und vor allem beim gemeinsamen Spiel oder der themenbezogenen Projektarbeit funktionierte die Verständigung trotz der geringen Sprachkenntnisse sehr gut. Der situations- und partnerbezogene Einsatz der Fremdsprache, der besonders auch die Körpersprache als Verständnishilfe einsetzt, ist ein wichtiges Ziel des Fremdsprachenunterricht (vgl. Seebauer 1997: 71), das hier bestens zum tragen kam.

Children are excellent observers and have a natural ability to grasp meaning ... from a variety of sources: body language, intonation, gesture, facial expression and the social context as well as language itself. (Brewster / Ellis / Girard 2002: 40)

Die non-verbale Kommunikation scheint ein magisches Instrument zu sein, mit dem viele Probleme in der Kommunikation der Kinder auf wundersame Weise gelöst werden können. Die Begegnungen im Rahmen des Schüleraustausches beruhen zudem vorrangig auf Aktivitäten, bei denen die Sprache nicht das Wesentliche ist (vgl. Colin 1998: 74f).

Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer kann den direkten Sprachkontakt in seiner Wirksamkeit auf den Lernprozess zur kommunikativen Kompetenz kaum erreichen. Die Intonation in der Fremdsprache wird besonders von Kindern im Grundschulalter besonders rasch aufgenommen und imitiert. Das „Sprachbad“ durch die Muttersprachler kann hierbei eine nachhaltige Wirkung hinterlassen.

Je früher man einem Kind die Gelegenheit gibt, zwei oder mehr Sprachen zu hören, umso früher beginnt es auch, diese Sprachen zu verstehen und zu sprechen.
(Freudenstein 1998: 2)

(Siehe hierzu auch die umfangreiche Literatur zum Thema „Bilingualer Unterricht“.)

Entscheidend ist auch die authentische Kommunikationssituation: Kommunizieren im Fremdsprachenunterricht im Klassenzimmer ist im Allgemeinen unterrichtsbezogen und damit zumindest teilweise künstlich. Die echte Kommunikationssituation, in der es tatsächlich darum geht, sich verständlich zu machen, bewirkt dementsprechend eine ganz andere Sprechmotivation.

Auch die Erfahrung, dass Sprachbarrieren etwas Überwindbares sind, wirkt sich positiv auf das sprachliche und allgemeine Selbstbewusstsein aus (vgl. Seebauer 1997: 70). Zudem motiviert Nicht-Verstehen zum „Wissen-Wollen“ und somit zum weiteren Sprachenlernen – auch über die Phase des Besuches hinaus.

Eine Unterstützung des Sprachlernens im Sinne einer Wortschatzerweiterung wurde auch durch die folgende Methode erreicht: Im gesamten deutschen Schulhaus wurden dreisprachige Wortkarten (deutsch – englisch – italienisch) an die jeweiligen Gegenstände (z. B. Garderobe – *wardrobe* – *guardaroba*) gehängt, so dass die Kinder im Vorbeigehen immer wieder bewusst oder unbewusst das Wortmaterial aufnehmen konnten. Selbstverständlich blieben die Wortkarten auch vor und nach dem Besuch der Italiener hängen.

Die Integration der Gäste in das normale Alltagsleben und den Schulalltag spielte eine große Rolle für das interkulturelle Lernen, da hier auch Unterschiede und Gemeinsamkeiten leicht erkennbar sind und es so zu einem interkulturellen Dialog kommen kann (vgl. Bade 2001: 19f). Interkulturelles Verstehen erhält durch die Partizipation an der Zielkultur zudem eine Erlebnis- und Handlungsdimension (vgl. Meißner 1994: 145.), die sehr viel nachhaltiger ist, als es eine Vermittlung kulturellen Wissens jemals sein könnte.

Ebenso wie die Operationalisierung der o.g. Ziele des interkulturellen Lernens schwierig ist, lässt es sich natürlich nur schwer evaluieren, inwieweit diese Ziele

tatsächlich durch den Schüleraustausch angebahnt, unterstützt oder realisiert wurden. Deutlich zu beobachten waren allerdings die Beziehungen und Freundschaften, die sich zwischen den Schülern, Familien, Lehrern und anderen Beteiligten ergaben. Dazu nur eine kleine Anekdote: Am Ende des Besuchs der italienischen Gruppe 2006 in Giebelstadt verabschiedeten sich die italienischen Gäste und fuhren mit dem Bus wieder ab. Vielen Kindern fiel die Trennung sichtlich schwer, so dass einige noch dem Bus bis zum Ende der Straße hinterherliefen. Im Anschluss daran weinte ein Großteil der dritten Klasse, deren Klassenleiterin ich damals war, aus Trennungsschmerz so heftig und herzerreißend, dass am restlichen Vormittag kein normaler Unterricht mehr möglich war.

