

Inhalt / Contents

Sarah Mercer	
Frames of reference used by language learners in forming their self-concepts	6
Sabine Weiß und Ewald Kiel	
Berufswunsch Fremdsprachenlehrer/in: Motive und Selbstbild	24
Karsten Senkbeil und Simona Engbers	
Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung	41
Hannele Dufva, Mari Aro, Riikka Alanen & Paula Kalaja	
Voices of literacy, images of books – Sociocognitive approach to multimodality in learner beliefs	58
Dieter Wolff	
Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen	75
Joachim Appel	
Two for the price of one? Leise Zweifel am bilingualen Sachfachunterricht	85
Simona Engbers, Karsten Senkbeil	
Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse	90
Johann Aßbeck, Annette Schraml	
Nicht nur für die Schule, sondern für das Leben lernen wir – gilt das auch für den Englischunterricht?	107
Nicole Kösters	
Es ist Englischunterricht und keiner macht mit – Erfahrungen in Uganda	119

Impressum ForumSprache

Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht

Schriftleitung:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Herausgeber-Gremium:

Prof. Dr. Friederike Klippel

Prof. Dr. Gudrun Ziegler

Prof. Dr. Sabine Doff

Prof. Dr. Dietmar Rösler

im Hueber Verlag GmbH & Co. KG, Ismaning

Kontaktadresse:

forum-sprache@hueber.de

www.forum-sprache.de

Redaktion: Uwe Mäder

Gestaltung: Sarah-Vanessa Schäfer

Produktmanagement: Astrid Hansen

© Die Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte vorbehalten.

ISSN 1868-0852

Artikel – ISBN 978-3-19-576100-0

aus Ausgabe 06 / 2011 ISBN 978-3-19-546100-9

3. Jahrgang, No 2, 2011

Die in den Beiträgen genannten Internet-Links waren zu den dort angegebenen Zeiten aktiv. Verlag und Herausgeber können leider keine Garantie dafür geben, dass dies weiterhin der Fall ist.

Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – Interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung

Karsten Senkbeil und Simona Engbers

Abstract

Die Sprachmittlungskompetenz nimmt in den heutigen fremdsprachendidaktischen Fachcurricula an deutschen Schulen eine zentrale Stellung ein, speziell im Zuge der Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hin zur Betonung kommunikativer Kompetenz und zur Vorbereitung der Lernenden auf Realsituationen. Sprachmittlung/Mediation fordert von Schülerinnen und Schülern dabei stets nicht nur sprachliche, sondern auch weitere kognitiv komplexe Fähigkeiten ein. Die „interkulturelle Kompetenz“ wird meist als eine zentrale Teilkompetenz des Sprachmittels erwähnt, leider jedoch in der Regel ohne genaueres Ausdefinieren der theoretischen und methodologischen Anknüpfungen zwischen diesen beiden Kompetenzfeldern. Dieser Beitrag versucht ebendiese Lücke zu schließen und zeigt auf, wo genau die Schnittmengen der interkulturellen Kompetenz mit der Didaktik der Sprachmittlungskompetenz liegen und wie diese Schnittmengen pädagogisch sinnvoll genutzt werden können. Dies geschieht sowohl durch eine Beleuchtung der Verknüpfung von „interkultureller Kompetenz“ im Sinne moderner kulturwissenschaftlicher Theorien mit den Fremdsprachencurricula der Sek. I, als auch praktisch, indem einige Hinweise zur Materialenauswahl/-erstellung für den interkulturell geprägten Englischunterricht gegeben werden.

The competence of language mediation has recently become a central aspect in teaching curricula across Germany; handbooks and curricula usually emphasise its centrality in the development of students' communicative competence in real-life situations outside school. Being a competent language mediator not only encompasses language skills though, but pupils are faced with diverse other cognitive challenges. Among those, "intercultural competence" is usually mentioned as a basis for successful language mediation in the leading literature, yet often the definition of how exactly these competences intersect falls short. This article hopes to fill this gap and delineate precisely, how exactly intercultural competence and the competence of being a language mediator overlap and intertwine, by bringing together the leading theories of intercultural communication with the language curricula in secondary schools today. This article will then not only give an overview of the theoretical foundations of that intersection, but it also proposes a framework on how teaching materials which aim towards a joint approach of teaching mediation skills and intercultural skills at the same time may be designed.

La compétence de médiation est une des compétences principales dans les programmes de langues étrangères de nos jours; en accentuant la compétence communicative et en préparant les élèves aux situations réelles, les cours de langue étrangère ne peuvent pas renoncer à enseigner la médiation. La médiation n'exige pas seulement des compétences langagières, mais aussi d'autres qualités cognitives. Très souvent, on mentionne la compétence interculturelle comme une partie de la médiation sans élaborer les liens théorétiques et méthodologiques entre ces deux domaines. Ce mémoire tente de combler cette lacune et montre l'intersection entre la compétence interculturelle et la médiation. Il montre aussi comment on peut profiter de cette intersection en l'utilisant d'une manière raisonnable concernant la pédagogie. Cela se passe dans le cadre théorique en liant la

compétence interculturelle selon les théories modernes des sciences culturelles avec les programmes du premier cycle. En plus, le lecteur recevra des remarques pratiques sur le choix et la conception de matériaux pour les cours d'anglais interculturels.

StRin Simona Engbers
Gymnasium Athenaeum Stade
E-Mail: simona_engbers@yahoo.com

Dr. Karsten Senkbeil
Universität Bremen
E-Mail: karsten.senkbeil@gmail.com

Einleitung

Die Begriffe „Sprachmittlung“ und „Mediation“ (meist synonym gebraucht) haben seit einigen Jahren den Bereich der theoretischen fachdidaktischen Diskussion verlassen und sind mittlerweile fester Teil der Fremdsprachencurricula, Lehrpläne und -bücher an deutschen Schulen. Auch die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung Englisch* (EPA) der Kultusministerkonferenz sehen die „sinngemäße (schriftliche oder mündliche) Übertragung [...] eines Textes“ (2002: 13) vom Deutschen ins Englische oder umgekehrt vor.

Sprachmittlung wird dabei nicht nur als sprachliche Kompetenz definiert, sondern sie schließt weitere kognitive Fähigkeiten mit ein. Die führende Literatur, die sich mit diesem Thema beschäftigt, nennt zurecht die „interkulturelle Kompetenz“ als eine zentrale Teilkompetenz des Sprachmittels. Leider belässt es jene sprachdidaktisch geprägte Literatur häufig bei dieser – durchaus richtigen – Bemerkung, ohne im Detail darauf einzugehen, was „interkulturelle Kompetenz“ genau bedeutet, und wo ihre Schnittmengen mit der Didaktik der Sprachmittlungskompetenz genau liegen. Diese Lücke versucht diese Arbeit zu schließen.

Zunächst soll hier beleuchtet werden, wo genau die Schnittmengen von „interkultureller Kompetenz“ im Sinne moderner kulturwissenschaftlicher Theorien mit den heutigen Fremdsprachencurricula der Sekundarstufen liegen. Im zweiten Schritt versucht diese Arbeit aufzuzeigen, wie diese Schnittmengen praktisch im Unterricht genutzt werden können. Angelehnt an die heute übliche dreischrittige Struktur von Lernmaterialien (z.B. *pre-, while- und post-reading tasks*) schlagen wir einige Rahmenbedingungen vor, die bei der Zusammenstellung von mündlichen Mediationsübungen beachtet werden sollten, um damit speziell intersoziale und interkulturelle Sensibilität zu schulen. Anschließend skizzieren wir einige Vorschläge, wie *pre-mediation-* und *post-mediation-activities* aussehen könnten. Gerade letztere kommen in derzeit erhältlichen Materialsammlungen und Lehrbüchern leider oft zu kurz, und diese Arbeit gibt hier Anregungen für in Zukunft neu zu entwickelnde Lehrmaterialien. Um die hier dargestellten Überlegungen praktisch zu unterfüttern, erscheint in dieser Ausgabe von *ForumSprache* (in der Rubrik „Best Practice“) eine Materialsammlung, die als in sich geschlossene Unterrichtsreihe unter Einsatz der hier gemachten Vorschläge funktioniert und die im Fach Englisch in gymnasialen 8. Klassen zum Einsatz kam. Der Titel dieses Artikels lautet „Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten – Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse“. Die hier vorliegende Arbeit schließt mit einigen empirischen Erkenntnissen, die bei Unterrichtsversuchen unter Einsatz ebenjener Materialien gemacht wurden, um damit die übergreifende Frage zu beantworten, wie und wo man ansetzen muss, um interkulturelle Kompetenz und Sprachmittlungskompetenz gezielt gemeinsam zu fördern.

