Universiteit Utrecht

Talenonderwijs & Communicatie

Studiengang: Duitse taal en cultuur: educatie en communicatie

Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch

Die Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch durch den Einsatz von Portfolios am Beispiel des Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ und des „eMMA-Portfolios“

Masterarbeit

Zur Erlangung des akademischen Grades „Master of Arts“ (MA)

Vorgelegt von:

Suzanne Immers

Matrikelnummer: 6531946

Erstgutachterin: Doris Abitzsch MA (Universiteit Utrecht)

Zweitgutachterin: Dr. Sabine Jentges (Radboud Universiteit Nijmegen)

Datum: 17. Juli 2020

Vorwort

Vor Ihnen liegt die Abschlussarbeit, die ich im Rahmen meines Masterstudiums an der Universität Utrecht verfasst habe. Diese Masterarbeit wurde jedoch unter besonderen Umständen durchgeführt. Im Februar lag der ursprüngliche Forschungsplan vor, in dem Schüleraustausche zwischen verschiedenen Schulen in der deutsch-niederländischen Grenzregion persönlich begleitet, Lehrpersonen befragt und die Portfolioarbeit der Schülerinnen und Schüler analysiert werden sollte. Die Corona-Maßnahmen hatten jedoch zur Folge, dass in beiden Ländern keine Daten mehr an Schulen erhoben werden konnten, und von daher musste ein entsprechend angepasstes Forschungsdesign und überarbeiteter Forschungsplan vorgelegt werden.

Infolgedessen ist die vorliegende Arbeit eher theoretisch ausgerichtet und erstreckt sich weniger auf die Unterrichtspraxis als zuvor erhofft. Nichtdestotrotz hat mich das zentrale Thema und die Fragestellung dieser Arbeit weiterhin interessiert. Ich habe stets versucht, die Verbindung zwischen Theorie und Praxis so weit wie möglich herzustellen und hoffe damit, dass diese Arbeit das Interesse ihrer Leserinnen und Leser dennoch wecken wird.

Der Weg zur Endfassung dieser Masterarbeit war nicht immer leicht. An dieser Stelle möchte ich mich daher bei all denjenigen bedanken, die mich während des Schreibens unterstützt und motiviert haben.

Ein besonderer Dank gilt Frau Doris Abitzsch und Frau Sabine Jentges, die meine Masterarbeit betreut und begutachtet haben und durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben. Für die hilfreichen Anregungen und das konstruktive Feedback bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich herzlich bedanken.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern, meinem Bruder und meinem Freund bedanken, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung ermöglicht haben und stets ein offenes Ohr für mich hatten. Euch danke ich besonders für den starken emotionalen Rückhalt über die Dauer meines gesamten Studiums.

Suzanne Immers

Utrecht, 17. Juli 2020

Abstract

Die vorliegende Arbeit befasst sich am Beispiel des aktuellen Austauschprojekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ mit den Möglichkeiten von kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch und die Unterstützung dieses Lernens durch den Einsatz von Portfolios.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, zu bestimmen, inwiefern der Einsatz des digitalen Austauschportfolios „eMMA“ das kulturreflexive Lernen der am Austausch beteiligten Schülerinnen und Schüler unterstützen kann. Um diese Frage zu beantworten, ist eine qualitative Inhaltsanalyse durchgeführt worden, bei der das eMMA-Portfolio anhand eines selbsterstellten Analysemodells analysiert und kritisch evaluiert wurde.

Die Analyseergebnisse zeigen, dass das eMMA-Portfolio in vielerlei Hinsicht entwicklungs- und zukunftsfähig ist und zunächst in gewissem Maß das kulturreflexive Lernen unterstützt, dass aber Möglichkeiten um dieses Lernen gezielter zu fördern, vor allem in Bezug auf einen mehrfachen Perspektivwechsel und ein höheres Niveau der Kulturreflexion, nicht genutzt werden.

Auf dieser Grundlage ist es für Portfoliodesigner und -nutzer im Rahmen des Projekts empfehlenswert, Portfolioaufgaben zu gestalten, in denen aus unterschiedlicher Perspektive zur Reflexion angeregt wird, diese Reflexion in Zwischenschritte zu zerlegen und die jeweilige Austauschrolle der Schülerinnen und Schüler in der Aufgabenstellung deutlicher hervorzuheben.