Die Nachhaltigkeit der entstandenen Freundschaften lässt sich auch daran ablesen, dass viele SchülerInnen weiter Briefkontakt mit den neu erworbenen Freunden hielten, was sich bis heute fortsetzt und auch dazu führte, dass einige Familien sich außerhalb des Austauschprogrammes immer wieder besuchten. Bei anderen Projekten, in denen beispielsweise nur an gemeinsamen Sachthemen gearbeitet wird, aber kein Schüleraustausch stattfand, so dass es zu keinen persönlichen Begegnungen kam, wurde beobachtet, dass die Kommunikation der verschiedenen Klassen mit dem Projektende abbrach (vgl. Oomen Welke 1990: 99).

Im persönlichen Kontakt machten auch die Kinder die Erfahrung, dass man sich weitaus weniger mit einem Nationalcharakter und Andersartigkeit auseinandersetzen muss als vielmehr mit Individuen (s. hierzu auch Oomen Welke 1990: 99). Solche lang anhaltenden Freundschaften ergeben sich wohl eher selten im Urlaub. Die hier erlebte Emotionalität ist kennzeichnend für die frühe Altersstufe und ist für einen später erlebten Schüleraustausch eher weniger charakteristisch. Der Wert dieser Sympathien auch für die interkulturellen Ziele ist nicht zu unterschätzen.

Die Erfahrung, trotz Sprachbarrieren und kultureller Unterschiede auch viele Gemeinsamkeiten zu haben und echte menschliche Brücken bauen zu können, die lange anhalten, ist genuines interkulturelles Lernen, das vielleicht auch in einem weiteren Kontext für die Begegnung mit Menschen verschiedenster Kulturen öffnet.

Anders kann das Fremde gar nicht zugänglich sein, als indem es die ursprüngliche Fremdheit verliert und sich in Ähnlichkeiten auflöst, die ein Wiedererkennen erlauben. (Bubner 1983: 190)

3.4 Individuelle Erfahrungen, Stereotypen und „was in Italien anders ist“

Im Anschluss an den 2005 durchgeführten Besuch in Pianiga wurden die Kinder nach ihren Erfahrungen befragt. Dies sollte auch dazu dienen zu evaluieren, welche Vorstellungen, Vorurteile und Erwartungen die Kinder hatten und in welcher Form diese durch den Besuch erfüllt bzw. revidiert wurden. Die Ergebnisse des Fragebogens sollen im Folgenden zusammengefasst werden (n=18):

Frage	häufigste Antworten
1. Wie würdest du den Aufenthalt in Pianiga beschreiben?	lustig, gut für die Gemeinschaft, abwechslungsreich
2. Was hat dir besonders gut gefallen? Was war dir wichtig? Begründe!	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Familie / Leute waren nett ➤ neue Sitten kennen lernen ➤ dass ich mich verständigen konnte
3. Gibt es etwas, das dir überhaupt nicht gefallen hat? Wenn ja, was? Begründe deine Meinung!	<ul style="list-style-type: none"> ➤ zu viel Essen ➤ Toast ohne Rand, zu viel Essig auf dem Salat
4. Haben sich deine Wünsche und Vorstellungen zur Reise erfüllt? Begründe!	13 ja, 4 teilweise: <ul style="list-style-type: none"> ➤ weil mir das Busfahren nicht gefallen hat ➤ Ich habe mir vorgestellt, dass wir nicht so oft in der Schule sind.
5. Wir haben in der Schule viel mit den italienischen Kindern zusammen gelernt. Was hat dir dort besonders gut gefallen?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ malen, Spiele, Projekte ➤ dass wir so viel über das Schulleben der Italiener lernen konnten ➤ gemeinsames Essen in der Schule ➤ dass sie so nett waren ➤ dass ich zwei Freundinnen kennen gelernt habe
6. Vielleicht hat dir etwas, was wir in der italienischen Schule gemacht haben, nicht so gut gefallen. Beschreibe es.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Das Märchenprojekt ➤ Das Essen hat mir nicht gut geschmeckt.
7. Sicher hast du etwas Neues gelernt oder kennen gelernt. Was?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ neue Freunde, Kinder, einen Hund ➤ Schuluniformen ➤ Italienisch, viel über Italien ➤ Die Zusammenarbeit hat mir gut gefallen. ➤ was sie gegessen haben
8. Wie war deine italienische Gastfamilie? Ist dir etwas besonders aufgefallen?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ sie waren nett / freundlich ➤ Hamburger (Italiener essen nur das Fleisch.) ➤ Sie trinken kein Selterwasser. ➤ Gut. Sie hatten Babykatzen.
9. Die Italiener sind	so, wie ich sie mir vorgestellt habe (8) ganz anders, als ich sie mir vorgestellt habe (6): <ul style="list-style-type: none"> ➤ Alle haben fast nur schwarze Haare. ➤ Uniformen ➤ dass sie sich immer bedanken ➤ Sie bewässern jeden Tag den Garten. ➤ Sie sprechen ganz anders, als ich gedacht habe.