Wie funktioniert Sprachmittlung?

Wir wollen an dieser Stelle zunächst kurz rekapitulieren, wie die Sprachmittlung in heute gültigen Fremdsprachencurricula definiert wird und dann einen Blick werfen auf die praktischen, methodologischen Grundvoraussetzungen, die beim Einsatz der Mediation im Unterricht zum Tragen kommen.

Sprachmittlung in der Literatur und den Curricula

Der ‚Siegessäule‘ der Sprachmittlung in der modernen Fremdsprachendidaktik geht nicht zufällig Hand in Hand mit einer Neuausrichtung des Fremdsprachenunterrichts hin zur Betonung kommunikativer Kompetenz, zur „Prozessorientierung“ im Unterricht (vgl. Bach & Timm 2003: 12 und Delanoy 2000: 191) und zur Vorbereitung der Lernenden auf Realsituationen. Was also ist „Sprachmittlungskompetenz“ und welcher „Prozess“ findet mit ihrer Hilfe statt?

In der Sprachmittlung werden „vorgegebene Äußerungen oder Texte aus der einen Sprache in eine andere Sprache [...] übertragen“ (Haß 2006: 112). Sprachmittlung

kann sowohl mündlich als auch schriftlich durchgeführt werden und muss in beide Richtungen, in unserem Fall ins Deutsche und ins Englische, möglich sein (vgl. Hallet 2008: 3). Im Fremdsprachenunterricht müssen innerhalb und außerhalb der Mediationsübung Lehrende und Lernende das richtige Maß für die Verwendung der Muttersprache finden. Die englische Sprache sollte stets im Vordergrund stehen, per Definition ist aber das Nutzen der Muttersprache nicht nur erlaubt, sondern zentraler Teil der Übung (vgl. Weskamp 2008: 7). Letzterer Punkt zeigt, dass die Sprachmittlung mit dem – ohnehin unpopulär gewordenen – Dogma der absoluten Einsprachigkeit nicht kompatibel ist.

Das „Übertragen von Inhalt“ zwischen zwei Sprachen kann grundsätzlich in drei verschiedenen Formen stattfinden (vgl. Haß 2006: 112):

1. das schriftliche Übersetzen
2. das mündliche Dolmetschen
3. das schriftliche oder mündliche sinngemäße Übertragen von Inhalten von einer Sprache in die andere.

Diese drei Arten tauchen auch alle im „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ auf und werden dort unter dem Stichwort Mediation zusammengefasst (vgl. *Common European Framework of Reference for Language*, CEFR 2001). Jedoch führen viele Autoren (z.B. Hallet 2008: 4) an, dass diese drei Formen entschieden andere Fähigkeiten fordern und dass die Definition von Sprachmittlung einer Ausdifferenzierung bedarf.

Ein besonders wichtiger Punkt ist die Abgrenzung der Sprachmittlung vom Übersetzen bzw. mündlichen Dolmetschen. Sowohl beim schriftlichen Übersetzen als auch beim Dolmetschen wird viel Wert auf die Genauigkeit der Wiedergabe gelegt. Abweichungen vom Ursprungstext sind nicht zulässig und ein Höchstmaß an fachsprachlicher Kompetenz ist notwendig. Die erforderlichen Fähigkeiten (wie z.B. hervorragende Sprachkenntnisse der Ausgangs- und Zielsprache) sind sehr anspruchsvoll und die Aufgaben werden im Idealfall von Personen gelöst, deren Muttersprache die Zielsprache ist. Die besonderen Formen des Simultandolmetschens oder das wörtliche schriftliche Übersetzen eines Textes stellen dabei ganz besondere Anforderungen und sind bereits seit einiger Zeit hochprofessionelle Berufszweige und entsprechend professionalisierte Felder der Sprachwissenschaft (vgl. Hallet 2008: 5). Da der moderne Fremdsprachenunterricht sein Augenmerk darauf legt, die Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen Bürgern zu erziehen (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium, Kerncurriculum 2006: 7) und sie zu befähigen, in „authentischen Situationen sprachlich kompetent agieren zu können“ (Haß 2006: 40), muss die Konsequenz sein, die ersten beiden Formen der ‚Sprachübersetzung‘ zurückzustellen. Die moderne Fachdidaktik definiert in der Tat nur die dritte Form, nämlich das sinngemäße Übertragen von Inhalten, als „Mediation“/„Sprachmittlung“. Dabei kommt es weniger auf Genauigkeit an; stattdessen muss der Sprachmittler „die kommunikative Äquivalenz bei der Wiedergabe der Vorhaben beider Kommunikationspartner in eine andere Sprache wahren“ (Hallet 2008: 5).

Wirft man einen Blick in die Kerncurricula für Gymnasien (hier: Beispiel Niedersachsen), so wird dort die Sprachmittlung als fünfte kommunikative Fertigkeit neben dem Hör- und Hör-/Sehverstehen, dem Leseverstehen, dem Sprechen und dem Schreiben aufgeführt (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2006: 10). Bei genauer Betrachtung der Sprachmittlung fällt aber auf, dass diese nicht schlicht als fünfte Fertigkeit neben die anderen gestellt werden kann, sondern dass die anderen genannten Fertigkeiten als integrale Bestandteile der Sprachmittlung angesehen werden müssen (Hallet 2008: 3). Es ist offensichtlich, dass bei der mündlichen Sprachmittlung zum Beispiel ohne die Ausbildung der Fertigkeit des Hörverstehens nicht weitergegeben werden kann, was der Gesprächspartner vorher gesagt hat. Genauso verhält es sich bei der schriftlichen Sprachmittlung, wenn die Fertigkeiten Lesen und Schreiben nicht

ausreichend ausgebildet sind.¹ Daher muss die Sprachmittlung „eher als eine komplexe Kompetenz verstanden werden, die wesentlich mehr ist als eine bloße Fertigkeit“ (Hallet 2008: 3). Hallet führt diesen Punkt aus und erläutert drei Kompetenzen, die es zu beherrschen gilt, wenn die Sprachmittlung erfolgreich vorgenommen werden soll. Erstens nennt er die sprachlich-kommunikative Kompetenz. Sie muss in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache so gut ausgebildet sein, „dass die zu vermittelnden Inhalte in angemessener Form weitergegeben werden können“ (ibd.: 4). Der Sprachmittler muss in der Lage sein, den Kommunikationszweck zu erkennen. Als zweiten Punkt führt Hallet die interkulturelle Kompetenz an. Dabei betont er vor allem ein gut entwickeltes interkulturelles Problembewusstsein, welches eine besondere Sensibilität für sprachliche und soziale Gewohnheiten in beiden Sprachen erfordert. Ein weiterer wichtiger Teil dieses Problembewusstseins ist ein Gespür dafür, wann bestimmte Informationen so ausgeführt werden müssen, dass der andere sie auch versteht, ohne mit der jeweils anderen Kultur vertraut zu sein. Als letztes nennt Hallet die interaktionale Kompetenz, die beinhaltet, dass der Sprachmittler in der Lage sein muss, „das Verhältnis der beteiligten Personen zueinander, deren Handlungs- oder Kommunikationsziele, deren Interessen und deren Vorwissen“ (ibd.: 5) zu erfassen. Der kommunikative Vorgang im Zuge der Sprachmittlung ist also als „komplexe Handlung zu betrachten, deren Erfolg nicht allein von sprachlichen, sondern auch von personalen, sozialen und sachlichen Kompetenzen aller Beteiligten abhängig ist“ (Hallet 1995: 290).