Für die allgemeine Austauschpraxis ist es unter anderem zu empfehlen, sich ausdrücklich für eine qualitätsbewusste Organisation und Durchführung von Schüleraustausch einzusetzen und die Austauschbeteiligten mithilfe geeigneter Evaluationsinstrumente, so wie ein (digitales) Austauschportfolio, während des gesamten Austauschprozesses zu unterstützen und zur Selbstreflexion anzuregen, um das kulturreflexive Lernen zu fördern.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 6

2. Kontextkapitel 10

2.1. Der Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden 10

2.2. Curriculare Reformen in den Niederlanden 11

2.3. Schüleraustausch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts 12

2.4. Das Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ 13

3. Theoretischer Rahmen 15

3.1. Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz 16

3.2. Das Verständnis von Kultur 18

3.3. Kritik zum Konzept des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht 20

3.4. Kulturwissenschaftliche Ansätze 22

3.5. Rahmenbedingungen interkulturellen Lernens im Schüleraustausch 27

3.6. Arbeitsdefinition 29

3.7. Portfolioarbeit 31

4. Fragestellung 33

5. Methodenkapitel 34

5.1. Forschungsmethode 34

5.2. Forschungsinstrument und Vorgehensweise 35

5.2.1. Das Modell zur Analyse des elektronischen Austauschportfolios „eMMA“ 35

5.2.2. Anwendung des Modells und Vorgehensweise bei der Portfolioanalyse 36

5.3. Korpus: Das eMMA-Portfolio 38

6. Ergebnisse der Portfolioanalyse 40

6.1. Das elektronische multimodale Austauschportfolio „eMMA“ 40

6.2. Portfolioinhalte die (nicht) zur Reflexion anregen 42

6.2.1. (V) Aufgaben vor dem Austausch 42

6.2.2. (W) Aufgaben während des Austausches 44
6.2.3. (N) Aufgaben nach dem Austausch 47
6.3. Die Möglichkeiten des kulturreflexiven Lernens im Portfolio 48
7. Schlussfolgerung 50
8. Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen für die Austauschpraxis 54
8.1. Empfehlungen für die allgemeine Austauschpraxis 54
8.2. Empfehlungen für Portfoliodesigner und -nutzer von eMMA 57
9. Reflexion und Ausblick 62
Literaturverzeichnis 66
Anlage 1: Modell zur Analyse des elektronischen Austauschportfolios „eMMA“ 72
Anlage 2: Die (analysierten) Portfolioaufgaben des eMMA-Portfolios 74
Anlage 3: Ergebnisse der Portfolioanalyse 83
Anlage 4: Verbesserungsvorschläge für die Portfolioaufgaben 85
4.1. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe V1 85
4.2. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W1a und W1b 86
4.3. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W2 87
4.4. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W3 88
4.5. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W4 89
4.6. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W5 90
4.7. Verbesserungsvorschläge für eine alternative W-Aufgabe 91
4.8. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe N1 92
4.9. Verbesserungsvorschläge für eine alternative N2-Aufgabe 93

1. Einleitung

"Uitwisseling tussen scholieren in Nederland en het buitenland is een manier om op jonge leeftijd andere talen en culturen te ervaren." (Nuffic, 2020)

Laut der niederländischen Organisation für Internationalisierung im Bildungsbereich (Nuffic) bietet internationaler Schüleraustausch Schülerinnen und Schüler[1] die Möglichkeit, schon frühzeitig andere Sprachen und Kulturen kennenzulernen und trägt Austausch zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz bei bzw. die Fähigkeit, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren (Deardorff, 2006). Eine Kompetenz, die in einer Welt zunehmender Globalisierung und internationaler Zusammenarbeit immer häufiger als Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts gesehen wird.

Interkulturelle Bildung wird als eine der wesentlichen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts betrachtet und die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich somit mit dem Thema „interkulturelles Lernen durch Schüleraustausch im Fremdsprachenunterricht". Die curricularen Reformen, die derzeit unter dem Namen *Curriculum.nu* im niederländischen Bildungsbereich vorbereitet werden, bestätigen den hohen gesellschaftlichen Stellenwert von interkulturellem Lernen, indem interkultureller Kompetenz in den neuen Lehrplanentwürfen eine bedeutungsvollere Rolle zugeschrieben wird und Schüleraustausch infolgedessen mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Schüleraustausch findet in der heutigen Unterrichtspraxis bereits vielfältig und in unterschiedlichster Form statt und gilt generell seit langem als klassisches Lernfeld für interkulturelles Lernen, da die besondere Chance von Schüleraustausch zumeist darin gesehen wird, dass er Lernende nicht nur die Möglichkeit bietet, die Fremdsprache in authentischen Situationen erleben zu können und Sprachkenntnisse auszubauen, sondern vor allem auch interkulturelle Lernerfahrungen und Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung erlaubt (Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz, 2020). Die Annahme, dass interkulturelles Lernen im Schüleraustausch unvermittelt stattfindet, steht innerhalb der Austauschforschung jedoch immer wieder im Mittelpunkt der Diskussion, da aufgrund mangelnder empirischer Nachweise nicht einfach so angenommen werden kann, dass Schüleraustausch automatisch zur Ausbildung fremdsprachlicher, persönlicher und interkultureller Kompetenzen führt.