10. Beschreibe die Italiener mit 3 Worten	<ul style="list-style-type: none"> ➤ nett, lustig, freundlich, hilfsbereit, fröhlich, witzig, gläubig, emotional, herzlich, vertraulich, lieb, super, höflich, beeindruckend, spaßig, toll, abgefahren, vornehm, ordentlich ➤ braune Haare ➤ gutes Benehmen ➤ leckeres Essen
11. Das habe ich festgestellt: Dabei gibt es keinen Unterschied zwischen Italienern und Deutschen. Da sind wir uns ähnlich.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Essen ➤ Kleidung ➤ Hautfarbe ➤ Autos ➤ Schmuck ➤ Häuser ➤ Spiele ➤ Schule ➤ nicht so stressig wie in Deutschland ➤ Wir können über die gleichen Dinge lachen. ➤ wir wollen dasselbe, Gemeinschaft ➤ Wir lieben Tiere. ➤ Am Computer sind wir gleich. ➤ Freunde / Freundschaft
12. Vielleicht hat dich etwas überrascht in Italien. Beschreibe es.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Geschenke der Gastfamilien ➤ Venedig (steht auf dem Wasser) ➤ Schuluniformen ➤ das Meer ➤ Dass es so viele Italiener gibt. ➤ komische Toiletten ➤ Die Häuser haben mir gefallen. ➤ Dass sie ein Fest gemacht haben.
13. Hast du italienische Kinder kennen gelernt und vielleicht Freunde gefunden? Beschreibe, wen und wie.	<i>Hier gaben alle Kinder verschiedene Namen an, meist aus den Gastfamilien.</i>
14. Hattest du Probleme während der Reise und wie hast du sie gelöst?	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Auf der Heimreise habe ich gespuckt. → Ich durfte vorne sitzen. ➤ Ich musste aufs Klo. ➤ Langeweile → Ich habe gespielt. ➤ Das Einschlafen → Ich konnte es nicht so gut lösen. ➤ Ich wusste nicht, wie man von Italien nach Giebelstadt anruft.
15. Stell dir vor, dein Freund möchte mit nach Pianiga fahren. Würdest du ihm empfehlen zu fahren?	<p>18 ja, Begründung:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ weil es richtig schön war ➤ weil Pianiga groß, toll, einladend, schön ist ➤ nette Leute, gutes Essen ➤ weil es viel Luxus gibt ➤ es war heiß / schönes Wetter ➤ Es war sehr schön und lustig und hat Spaß gemacht.

Erlebnisbereiche, die bei Schülern besonders starke Eindrücke hinterlassen, werden hier deutlich (vgl. hierzu auch Bade 2001: 25):

- Essgewohnheiten, auch bei Restaurantbesuchen
- Alltagserfahrungen
- persönliche Kontakte
- (Gottesdienstbesuche)
- unvorhersehbare Ereignisse

Die Antworten der Kinder zeigen außerdem vor allem die bereits erwähnte These: Kinder dieses Alters nehmen ihre Umwelt vor allem stark emotional auf und verarbeiten ihre Erlebnisse individuell. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden auf diesem emotionalen Hintergrund interpretiert und in das Gesamtbild integriert. Genau hier liegt die Chance für das interkulturelle Lernen auf dieser frühen Stufe. Die durchweg positiven Aussagen der Kinder sprechen für den großen Erfolg des Programmes.