Hallets zweiter Punkt, die „interkulturelle Kompetenz“, soll weiter unten noch einmal aufgegriffen und näher beleuchtet werden, da dieser Begriff eine große Bandbreite von Fähigkeiten involviert, die nicht monolithisch zu verstehen ist und nicht schlicht als ‚gegeben‘ vorausgesetzt werden kann. An dieser Stelle bleibt zunächst festzuhalten: Wenn die fünfte „kommunikative Fertigkeit“ eigentlich eine Kompetenz darstellt, die weit über eine sprachliche Fähigkeit hinausgeht, so führt ein erfolgreicher Lernzuwachs, bzw. eine Kompetenzsteigerung in Sachen Mediation (z.B. erhöhte Empathiefähigkeit) zu Fähigkeiten, die dem Lernenden auch in anderen realen Situationen sehr hilfreich sein können, sogar solchen, in denen gar keine Fremdsprache gesprochen wird.² Auch aus diesem Grund ist die Sprachmittlung eine höchst sinnvolle Übung bei der Erziehung der Lernenden zu sozial kompetenten, toleranten Individuen, unabhängig von ihren Fremdsprachenfähigkeiten.

Die Methodik der Sprachmittlung im Unterricht

Die typische Situation, in der Sprachmittlung stattfindet, sieht folgendermaßen aus: der Interaktionstyp ist in der Regel triadisch, das heißt, es gibt zwei verschiedensprachige Partner oder Gruppen und einen Sprachmittler. Bei der Sprachmittlung ist die Empfängerorientierung zentral: der Sprachmittler muss die Informationen so weitergeben, dass sie vom Empfänger verstanden werden, ohne dabei zu großen inhaltlichen Einfluss auf die Konversation zu nehmen. Das sinnvolle Übertragen kann durch Auslassungen, Ergänzungen oder aber durch das Paraphrasieren bestimmter Ausdrücke geschehen. Sprachmittlung bedeutet also nicht nur „Inhalte zu übertragen, sondern auch zu erläutern und adressatengerecht zu vermitteln“ (Kolb 2008: 11). Wichtig ist, dass der Sprachmittler dabei keine eigene Meinung einbringt, sondern den zu übermittelnden Text, sei er mündlich oder schriftlich, neutral weitergibt (vgl. *CEFR* 2001: 87).

Dem Fremdsprachenunterricht kommt heutzutage vor allem die Aufgabe zu, die Schülerinnen und Schüler auf reale Situationen vorzubereiten, damit sie in ebendiesen nicht überfordert sind (vgl. Hallet 1995: 296). Diese Maxime stellte in der Vergangenheit und bei der Nutzung anderer Methoden als der Sprachmittlung oft ein

1 Diese „grundlegenden“ Kompetenzen können in gezielten Kommunikationsübungen meist besser geschult werden als in der Sprachmittlung (vgl. Weskamp 2008: 6). Gleichzeitig zieht die Vielzahl von Kompetenzen, die in der Sprachmittlung gefordert sein können, auch eine große Bandbreite an Aufgabenformaten nach sich.

2 Nicht nur interkulturelle Diskrepanzen können zu Kommunikationsproblemen führen; gerade bei Jugendlichen in Sekundarstufe I und II können auch ‚intersoziale‘ und ‚intergenerationelle‘ Unterschiede oft die Kommunikation behindern.

Problem dar, denn „ein unterrichtliches Gespräch, das auf Kommunikationsfähigkeit in Realsituation vorbereiten soll, läuft häufig in der reduzierten Form von Frage-Antwort-Abfolgen ab“ (Hohmann 1992: 54) und bereitet damit gerade nicht auf die Realität vor. Die Sprachmittlung kann helfen, dieses Problem zu lösen, indem sie die Lernenden selbst in möglichst realistischen Situationen zum sprachlichen Handeln auffordert. Dies entspricht der Methode, die als „aufgaben- und ergebnisorientiertes *learning by doing* bzw. *learning through interaction*“ (Bach & Timm 2003: 12) bekannt ist. Die Sprachmittlung ist demnach ein zentraler Teil des handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts, denn sie bietet die Möglichkeit, „im Rahmen authentischer, d.h. [...] als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren [...]“³ (Bach & Timm 2003: 12). Hinzu kommt die generell größere Motivation der Lernenden, sobald sie spüren, dass das zu Lernende für sie lebensnah und für ihr außerschulisches Leben relevant ist (vgl. Beile 1991: 30).

„Richtige“ Mediation – erfolgreiche Mediation

Erfolgreich ist eine Mediation nicht, wenn sie möglichst fehlerfrei ist, sondern wenn sie „inhaltlich präzise und kommunikativ angemessen“ (Kolb 2008: 13) ist. Was Seidlhofer generell für den Fremdsprachenunterricht festhält, nämlich „that a general shift in curricular guidelines has taken place from ‚correctness‘ to ‚appropriateness‘ and ‚intelligibility‘“ (2003: 12), trifft gerade bei der Sprachmittlung zu und erfordert daher eine hohe Fehlertoleranz seitens der Lehrkraft, solange es nicht zu einem Kommunikationszusammenbruch kommt. Trotzdem schließen sich Mediation und das Einfordern von grammatikalischer und lexikalischer Korrektheit keinesfalls aus. Zur Entwicklung der Kompetenz ‚Sprachmittlung‘ ist ein Eingreifen durch die Lehrkraft zur Korrektur sprachlicher Mängel während der Übung zwar meist störend. Es kann jedoch eine Evaluation sprachlicher Leistungen am Ende einer Mediationsaufgabe sinnvoll angehängt werden, bei der man sich idealerweise auf einen bestimmten selbstgewählten Schwerpunkt konzentriert (vgl. Kolb 2008: 13).

Sprachmittlungskompetenz und interkulturelle Kompetenz – Schnittmengen und Diskrepanzen

Das Erfahren von und das Lernen über englischsprachige Kulturen war stets ein Teil des Englischunterrichts. Heute ist jedoch der Begriff der „Landeskunde“, bei der es vorrangig um die Vermittlung von Faktenwissen über die Zielkultur ging, aus der Mode gekommen. Das neue Schlagwort in der Fremdsprachendidaktik ist das „interkulturelle Lernen“, welches zu „interkultureller Kompetenz“ führen soll. Beide Begriffe werden oft als Teilkompetenz der Mediation ins Gespräch gebracht, nicht nur – wie weiter oben erwähnt – bei Hallet, wo die interkulturelle Kompetenz eine der drei Grundlagen der erfolgreichen Sprachmittlung darstellt, sondern auch bei Gebauer & Kieweg (2008) und Kolb (2009), um nur einige Beispiele zu nennen. Dies ist absolut nachvollziehbar und richtig, denn offensichtlich ist das Vermitteln zwischen verschiedenen Sprachen auch stets ein Vermitteln zwischen verschiedenen Kulturen, basierend auf dem modernen Verständnis des vielschichtigen Wechselspiels von Sprache und Kultur. Die Identität der Lernenden spielt beim Hineinversetzen in eine Mediatorenrolle eine große Rolle. So bietet die Sprachmittlung die Möglichkeit, die Lernenden in „Situationen interagieren zu lassen, in die [sie ihre] muttersprachliche Identität als sprachliche und kulturelle Kompetenz vollends einbringen [können]“ (Hallet 1995: 291f.). Im Idealfall handelt der Sprachmittler nicht nur als „Hinübersetzer“ von Informationen, sondern agiert als „intercultural speaker“ (Byram 1995: 270), der zwischen Erfahrungen der eigenen Kultur und denen der Gesprächspartner vermitteln kann.

Die hier genannte Literatur belässt es jedoch oftmals leider beim durchaus richtigen Benennen der interkulturellen Kompetenz als Teilkompetenz der Mediation, ohne weiter auf die tiefere Bedeutung dieser Kompetenz und ihre verschiedenen komplexen Schattierungen, bzw. ihre genauen Anschlusspunkte mit der Sprachmittlungstätigkeit,

3 Bach & Timm (2003) sprechen in diesem Zusammenhang vom „Zielaspekt“ – nämlich der Entwicklung einer fremdsprachlichen Handlungskompetenz außerhalb und nach der Schule.

einzugehen. Was also genau ist „interkulturelle Kompetenz“ und wie können Übungen zur Sprachmittlung daran anknüpfen?