[1] Im weiteren Verlauf der Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ab dieser Stelle die Pluralform Schüler*innen benutzt.

Forschung erscheint notwendig, um die Effektivität oder Nicht-Effektivität von Schüleraustausch zu belegen, aber die Komplexität des Forschungsgegenstands, eine generelle Unübersichtlichkeit des Forschungsfelds und die Vielfalt der Austausch- und Begegnungsformate sind nur einige von zahlreichen weiteren Begründungszusammenhängen, warum es kaum bzw. nur wenige Forschungsaktivitäten in diesem Bereich gibt (Fellmann, 2015). Darüber hinaus liegt eine besondere Schwierigkeit in der Tatsache begründet, dass Lernerfolge im interkulturellen Bereich kaum oder nur schwer überprüfbar sind, da insbesondere Einstellungen, aber auch Einstellungs- und Verhaltensänderungen oft nicht direkt zugänglich sind und Entwicklungen in diesem Bereich aufgrund fehlender Evaluationsinstrumente häufig nicht dokumentiert und somit nicht sichtbar gemacht werden können (ebd.). Fellmann (2015) zufolge besteht aus diesem Grund ein dringender Bedarf, zum einen begegnungsdidaktische Prinzipien für die Konzeption von Schüleraustauschen und praktisch erprobte Aufgabenmodelle für die Anregung der Entwicklung interkultureller Kompetenz zu generieren und zum anderen dementsprechend empirische Evaluationsinstrumente zu entwickeln, die diese Bereiche sichtbar machen und gezielter fördern können. Die Problemstellung, die sich hieraus ableiten lässt, ist einerseits, wie Schüleraustausch innerhalb des Fremdsprachenunterrichts organisiert werden soll, damit das interkulturelle Lernen der am Austausch beteiligten Schüler*innen gefördert wird und andererseits, welche Evaluationsinstrumente sich eignen würden, dieses Lernen im Austausch zu unterstützen.

In der vorliegenden Masterarbeit wird am Beispiel des aktuellen Austauschprojekts „Nachbarsprache & buurcultuur“, das seit diesem Jahr mit dem elektronischen Austauschportfolio „eMMA“ arbeitet, mit dem Ziel, die Austausche zu begleiten und das Lernen zu unterstützen, auf diese Problemstellung eingegangen. Die Arbeit ist dabei folgendermaßen gegliedert:

Das Kontextkapitel dienst zunächst einer ausführlicheren Beschreibung des Kontexts, in dem die vorliegende Arbeit zu verorten ist. Aufgrund des Studiengangs der Verfasserin, der zu Deutschlehrerin ausbildet, liegt der Fokus auf den Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden. In diesem Kapitel wird folglich näher auf die aktuellen Lehrplanreformen von *Curriculum.nu* eingegangen und wird das Austauschprojekt mitsamt seiner Portfolioarbeit dem Praxisfeld des Schüleraustausches zugeordnet.

In dem darauffolgenden theoretischen Rahmen wird zum einen herausgearbeitet, unter welchen Rahmenbedingungen das interkulturelle Lernen im Schüleraustausch einen positiven Einfluss

auf eine nachhaltige Kompetenzentwicklung haben kann und welche Rolle die Didaktik der Portfolioarbeit in diesem Zusammenhang zugeschrieben werden kann, zum anderen wird die fachliche Diskussion um das Konzept des interkulturellen Lernens aufgegriffen. In dieser Diskussion geht es darum, den interkulturellen Ansatz, dem zumeist eine Gegenüberstellung der Eigen- und Fremdkultur zugrunde liegt, zu erweitern, indem für einen kulturwissenschaftlichen Ansatz plädiert wird, der Kulturreflexion stärker in den Vordergrund rückt. Der Begriff „interkulturell", bei dem es heißt *zwischen* Kulturen zu vermitteln, erscheint angesichts der heutigen Gesellschaft, die sich durch Heterogenität und Pluralität auszeichnet, nicht mehr zeitgemäß. In Anlehnung an die kulturwissenschaftliche Neuorientierung wurde daher eine eigenständige Arbeitsdefinition für das interkulturelle Lernen im Schüleraustausch herausgearbeitet. Im Rahmen dieser Arbeit ist somit nicht länger die Rede von interkulturellem Lernen, sondern von *kulturreflexivem* Lernen. Das kulturreflexive Lernen im Schüleraustausch schließt zunächst zwar an das gängige Konzept des interkulturellen Lernens an, geht jedoch über das erfolgreich Interagieren zwischen zwei Kulturen und das Vergleichen der Eigen- und Fremdkultur hinaus, indem es vor allem darum geht, dass Schüler*innen dazu angeregt werden, das jeweilige Kulturverständnis stets aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren, mit dem Ziel, sich ihre eigenen kulturellen Deutungs- und Handlungsmuster und die ihrer jeweiligen Austauschpartnerinnen und -partner[2] bewusst zu werden.