Der Fragebogen kann in der vorliegenden Form ohne wissenschaftliche Fundierung oder Auswertung natürlich nicht als evaluatives Instrument herangezogen werden, das erlauben würde, allgemeine Aussagen über den Erfolg des Schüleraustauschprojekts im Hinblick auf seine Effekte auf das interkulturelle Lernen treffen zu können. Hierfür bedürfte es einer intensiveren Analyse sowie weiterer Befragungen auch in den Folgejahren – ebenso bei der italienischen Austauschgruppe. Er sollte vielmehr aufzeigen, wie die Kinder ihre Erlebnisse im Gastland wahrnahmen und welche Schlussfolgerungen sie daraus zogen. Es wird zudem deutlich, dass die Erlebnisse sehr individuell und unterschiedlich waren, wenn es auch einige Übereinstimmungen gab. Die Stereotypen, die dabei zur Sprache kamen, wurden in der Arbeitsgemeinschaft mit den Kindern reflektiert – so weit dies auf dieser Altersstufe möglich war. Das Entscheidende, das die Kinder nach ihren Berichten mitnahmen, manifestierte sich jedoch nicht auf kognitiv-reflexiver Ebene, sondern vielmehr in einem durchweg positiven Gefühl gegenüber Italien und speziell gegenüber den italienischen Menschen. Dieses Grundgefühl und die positiven Assoziationen mit einem fremden Land, die im Vorfeld des Austausches noch nicht bei allen Kindern vorhanden waren, sind meines Erachtens die Basis für eine interkulturelle Haltung, wie sie im ersten Teil dieses Artikels ausführlich definiert wurde. Sie ermöglichen eventuell auch einen offeneren Zugang zu anderen Kulturen.

Bei einigen Kindern schien sich ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass auch auf dem Hintergrund vieler Unterschiede die Gemeinsamkeiten das prägende Element für die Beziehung zu der anderen Kultur und ihren Menschen sind. Die Äußerung eines Kindes fasst dies gut zusammen:

„Eigentlich sind die italienischen Kinder so wie wir – die spielen gerne Fußball und essen gern Spaghetti.“

Selbstverständlich lässt sich nicht generalisieren, dass Kinder, die an einem solchen Schüleraustausch im Grundschulalter teilnehmen, interkulturell gebildete, offene, tolerante Menschen werden. Gerade das Grundschulalter bietet jedoch die Chance, eine positive emotionale Grundhaltung zum Umgang mit dem Fremden anzubahnen. Es bleibt zu hoffen, dass das positiv empfundene Erleben im Ausland auch in der Zukunft den Zugang der Kinder zum Fremden erleichtern wird.

Literatur

Andreas, Reinhard (1998): *Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge*. Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München (Hrsg.), Donauwörth: Auer.

Bade, Claudia (2001): *Internationaler Schüleraustausch als Kulturbegegnung*, Hamburg: Krämer.

Bayer. Staatsministerium für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst: *Schreiben vom 3.11.1997*.

Bayer. Staatsministerium für Unterricht und Kultus: *Gesamtkonzept Fremdsprachenunterricht in Bayern – Bestandsaufnahme und Perspektiven*. München 2001.

Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Narr.

Blank, Hugo (2002): Neues von anderen zum Fremdsprachenfrühbeginn. In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 1/2002, S. 8-13.

Bleyhl, Werner (2001), Die schulische Sprachenwahl oder: Ist es gleichgültig, in welcher Sprache man denkt? In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 2/2001, S. 5-10.

Bleyhl, Werner (2001): Die schulische Sprachenwahl oder: Ist es gleichgültig, in welcher Sprache man denkt? (Teil 2). In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 3/2001, S. 5-9.

Bludau, Michael (1998): Fremdsprachenunterricht im Primarbereich. In: *Fremdsprachenunterricht* 3/1998, S. 11-37.

Bredella, Lothar (1994): Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 21-30.

Bredella, Lothar (1999): Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 85-120.

Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*, Tübingen: Narr.