Um den Begriff „interkulturell“ einzugrenzen, muss man vorerst klären, was unter „Kultur“ zu verstehen ist. Man hat Abstand genommen von einem statischen Kulturverständnis, welches ein geschlossenes System von Wissen und Normen voraussetzt. Stattdessen geht man heute von einem „funktional-dynamischen Verständnis von Kultur“ (Bach 1998: 192) aus, welche einem ständigen Wandel unterworfen ist. Es ist sinnvoll, die von Kramsch dargestellten Schwerpunkte verschiedener Geisteswissenschaften gleichwertig als Teile einer Kultur zu verstehen: zum ersten die „Repräsentation einer gesellschaftlichen Gruppe durch ihre materiellen Produktionen“ (1995: 53), z.B. Kunstwerke, Literatur, Dinge des alltäglichen Lebens, soziale Institutionen; zum zweiten aber auch „Ansichten und Überzeugungen, Attitüden und Vorstellungen, Denkmuster und Erinnerungsschemata, die Menschen in einer sozialen Gruppe gemeinsam haben“ (1995: 53). Kultur ist dabei ein hochkomplexer Begriff, der eine klare Eingrenzung von zu behandelnden Punkten unmöglich macht. Stand der Forschung ist die Einsicht, dass es schlicht nicht möglich ist, eine Kultur in ihrer Ganzheit zu erfassen (vgl. z.B. Bredella 2000). Im Zuge des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ist also immer eine Selektion vorzunehmen. Auch kann interkulturelles Lernen – und somit der Erwerb interkultureller Kompetenz – nicht mit der Schulzeit abgeschlossen sein. Aufgrund des Umfangs der Kompetenz und der Bandbreite der Inhalte muss es sich beim interkulturellen Lernen um einen lebenslangen Prozess handeln.

Auch wenn die traditionelle Landeskunde ausgedient hat, so gehört ein Wissenserwerb über die fremde Kultur nach wie vor in den Fremdsprachenunterricht. Interkulturelle Kompetenz geht weit über deklaratives Wissen hinaus, schließt es aber nicht aus.

In seinen einflussreichen Arbeiten zur Anwendbarkeit ebendieser Erkenntnisse schlüsselt Byram die interkulturelle Kompetenz in fünf Dimensionen auf (vgl. Byram 1995, 2000, 2001). Das landeskundliche Wissen wird dabei mit *knowledges / savoirs* (vgl. Byram et al. 2001b: 6) bezeichnet. Bereits auf dieser faktischen Ebene spielt die eigene Kultur als Referenz bereits eine wichtige Rolle. Häufig wird zurecht betont, dass ein Vergleich zwischen eigener und fremder Kultur beim interkulturellen Lernen entscheidend ist (vgl. Müller-Hartmann & Grau 2004: 4). Dies korrespondiert in Byrams Konzept mit den sogenannten *skills of interpreting and relating / savoir comprendre* (Byram 2001: 6), also der Fähigkeit, sein Wissen über Bekanntes mit Neuem in Beziehung/Relation zu setzen.⁴ Nünning & Nünning argumentieren ähnlich: „Ausgangspunkt des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts bildet das wechselseitige Verhältnis von Fremdem und Eigenem“ (2000: 4). Genau dieses Wechselspiel (auf sprachlicher wie auch auf kultureller Ebene), wird bereits durch die Methodik der Sprachmittlung impliziert; der Brückenschlag erscheint offensichtlich.

„Interkulturelles Lernen“ umfasst jedoch noch mehr. Es geht auch darum, offen und neugierig auf eine andere Kultur zuzugehen, andere Einstellungen und Meinungen zuzulassen und die fremde Kultur wertschätzen zu lernen. Dabei sollen die Lernenden auch ihre eigene Kultur gegebenenfalls relativieren. Außerdem sollen interkulturell kompetente Schülerinnen und Schüler sozial adäquat auf fremde Situationen reagieren können. (Müller-Hartmann & Grau 2004: 3). Für Byram ist dies eine *skill of interaction / savoir faire*; dabei geht es um die „ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real time communication and interaction“ (2001: 6). Auch hier werden Parallelen deutlich: die Forderung nach möglichst authentischer Interaktion in „Realzeit“ ist in mündlichen Sprachmittlungsaufgaben ein zentrales Lernziel.

Dabei müssen die Lernenden einen Perspektivenwechsel vornehmen, was bedeutet, dass sie sich gedanklich adäquat in die Lage einer anderen Person hineinversetzen. Diese kognitive Fähigkeit wird im täglichen Miteinander – nicht nur im Fremdsprachenunterricht – gefordert; sie ist eine Grundlage für soziales Handeln. Im

4 Byram spricht von der „ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one’s own“ (2001: 6). „Dokumente“ bezeichnet in diesem Zusammenhang einen sehr weit gefassten Begriff, der auch mündliche Texte/Äußerungen einschließt.

interkulturellen Fremdsprachenunterricht wird diese Fähigkeit über den vertrauten Rahmen hinaus ausgebildet (Bredella 2000: XXI). Piaget nennt diese Fähigkeit „Dezentrierung des Denkens“ (1973: 77); sie nimmt in der Adoleszenz stetig zu, ist aber keine Selbstverständlichkeit, die sich von alleine ausbildet. Sie muss geübt werden (vgl. Fend 2003: 126). Perspektivenwechsel (auch: Perspektivenübernahme) ist nach Lukesch eine Vorform der „Empathie“, einer emotionalen Einfühlung in die Gesprächspartner (Lukesch 2006: 8). Diese Empathie bzw. Fähigkeit zur Empathie wird von Byram *intercultural attitude* genannt (2001: 6); sie stellt die höchste Form von interkultureller Kompetenz dar und ist für das alltägliche Zusammenleben mit kulturellen Differenzen von großer Wichtigkeit. Genau hier setzt auch die Sprachmittlung an: Eine erfolgreiche Mediation beinhaltet, dass sich der Sprachmittler in den Adressaten seiner Mittlungstätigkeit „einfühlt“, also dessen Vorwissen und Sprachhorizont antizipiert. Zwar handelt es sich dabei zunächst vor allem um einen kognitiven Vorgang, der nicht zwingend „emotional“ bzw. „empathisch“ im Lukeschschen Sinne sein muss; der Schritt vom Einen zum Anderen ist jedoch nur ein kleiner.

Die Schnittmengen zwischen den Dimensionen interkultureller Kompetenz und den Zielsetzungen der Sprachmittlung im Unterricht sind, wie hier gezeigt, vielschichtig und sie laden dazu ein, gezielt kombiniert zu werden. Wenn der Mediator sich bereits in einem ständigen Wechselspiel zwischen eigener und fremder Sprache befindet, so ist auch der interkulturelle Perspektivenwechsel nicht weit. Die enge natürliche Verzahnung von Sprachmittlung und interkulturellem Lernen eröffnet eine einzigartige pädagogische Chance, besonders weil der subjektiven Komponente, also dem Mediator als sprachlich und kulturell kompetentem Individuum, eine so entscheidende Rolle zukommt. Bei einer sinnvollen didaktischen Reduktion von quasi-authentischen Materialien kann ohne Überforderung der Lernenden hier der Grundstein für wichtige Erkenntnisse des interkulturellen Zusammenlebens gelegt werden: Interkulturelle Kommunikation besteht schließlich immer aus der Gratwanderung zwischen möglichst akkuratem Wissen über andere Kulturen und deren soziale Prozesse, und dem Bewusstsein, dass im realen Leben einzelne Personen aus der anderen Kultur trotzdem weiterhin als Individuen wahrzunehmen sind, deren Verhalten nicht zwangsweise mit den erlernten *knowledges* konform geht. Es ist nun in Mediationsübungen leicht möglich, zu vermitteln, dass Lernende beim Umgang mit Individuen anderer Kulturen jederzeit auf Überraschungen vorbereitet sein müssen. Stereotypenbildung aufgrund einer Konzentration auf die *knowledges* muss vermieden werden. Aus diesem Grund schlagen wir vor, das Konzept von Byram zu erweitern und den Begriff *intercultural attitude* um die Dimension *interpersonal attitude* zu erweitern. Analog zu Byrams Konzept ist es auf der Mikroebene, das heißt in Begegnungen mit einzelnen Menschen anderer Kulturen, wichtig, mit Neugierde und Offenheit auf die Individualität der Gesprächspartner vorbereitet zu sein. Die *knowledges* über die fremde Kultur sind zwar wichtiges Hintergrundwissen, aber die Bereitschaft dieses Wissen in der realen Interaktion zu hinterfragen oder sogar zu revidieren, ist eine mindestens ebenso wichtige Attitüde. Auch hier schließt sich der Kreis zur Sprachmittlung nach Hallet, bei der die betroffenen Individuen im Mittelpunkt des triadischen Informationsaustauschs stehen, was seitens der Sprachmittler eine „interaktionale Kompetenz“ (Hallet 2008: 5), also ein Eingehen auf die beteiligten Individuen, erfordert.

Die hier dargestellten Zusammenhänge zeigen, dass es sich bei der Mediation um eine kognitiv hochkomplexe Tätigkeit handelt, die den Lernern einiges abverlangt und in der Tat muss es sich beim Erwerb der umfangreichen Kompetenz „Sprachmittlung“ und der Fähigkeit als *intercultural speaker* zu agieren um einen langen Prozess handeln. Trotzdem oder gerade deshalb sollten bereits junge Schülerinnen und Schüler ohne Angst vor einer Überforderung an sprachmittelnde Aufgaben herangeführt werden: Passt man die Aufgaben dem jeweiligen Stand der Lernenden an, so ist die Mediation bereits im Anfangsunterricht möglich (vgl. Hallet 1995: 298). Eine ganz entscheidende Grundlage hierfür ist es, den Lernenden bestimmte sprachliche Strategien und ein Wissen über soziale Interaktion an die Hand zu geben (in Byrams Diktion: *knowledge*

of social processes), damit die Mediation Aussicht auf Erfolg hat. Das bedeutet, dass pre- und post-mediation-activities ebenso wichtig sind wie die Mediationsphase selbst; leider kommen sie in derzeit verfügbaren Lehrmaterialien oft zu kurz, wie weiter unten noch diskutiert wird.

In jedem Fall ist die Materialauswahl sehr entscheidend. Die Gratwanderung zwischen Authentizität der Situation, interkulturellem „Mehrwert“ und der möglichen Überforderung der Lernenden ist natürlich nicht immer einfach, besonders in der Sekundarstufe I. Man sollte aber der Versuchung nicht nachgeben, aus Angst vor Überforderung die Übungen zur Mediation in unteren Klassenstufen nur auf die Mittlung von Faktenwissen (*knowledges*) zu beschränken (z.B. „hier steht, dass der Grand Canyon 277 Meilen lang ist“), oder in ihnen nur trivialste soziale Interaktionen zu simulieren (z.B. „er fragt, ob du auch gerne Pizza magst“). Dies hieße, eine große pädagogische Chance zu verschenken.

Stattdessen stellen wir in der Rubrik „Best Practice“ unter dem Titel „Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz durch Sprachmittlungsaktivitäten – Eine Unterrichtsreihe für die 8. Klasse“, Beispiele vor, wie Art und Inhalt von erfolgversprechenden Materialien für die Sekundarstufe I aussehen können. Hier jedoch wollen wir uns zunächst darauf beschränken, darzustellen, welche theoretischen Vorüberlegungen bei der Materialzusammenstellung zum Tragen kamen und welche qualitativen Ergebnisse bei ihrer Anwendung erzielt wurden.

Grundüberlegungen für Materialien zur Schulung interkultureller Kompetenz in Sprachmittlungsübungen

Hier wollen wir in Kürze darstellen, welche grundsätzlichen Überlegungen getätigt werden sollten, bevor eine Materialauswahl und -zusammenstellung beginnt, des Weiteren welche sinnvollen Übungen zur Vorbereitung auf sprachmittlerische Tätigkeiten bereits existieren und wie sie eventuell weiterentwickelt werden können. Zudem soll kurz die sehr wichtige Frage erörtert werden, ob und wie interkulturelle Lernziele in entsprechenden Erwartungshorizonten definiert werden können.

„Authentische“ Sprachmittlung im Klassenraum?

Haß gibt zu bedenken, dass sich authentische mündliche Sprachmittlungssituationen im traditionellen Klassenraum nur schwer herstellen lassen (Haß 2006: 112). Absolute Authentizität der mündlichen Sprachmittlung zwischen deutsch und englisch, inklusive soziolinguistischer Details wie Dialekt oder Soziolekt der muttersprachlichen Seite, ist wohl in der Tat nur erreichbar, wenn man zunächst einige Muttersprachler in den Unterricht einlädt. Gerade deshalb sind die Lehrenden besonders gefordert, möglichst ‚quasi-authentisches‘ Material auszuwählen und zur Verfügung zu stellen.⁵ Die Nutzung von gesprochenen Texten auf CD oder mp3 bietet sich dabei nur eingeschränkt an, weil diese doch sehr unrealistische Kommunikationssituation herstellen. So ist es dem Mediator nicht möglich, gezielt nachzufragen, wenn er einzelne Passagen oder Vokabeln nicht verstanden hat – eine eigentlich ganz zentrale und nützliche Strategie, die sowohl sprachliche als auch interpersonale Kompetenz erfordert und trainiert. Andersherum empfinden es bei der Mittlung vom Deutschen ins Englische die meisten Schüler – verständlicherweise – als höchst unauthentisch, einem CD-Spieler zu erklären, was soeben auf deutsch geantwortet wurde. Das „kleinere Übel“ ist es nach unserer Erfahrung, auch die Rolle des englischen Muttersprachlers von einem deutschen Schüler übernehmen zu lassen. So gehen Nuancen wie ein realsprachlicher Dialekt und Betonung natürlich verloren; trotzdem gibt es Mittel, interkulturelle Besonderheiten (lexikalischer, aber auch intersozialer Art) in die Übung einfließen zu lassen, wie weiter unten erläutert werden soll.

⁵ Schnitter (2006) listet sinnvolle Arten der Materialauswahl auf.

Vorbereitung auf die Mediation

Die heute gängigen Lehrwerke für die Sekundarstufe I werden u.a. von Kolb (2009: 74) dafür kritisiert, dass sie bei der Materialenauswahl für die Mediation zum Teil große Schwächen aufweisen. Zum einen vermischen ihre Übungsaufgaben oft mündliche und schriftliche Sprachmittlung im Sinne von „schreibe auf, was du sagen würdest“, was denkbar realitätsfern ist. Zum anderen sind die Übungsaufgaben in Lehrbuch und *Workbook* oft so dicht an die Inhalte der entsprechenden *Unit* angelehnt, dass sie vollständig mit dem bereits erlernten Wortschatz gelöst werden können, oft mit dem Vokabular, das kurz vorher eingeführt wurde. Dies ist nicht nur eine unrealistische Situation, es verhindert auch das Einüben ganz zentraler Mediationsstrategien, zum Beispiel die des Paraphrasierens schwierigen Vokabulars und der Erschließung von Bedeutungen aus dem Kontext.