- Brewster, Jean / Ellis, Gail / Girard, Denis (2002): *The Primary English Teacher's Guide*. Essex: Penguin English.
- Bubner, Rüdiger (1983): Ethnologie und Hermeneutik. In: Baer, Gerhard / Centlivres, Pierre (Hrsg.): *Ethnologie im Dialog*. Freiburg: Editions Universitaires Fribourg.
- Buttjes, Dieter (1991): Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* Heft 1 1/91, S. 2-9.
- Byram, Michael (1999): Acquiring Intercultural Communicative Competence. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 358-380.
- Christ, Herbert (1994): Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 31-42.
- Colin, Lucette (1998): Schulaustausch von Grundschulklassen: Spracherwerb und interkulturelle Bildung. In: Colin, Lucette / Müller, Burkhard (Hrsg.): *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd: Pädagogik interkultureller Begegnungen*, Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 69-89.
- Colin, Lucette / Müller, Burkhard (Hrsg.) (1998): *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd: Pädagogik interkultureller Begegnungen*. Frankfurt, New York: Campus Verlag.
- Donnerstag, Jürgen (1999): Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 240-260.
- Doyé, Peter (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 43-47.
- Doyé, Peter (1997): Die Kontroverse um ‚Systematischen Fremdsprachenunterricht‘ und ‚Sprachbegegnung‘. In: Reichel, Katrin u.a. (Hrsg.): *Fremde Sprachen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 45-51.
- Edelenbos, Peter / Kubanek-German, Angelika (2003): Ach Maria, schreie nicht. In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 3/2003, S. 20.
- Freudenstein, Reinhold (1994): Alles interkulturell – oder was? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 56-62.
- Freudenstein, Reinhold (1998): ‚Was Hänschen nicht lernt...‘. Einige Überlegungen zum frühen Fremdsprachenunterricht.“ *Grundschulunterricht*. Beiheft Fremdsprachen 44: 2-4.
- Gnutzmann, Claus (1994): Interkulturelles Lernen: Auch noch im Fremdsprachenunterricht? In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 63-72.

- Göbel, Richard (1992): Autonomia nell'apprendimento e organizzazione alternativa dello studio. In: Rosanelli, Maurizio Rosanelli (Hrsg.): *Lingue in Tandem – Autonomie und Spracherwerb*. III International Tandem Congress, Merano: Alpha & Beta, S. 105-117.
- Gütersloh, Birgit / Sandfuchs, Uwe (1997): Bericht über die Diskussionsschwerpunkte der Tagung. In: Reichel, Katrin u.a. (Hrsg.): *Fremde Sprachen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 129-131.
- House, Juliane (1994): Kontrastive Pragmatik und interkulturelles Lernen: von metapragmatischem Wissen zu kommunikativem Handeln. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht: Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 85-93.
- Hu, Adelheid (1999): Identität und Fremdsprachenunterricht in Migrationsgesellschaften. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 209-239.
- Hunfeld, Hans (2001): Macht Mehrsprachigkeit wirklich schon Schule? In: *Fremdsprachen Frühbeginn, Sonderausgabe zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*, S. 7-9.
- Incardona, Erika / Mörsdorf, Franz / Zimmer, Armand (1996): Moselle-Saarland – Kinder lernen die Sprache des Nachbarn durch persönliche Begegnungen. In: Gompf, Gundi / Meyer, Edeltraud (Hrsg.): *Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachenunterricht für alle*. Leipzig: Klett, S. 17-22.
- Jansen, Mechthild M. / Prokop, Ulrike (Hrsg.) (1993): *Fremdenangst und Fremdenfeindlichkeit*. Basel: Stroemfeld.
- Klippel, Friederike (2000): *Englisch in der Grundschule, Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht*, Berlin: Cornelsen.
- Knapp, Karlfried (1990): Interkulturelle Kommunikation – Kein Problem der Kommunikation, In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang, 182-183.
- Koban, Andrea (1999): ‚Das Fremde aus der Dose‘ – Reflexionen über das ‚Fremde‘. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 505-515.
- Königs, Frank G. (1994): ‚Schillernd, aber spannend: Überlegungen zum Begriff des Interkulturellen Lernens. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, S. 101-108.
- Krumm, Hans-Jürgen (1995): Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, S. 156-161.
- Maier, Wolfgang (1991): *Entwurf einer Kriterienliste für die Unterrichtsbeobachtung*. Arbeitspapier Universität München.
- Maier, Wolfgang (1996): Modelle für die grenzferne Einführung in fremde Sprachen und Kulturen an der Grundschule. In: Gompf, Gundi / Meyer, Edeltraud (Hrsg.): *Fortschritte auf dem Weg zu einem frühen Fremdsprachenunterricht für alle*. Leipzig: Klett, S. 23-40.