Gerade bei sinnvollen *pre-mediation-activities*, die sprachliche Strategien einführen und trainieren, ist die Lage in den häufig benutzten Lehrwerken (zum Beispiel der *Green Line* Reihe) besonders prekär. Die Lehrwerke beschränken sich auf zwar richtige theoretische Ratschläge an die Lerner, ohne sie mit praktischen Anwendungsbeispielen zu unterfüttern, oder sie kommen sehr kurz und werden im Anhang aufgeführt, neben optionalen Zusatzaktivitäten wie Theater- oder Literaturprojekten, wo viele Lernende (und vermutlich auch einige Lehrende) sie wohl als eher nebensächlich wahrnehmen. Eine sinnvolle gestaffelte Aufgabentypologie (siehe zum Beispiel die Unterteilung in *pre-listening*, *while listening*, *post-listening activities*), wie sie bei den vier Grundfertigkeiten heutzutage Usus ist, fehlt für die fünfte Kompetenz größtenteils. Verschiedene Autoren versuchen, diese Lücke teilweise zu schließen (z.B. Kolb 2009; Mayer-Großkurth 2010; Gebauer & Kieweg 2008). Sie schlagen unter anderem eine Typologie von sprachlichen Strategien vor, die zur Anwendung kommen können, wenn dem Sprachmittler eine zentrale Vokabel fehlt. Diese sind:

- ▶ use the opposite: langsam → nicht schnell → *not fast*
- ▶ use a synonym: das ist doch kinderleicht → *she says that's very easy.*
- ▶ use a general word for a special word: Wir müssen später noch zum Supermarkt und Paprika, Gurken und Tomaten kaufen → *We need to go to the supermarket later to buy some vegetables.*
- ▶ parts and the whole: Verdammt, mein Schlauch und meine Speichen sind kaputt. → *he is angry, because his bike is broken.*
- ▶ paraphrasing: *Do you know a 'Dachs'? It's a small animal that ...*

Bei unteren Klassen der Sekundarstufe I ist es sicherlich auch möglich, die Fachtermini „synonym“ und „paraphrase“ vorerst wegzulassen und in den Arbeitsanweisungen andere Umschreibungen (z.B. „explain a little more, what it is“) zu nutzen. Kolb schlägt zudem speziell für die recht komplexe Fertigkeit des Paraphrasierens vor, den Lernenden „Strukturschablonen“ (2009: 75) wie zum Beispiel „a thing that / a person who / a place where“ an die Hand zu geben, um spezifische Substantive (die im Deutschen schließlich recht häufig auftauchen) zu umschreiben.

Das Einflechten der interkulturellen Komponente in pre- und post-mediation

Die hier erwähnten Ansätze von Gebauer & Kieweg (2008), Kolb (2009) und anderen und die Beispielaufgaben, die sie entwickelt haben, sind durchaus hilfreich und erfolgversprechend. Sie bearbeiten aber zunächst nur die erste, d.h. die sprachliche Dimension der Mediation. Wie bereitet man jedoch die Lernenden auf die interkulturelle und intersoziale Komponente der Sprachmittlung vor, ohne sie direkt „ins kalte Wasser zu werfen“, d.h. mit sinnvoller didaktischer Reduktion, die der Überforderung der Lernenden vorbeugt? Wir folgen der hier erwähnten Literatur und halten eine Adaption der oben genannten dreigliedrigen Aufgabentypologie (*pre-*, *while-*, *post-*), wie sie für die vier Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht heute üblich ist, für sehr sinnvoll. Dabei steht die mündliche Mediation in einem möglichst

realitätsnahen triadischen Dialog stets im Mittelpunkt. Inhaltlich orientieren sich die vor- und nachgeschalteten *pre-* und *post-mediation-activities* idealerweise direkt an dieser zentralen Übung. Ein übergreifendes Thema bzw. eine übergreifende Situation (in unserem Beispiel: „Schüleraustausch in den USA“) ermöglicht fließende und für die Lernenden nachvollziehbare Übergänge zwischen den einzelnen Phasen.

In *pre-mediation-activities* bieten sich besonders für Lerngruppen mit wenig Vorkompetenzen/Vorwissen über interkulturelle Situationen einfache schriftliche Einführungsaufgaben an, um die Lernenden überhaupt erst einmal für die speziellen Anforderungen, die auf sie zukommen werden, zu sensibilisieren.

Als *post-mediation-activities* schlagen wir vor, einfache und recht kurze schriftliche Mediationsaufgaben anzuschließen, in denen dieselben interkulturellen Lerninhalte, die in der mündlichen Mediation vorkamen, wiederaufgegriffen und gefestigt werden. Schriftliches Arbeiten (auch als Hausaufgabe) ermöglicht es den Lernenden „in aller Ruhe“, das heißt ohne den realitätsnahen Zeitdruck in der mündlichen Mediation, das erfahrene intersoziale und interkulturelle Wissen zu rekapitulieren. Anstatt einer detaillierten theoretischen Aufschlüsselung der von uns vorgeschlagenen Materialien möchten wir an dieser Stelle jedoch auf die in der Rubrik 'Best Practise' beiliegenden Materialienbeispiele im Artikel „Materialien...“ verweisen.

Lernziele und Lernfortschritte

Die Frage nach der Formulierung von „interkulturellen Lernzielen“ im Rahmen der Sprachmittlung, und somit auch der Evaluation des Lernfortschritts, der dabei erzielt wird, kann in drei Dimensionen aufgeschlüsselt werden, die sich nah an Byrams Kategorien anlehnen. Diese Dimensionen sollen hier gemäß ihrer Komplexität – und somit ihrer kognitiven Anforderungen an die Lernenden – aufsteigend dargestellt werden; dies bedeutet aber nicht, dass sie auch in den Materialien getrennt voneinander oder gar chronologisch aufeinanderfolgend behandelt werden können. Bereits die *pre-mediation-activity* muss alle drei Dimensionen ansprechen. Unsere Vorschläge basieren auch auf umfangreichen Unterrichtsversuchen mit den in „Materialien...“ vorgestellten und ähnlichen Arbeitsblättern. Wir erwähnen hier in der Folge einige Ergebnisse dieser Unterrichtsversuche, da einige dieser Erfahrungen direkte Relevanz für die Rahmenbedingungen weiterer Überlegungen haben.⁶

Zum ersten stellt sich die Frage, ob und inwieweit die Schülerinnen und Schüler im Anschluss an die Unterrichtsreihe die darin vorkommenden landeskundlichen Fakten nennen und erläutern können, d.h. inwiefern ein Zuwachs an Byramschen *knowledges* stattgefunden hat. Prüft man dieses Faktenwissen in kurzen unangekündigten Tests mit entsprechend offen formulierten Fragen (oder ähnlichen *post-mediation-activities*) stellt sich heraus, dass sich die Lernenden oft sogar noch an kleinste Details erinnern können. Bei den von uns gemachten Erfahrungen übertrifft die Gedächtnisleistung der Achtklässler die Erwartungen auf beeindruckende Weise – besonders unter Anbetracht der Tatsache, dass stundenplanbedingt zwischen den verschiedenen Elementen dieser Einheit häufig einige Tage oder sogar Wochen liegen. Obwohl die kognitive Leistung sich bei der Mediation auf ganz andere Bereiche konzentriert, bleiben offenbar landeskundliche Inhalte aufgrund der realitätsnahen Situation der Mediation im Kopf der Lernenden. Wir schließen aus den von uns gemachten Beobachtungen, dass Mediationsformen, bei denen sich die Lernenden intensiv und handlungsorientiert mit bestimmten Themen beschäftigen müssen, sich auch zur Förderung des Faktenwissens über eine andere Kultur anbieten, sich dieses Wissen sogar effektiver im Kopf der Schüler festsetzt als zum Beispiel „klassische“ Textarbeit zu denselben Fakten. Um diesen Zusammenhang in Zukunft noch besser zu nutzen, sollte also gezielt daran

6 Wir verzichten hier auf eine detaillierte Darstellung der Analysemittel und -methoden, die bei der Erlangung dieser Ergebnisse zum Einsatz kamen. Es handelt sich um die gängigen qualitativen Methoden, die bei der Analyse von unterrichtspraktischen Experimenten mit einzelnen Lerngruppen angewendet werden. Aufgrund recht kleiner Fallzahlen erfüllen unsere Ergebnisse nicht die Anforderungen quantitativ-empirischer, reproduzierbarer Sozialforschung, trotzdem halten wir unsere „proto-empirischen“ Erfahrungen mit unserem Material für gültig und relevant genug, um hier angesprochen zu werden.

gearbeitet werden, Materialien zur Mediation so zu konzipieren, dass sie zunehmend reales, für die Schülerinnen und Schüler relevantes landeskundliches Wissen beinhalten; dies erscheint in jedem Fall sinnvoller als die in heutigen Materialsammlungen oft auftauchenden Straßenschilder oder (fiktiven) Zugfahrpläne.

Das zweite interkulturelle Lernziel lehnt sich an die Byramschen *skills of interaction* an und läuft damit speziell auf die Frage hinaus, inwieweit die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel bei den Lernenden zunimmt. Die einfachsten Formen dieser Fähigkeit – und somit diejenigen, die Schülern der Sekundarstufe I zuzutrauen sind – sind dabei zum ersten die Fähigkeit zum Antizipieren des Vorwissens eines (ausländischen) Gesprächspartners bezüglich der eigenen Kultur und zum zweiten das angemessene Anwenden von nicht-eigenen sozialen Interaktionsregeln beim Kontakt mit einer fremden Kultur, speziell im fremden Land.

Als Einstieg zur Sensibilisierung ebenjener Fähigkeiten bietet sich (besonders in der *pre-mediation*-Phase) das Lernen am Negativbeispiel an, also zum Beispiel das Darstellen von Situationen im Rahmen eines Schüleraustauschs, in dem etwa fiktive gleichaltrige deutsche Schüler und Schülerinnen mit ihren englischsprachigen Gastfamilien interagieren und sich dabei interkulturell inadäquat verhalten oder – salopp gesagt – „ins Fettnäpfchen treten“ (vgl. auch ähnliche Ansätze in Gibson 2000). Die sozialen „Pannen“ sollten so gewählt werden, dass aus ihnen allgemeingültige soziale Spielregeln in der entsprechenden Kultur extrapoliert werden können, z.B. bestimmte Formen der Höflichkeit im Smalltalk (in Großbritannien ebenso wie in den USA) oder die „typisch amerikanische“ Angewohnheit generell etwas positiver, optimistischer und oft auch extrovertierter auf alltägliche Situationen zu reagieren als das in der deutschen Kultur meist üblich ist.

Der Perspektivenwechsel ist wie erwähnt eine Notwendigkeit für erfolgreiche Mediation und zentraler Teil der interkulturellen Kompetenz. Wie wir in „Materialien...“ etwas näher beleuchten; bereiten beide Arten des Perspektivenwechsels eingangs (d.h. zu Beginn der *pre-mediation*-Phase) Lernenden der Sekundarstufe I zum Teil Schwierigkeiten. Die hohe kognitive Leistung des Perspektivenwechsels wird im Zusammenhang mit einer komplexen Aufgabe zu Beginn nur von wenigen Lernenden geleistet. Trotzdem oder gerade deswegen ist die Förderung der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel durchaus erfolgreich, wenn man kleinschrittig vorgeht und mehrere Übungs- und kurze Evaluationsphasen im Plenum einbaut. Mit fortlaufender Übung verbessern sich die Fähigkeiten der Lernenden dann deutlich. Die Auswertung unserer Unterrichtsversuche mit Materialien dieser Art (in „Materialien...“ etwas detaillierter dargestellt) führt uns außerdem zu folgendem Schluss: Für die Lernenden stehen in solchen interkulturellen Situationen zunächst stets die „dinglichen“ Inhalte im Vordergrund und sie entwickeln schnell große Motivation und Kompetenzen, in Mediationsübungen solcher Art tatsächlich die kulturellen Besonderheiten des „Gastlandes“ einwandfrei zu erläutern und gleichzeitig das Eigenkulturelle sinngemäß aber präzise zu erklären. Letzterer Umstand ist als positiv hervorzuheben, da die Lernenden also bei der Beschäftigung mit einer fremden Kultur durch Mediation nicht die eigene Kultur aus den Augen verlieren, sondern das Fremde und das Eigene in Nünings Sinne (2000) immer zusammen im Blick behalten.

An zweiter Stelle steht für die Schülerinnen und Schüler die Konzentration auf die richtige Sprachverwendung – auch dies ein lobenswerter Umstand, da Sprachrichtigkeit im Unterricht natürlich nie völlig in den Hintergrund treten sollte. Zu diesen beiden schon sehr anspruchsvollen Herausforderungen kommt nun noch die ebenfalls komplexe kognitive Leistung der intersozialen Vermittlung vor dem Hintergrund kultureller Besonderheiten. In Fällen, in denen der Perspektivenwechsel bei bestimmten Lernenden zunächst scheitert, liegt dies also vor allem an der komplizierten Gemengelage verschiedener Kompetenzen, die hier zum Einsatz kommen, nicht jedoch an einer grundsätzlichen Überforderung. In inhaltlich weniger komplexen Aufgaben gelingt der Perspektivenwechsel häufiger und mit wachsender Übung besser. Die Fähigkeit der Lernenden zur Dezentrierung des Denkens im Sinne von Piaget befindet sich in

der Sekundarstufe I erst am Beginn seiner Entwicklung; ein guter Grund, sie gezielt zu fördern (zum Beispiel mit *pre-mediation-activities*) und die Lernenden wiederholt darauf hinzuweisen, dass in realen Situationen speziell ihre Fähigkeit „sich in den anderen hineinzuversetzen“ gefragt sein wird.

Als dritte Dimension, in denen Fortschritte mithilfe von Mediationsübungen zu erhoffen sind, sei hier allgemein das kritische Bewusstsein für die eigene und fremde Kultur und das Reflektieren über Interkulturalität im allgemeinen genannt. Diese Fähigkeit setzt auch emotionale Grundeinstellungen – wie die allgemeine Neugier für Fremdes, Toleranz und Empathiefähigkeit – voraus und ist daher so umfassend, dass sie im gymnasialen Fremdsprachenunterricht nur in eingeschränktem Rahmen unterrichtet und nur schwerlich „überprüft“ werden kann. Trotzdem bietet sich die Mediation für die Herausbildung des kritischen interkulturellen Bewusstseins bei Heranwachsenden besonders an, nicht nur theoretisch, sondern auch ganz praktisch. So ist eine der beeindruckendsten Erfahrungen bei der Arbeit mit den in „Materialien...“ dargestellten quasi-authentischen amerikanisch-deutschen Begegnungen, dass viele Schülerinnen und Schüler zwar über soziale Umgangsformen in Deutschland und speziell in ihrer Region durchaus Bescheid wissen, sie diese aber gar nicht bewusst als kulturell geprägt wahrnehmen, bevor sie nicht mit divergierenden Verhaltensweisen oder auch Stereotypisierungen der deutschen Kultur konfrontiert werden. Zum anderen zeigte sich, dass bei einem interkulturellen Vergleich im Nachhinein besonders jene Aspekte des amerikanischen Sozialverhaltens beeindruckten, die einen besonderen Kontrast zu in Deutschland alltäglichen Umgangsformen darstellten. Diese ersten Anstöße des Nachdenkens über kulturspezifische Umgangsformen und Eigenheiten sind bereits wichtige Schritte zur Auseinandersetzung mit kultureller Divergenz und zur Entwicklung eines kritischen Problembewusstseins. Das bedeutet auch, dass sich aus der Sprachmittlung heraus für die Schüler und Schülerinnen kognitiv anspruchsvolle weiterführende Konzepte anbahnen lassen. So ist zum Beispiel denkbar, das hier eingeführte Wissen über intersoziale Spielregeln in den USA weitergehend zu interpretieren und darauf hinzuweisen, dass intersoziale Verhaltensweisen stets bestimmte kulturelle „Werte“ (*values*) implizieren. Der nächste Schritt, nachdem die Schülerinnen und Schüler das amerikanische ‚Regelwerk‘ der Betonung des Positiven im sozialen Miteinander begriffen haben, wäre also, dieses Verhalten als Indiz für einen generellen, kulturimmanenten Optimismus in der amerikanischen Gesellschaft zu deuten und so eine wichtige landeskundliche Erkenntnis vorzubereiten. Mit Schülerinnen und Schülern der achten Klasse ist ein solcher Schritt eventuell zu ambitioniert, aber für ein Verständnis englischsprachiger Kulturen in höheren Klassenstufen sind die hier vorgeschlagenen Lerninhalte – so einfach sie auch sein mögen – eine höchst nützliche Grundlage. In der Oberstufe kann sich dann eine Problematisierung dieser impliziten Lebenseinstellung anschließen. Hier kann ein wichtiger Schritt zum kritisch-reflektierten *cultural mediary* erreicht werden, nämlich wenn Lernende der Sekundarstufe II in diesem Zusammenhang die Vorzüge dieser freundlichen, positiven und optimistischen Art des Zusammenlebens (im Vergleich zur deutschen Kultur) erkennen, sie aber auch die Nachteile dieser „kollektiven emotionalen Bilanzfälschung“ (Sloterdijk 2006: 368) in der amerikanischen Gesellschaft identifizieren und abwägen können.