- Meißner, Franz-Joseph (1994): Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – Zu Stellung und Leistung eines didaktischen Begriffs. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen: Narr, S. 140-154.
- Neuner, Gerhard (1999): Interimswelten im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 261-289.
- Nicklas, Hans (1998): Thesen zum interkulturellen Lernen. In: Colin, Lucette / Müller, Burkhard (Hrsg.): *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd: Pädagogik interkultureller Begegnungen*, Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 39-45.
- Oomen Welke, Ingelore (1990): Grundschuldidaktik in Europa – Europa in der Grundschuldidaktik. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang, S. 98-99.
- Pelz, Manfred (1999): *Sprachbegegnung und Begegnungssprache. Zur experimentellen Überprüfung des Programms Lerne die Sprache des Nachbarn*. Frankfurt a. M./ Berlin/ Bern/ Bruxelles/ New York/ Wien: Europäischer Verlag der Wissenschaften Peter Lang.
- Pelz, Manfred (2000): Deutsch und Französisch im Kontakt – zur experimentellen Überprüfung eines Begegnungssprachenmodells. In: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 53/1, S. 8-20.
- Piepho, Hans-Eberhard (1998): Was soll im Fremdsprachenunterricht erfolgreich vermittelt werden? In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 1/1998, S. 5-10.
- Piepho, Hans-Eberhard (2001): Mehrsprachigkeit macht Schule – Der Anfang von allem im Kontext. In: *Fremdsprachen Frühbeginn, Sonderausgabe zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001*, S. 5.
- Prehn, Barbara (2001): Es lohnt sich, das frühe Fremdsprachenlernen! In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 1/2001.
- Reiberg, Ludger (1994): Interkulturelle Erziehung als gesellschaftliches Projekt. In: Bundeszentrale für politische Bildung, *Lernen für Europa: Neue Horizonte der Pädagogik*, Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn: Arbeitshilfen für die politische Bildung, S. 186-191.
- Reiberg, Ludger (1994): Schüleraustausch als interkulturelle Aktivität, In: Bundeszentrale für politische Bildung, *Lernen für Europa: Neue Horizonte der Pädagogik*. Bonn: Arbeitshilfen für die politische Bildung, S. 223-227.
- Reichel, Katrin / Sandfuchs, Uwe / Voss, Bernd (Hrsg.) (1997): *Fremde Sprachen in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreiner, Manfred (1999): Fremdsprachenbegegnung kontra Fremdsprachenunterricht – bitte keinen Glaubenskrieg! In: *Fremdsprachen Frühbeginn* 3/1999, S. 3.
- Seebauer, Renate (1997): *Fremdsprachen in der Grundschule: Schulpädagogische und psychologische Überlegungen*, Wien: Mandelbaum.

- Segermann, Krista (1994): Der Einfluss bikultureller Begegnungen auf das Fremdsprachenlernen in Europa. In: Bundeszentrale für politische Bildung, *Lernen für Europa: Neue Horizonte der Pädagogik*. Bonn: Arbeitshilfen für die politische Bildung, S. 117-121.
- Stedje, Astrid (1990): Sprachliche Handlungsmuster und interkulturelle Kommunikation. In: Spillner, Bernd (Hrsg.): *Interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt a. M., Bern, New York, Paris: Peter Lang, S. 29-40.
- Tenberg, Reinhard (1999): Theorie und Praxis bei der Vermittlung von ‚interkulturellen Kompetenzen‘. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 65-84.
- Thomas, Alexander (1996): Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards. In: Thomas, Alexander (Hrsg.): *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen: Hogrefe, S. 107-136.
- Thomas, Alexander (Hrsg.) (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch*. Saarbrücken u.a.: Breitenbach.
- Till, Susanne (1991): Frieden, Solidarität und Respekt vor dem Mitmenschen als Lernziele interkultureller Kommunikation. In: *Zielsprache Deutsch* 22 1/91, S. 38-40
- Tourette-Turgis, Catherine (1998): Identität und Unterschiede: Zu einer psychologischen Pädagogik der Identität. In: Colin, Lucette / Müller, Burkhard (Hrsg.): *Europäische Nachbarn – vertraut und fremd: Pädagogik interkultureller Begegnungen*, Frankfurt, New York: Campus Verlag, S. 35-38.
- Vatter, Jochen (2003): Fachgruppe Fremdsprachen im BLLV, Fremdsprachenlernen in der Grundschule – ein Grundsatzartikel. In: *Fremdsprachen Frühbeginn*, 2/2003, S. 8-11.
- Virnich, Peter (1994): Schüleraustausch – Eine Chance für Europa? In: Bundeszentrale für politische Bildung, *Lernen für Europa: Neue Horizonte der Pädagogik*. Bonn: Arbeitshilfen für die politische Bildung, S. 228-234.
- Weskamp, Ralf (2001): *Fachdidaktik: Grundlagen & Konzepte*. Berlin: Cornelsen.