Schlussfolgerung und Ausblick

In der vorausgegangenen Reflexion wurde deutlich, an welchen Stellen sich die Sprachmittlung dazu eignet, interkulturelles Lernen zu fördern und inwiefern jene interkulturellen Kompetenzen in erfolgreiche Sprachmittlungstätigkeiten rückkoppeln können. Dies betrifft im Rahmen der hier vorgestellten Überlegungen zur Materialauswahl sowohl die Vorbereitung auf die Mediation unter Einbeziehung von kulturell bedingten Interaktionsregeln als auch die Durchführung der Mediation als solcher unter gleichzeitiger Vermittlung von landeskundlichen Fakten. Auch die kognitiv anspruchsvolle Weiterverwendung dieser Fakten zum Erreichen interkultureller Kompetenz ist durch diese Herangehensweise lern- und förderbar.

Einen noch größeren interkulturellen Mehrwert im Fremdsprachenunterricht bietet die Sprachmittlung natürlich dann, wenn eine authentische Situation hergestellt werden kann, in der beispielsweise mit einem realen deutschen Text landeskundliches Wissen und kulturelle Eigenheiten der eigenen und fremden Kultur verglichen werden sollen. Ein anwesender Amerikaner oder eine Amerikanerin weiß im Normalfall natürlich mehr über das eigene Land als deutsche Lernende des gleichen Alters; dies ist bei der Auswahl der Materialien zu beachten.

Auch ist es vorstellbar, dass in Zukunft Konzepte und Lehrmaterialien erarbeitet werden, die der wachsenden kulturellen Heterogenität an deutschen Schulen Rechnung tragen, und dass der mehrsprachige Hintergrund einiger Schüler (zum Beispiel deutsch-türkisch, deutsch-russisch etc.) aktiv in Sprachmittlungsübungen im Englischunterricht eingeflochten wird. Hier würde das Konzept von Englisch als *lingua franca* zum Einsatz kommen (vgl. Vollmer 2001), und zwar in besonders realitätsnahen Unterrichtseinheiten.

Die Verzahnung von interkultureller Kompetenz und der Mediation im Fremdsprachenunterricht ist also eine naheliegende, aber dabei weitläufige und komplizierte Herausforderung. Es lohnt sich mit Sicherheit, bei der Unterrichtsplanung und Lehrmittelentwicklung auf ein noch effektiveres Ausschöpfen der unzähligen Möglichkeiten dieser Verbindung hinzuarbeiten.

Bibliographie

- Bach, G. (1998): Interkulturelles Lernen. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): *Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen, 192–200.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (2003). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In: Bach, G. & Timm, J.P. (Hrsg.). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. 3. Aufl. Tübingen: Francke. 1–21.
- Beile, W. (1991). Interlingual exercises for intercultural communication. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht* 25, 22–30.
- Bredella, L. (Hrsg.) (1995). *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum: Brockmeyer.
- Bredella, L. et al. (Hrsg.) (2000). *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Narr.
- Byram, M. (1995). Reflecting on ‘Intercultural Competence’ in Foreign Language Learning. In: Bredella, L. (Hrsg.), 269–275.
- Byram, M. (2000a). *Learning Language Without a Culture? The case of English as a lingua franca*. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.). (2000): 1–17.
- Byram, M. (2000). *Reflecting on ‚Intercultural Competence‘ in Foreign Language Learning*. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.). (2000): 269–275.
- Byram, M. et al. (eds.) (2001a). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M., A. Nichols & D. Stevens (2001b). Introduction. In: Byram, M., A. Nichols & D. Stevens (Hrsg.): *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: MMultilingual Matters. 1–8.
- [CEFR] *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf (letzter Zugriff: 10. Mai 2011).
- Delanoy, W. (2000). Prozessorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.). (2000): 191–230.
- [EPA] Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Englisch (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989 i.d.F. vom 24.05.2002).
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 3. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- Gebauer, S. & Kieweg, W. (2008). ‚Frag ihn bitte mal für mich, ob...‘: Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 20–27.
- Gibson, R. (2000). *Intercultural Business Communication*. Berlin: Cornelsen.
- Green Line E4* (2009). Schülerbuch Band 2 und *Workbook*. Stuttgart: Klett.
- Hallet, W. (1995). Interkulturelle Kommunikation durch kommunikatives Übersetzen: Lernziele des Übersetzens im schulischen Englischunterricht. In: *anglistik & englischunterricht* 55/56 [Realities in Translating]. Heidelberg: Winter, 277–312.
- Hallet, W. (2008). Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln: Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93. 2–7.
- Haß, F. (Hrsg.) (2006). *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett.
- Hohmann, H.-O. (1992). Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht. In: Jung, U. (Hrsg.). *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Band 2. Frankfurt am Main: Lang, 53–65.
- Kolb, E. (2008). ‚Almabtrieb‘ is something like a cattle drive: Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 93, 11–19.
- Kolb, E. (2009). Finite Resources – Infinite Communication: Sprachmittlung im Englischunterricht der Unterstufe. In: *ForumSprache* (1), 69–86.
- Königs, F. (2003). Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), 315–317.
- Kramsch, C. (1995). Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L. (Hrsg.), 51–66.
- Lukesch, H. (2006). *FEPAA: Fragebogen zur Erfassung von Empathie, Prosozialität, Aggressionsbereitschaft und aggressivem Verhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Mayer-Großkurth, Wolfgang (2010). Teaching Intercultural Communicative Competence: Eine Unterrichtssequenz in der Oberstufe. *ForumSprache*, (4) 2010, 99–119.
- Müller-Hartmann, A. & Grau, M. (2004). Nur Tourist sein oder den Dialog wagen? Interkulturelles Lernen in der Begegnung. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 70, 2–9.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2006). *Kerncurriculum für das Gymnasium. Schuljahrgänge 5–10*. Hannover.
- Nünning, A. (2000). ‚Intermisunderstanding‘ – Prolegomena zu einer literatur-didaktischen Theorie des Fremdverstehens: Erzählerische Vermittlung, Perspektivenwechsel und Perspektivenübernahme. In: Bredella, L. et al. (Hrsg.). (2000): 84–132.

- Nünning, A. & Nünning, V. (2000). British Cultural Studies konkret: 10 Leitkonzepte für einen innovativen Kulturunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 43, 4–9.
- Piaget, J. (1973). *Die Entwicklung des Erkennens: Das physikalische Denken*. Klett: Stuttgart.
- Schnitter, T. (2006). Sprachmittlung: Die neue Form der Übersetzung in der Abschlussprüfung Englisch. <http://www.isb.bayern.de/isb/download.aspx?DownloadFileID=5bed0a039cb02ee2254ab3d74c31e8ec> (letzter Zugriff: 09. Oktober 2010).
- Seidlhofer, B. (2003). *A concept of international English and related issues: From "real English" to "realistic English"*. Language Policy Division, Council of Europe. Strasbourg.
- Sloterdijk, P. (2006). *Im Weltinnenraum des Kapitals*. Suhrkamp: Berlin.
- Vollmer, H.-J. (2001). Englisch und Mehrsprachigkeit – Interkulturelles Lernen durch Englisch als lingua franca? In: Abendroth-Timmer, D. & Bach, G. (Hrsg.). *Mehrsprachiges Europa*. Tübingen: Narr, 91–109.
- Weskamp, R. (2008). Mediation – ein neuer Begriff in der Fremdsprachendidaktik. In: *At work* (14), 6–7.