Der theoretische Rahmen führt daraufhin zur zentralen Fragestellung der vorliegenden Arbeit. Diese Fragestellung besteht darin, zu beantworten, inwiefern der Einsatz des eMMA-Portfolios das kulturreflexive Lernen der am „Nachbarsprache & buurcultuur"-Projekt beteiligten Schüler*innen im Austausch unterstützen kann. Im nachfolgenden Methodenkapitel wird die methodische Herangehensweise beschrieben und wird das Korpus der Analyse vorgestellt. Zur Beantwortung der Fragestellung bedient sich diese Arbeit der Methode einer qualitativen Inhaltsanalyse, bei der das eMMA-Portfolio anhand eines aus der einschlägigen Theorie selbsterstellten Analysemodells analysiert und kritisch evaluiert wird. Anschließend werden die Analyseergebnisse ausführlich beschrieben und im nächsten Kapitel zur Beantwortung der zentralen Fragestellung zusammengeführt. Darauffolgend werden die theoretischen Erkenntnisse und die Analyseergebnisse diskutiert und werden auf dieser Basis Empfehlungen für die Austauschpraxis gegeben. Abschließend wird die Arbeit kritisch reflektiert und werden zukünftig zu leistende Forschungen zur Untersuchung noch offener Fragen vorgestellt.

[2] Im weiteren Verlauf der Arbeit wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit ab dieser Stelle die Pluralform Austauschpartner*innen benutzt.

Das grundlegende Ziel der vorliegenden Masterarbeit besteht somit einerseits darin, einen wissenschaftlichen Beitrag zu der oben aufgeführten Problemstellung zu liefern und andererseits, sowohl für Portfoliodesigner und -nutzer im Rahmen des Projekts „Nachbarsprache & buurcultuur“ als darüber hinaus auch für die allgemeine grenzüberschreitende Austauschpraxis, Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge in Form von Alternativ- und Beispielaufgaben zu geben.

2. Kontextkapitel

Das folgende Kapitel dient einer ausführlicheren Beschreibung des Kontexts, in dem die vorliegende Arbeit zu verorten ist. Zuerst wird der Kontext des Fremdsprachenunterrichts in den Niederlanden geschildert, bei der auf die aktuellen Entwicklungen bezüglich der landesweiten Überarbeitung der Lehrpläne von *Curriculum.nu* eingegangen wird. Anhand der Beschreibung dieser curricularen Reformen wird gezeigt, welchen Stellenwert Schüleraustausch in den Vorschlägen für ein neues Fremdsprachencurriculum einnimmt und soll die Relevanz von Schüleraustausch für das interkulturelle bzw. kulturreflexive Lernen im Fremdsprachenunterricht deutlich werden. Abschließend wird das Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“, seine Zielsetzung und seine Arbeit mit einem elektronischen Austauschportfolio in diesem Kapitel dem Praxisfeld des Schüleraustausches zugeordnet.

2.1. Der Fremdsprachenunterricht in den Niederlanden

Der Begriff „Fremdsprachenunterricht“ richtet sich im Rahmen dieser Arbeit auf den Fremdsprachenunterricht in den weiterführenden Schulen in den Niederlanden. In der Regel gehören Englisch, Deutsch, Französisch und an manchen Schulen auch Spanisch, zu den in den Niederlanden unterrichteten Fremdsprachen, die je nach Schultyp, Bildungsniveau und in der Oberstufe je nach Profilwahl der Schüler*innen, unterschiedlich gelehrt und gelernt werden. In der Unterstufe bilden die festgelegten Kernziele des Englischunterrichts den Leitfaden für die anderen modernen Fremdsprachen. In der Oberstufe wird der Fachinhalt durch die Endziele des Prüfungsprogramms und die zu erreichenden Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) bestimmt (Meijer & Fasoglio, 2007). Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass sich die niederländischen Abschlussqualifikationen für den Fremdsprachenunterricht vor allem auf die kommunikativen Kompetenzen richten und Schüler*innen dadurch hauptsächlich sprachlich gesehen auf den Kontakt mit Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache vorbereitet werden. Laut Tammenga-Helmantel, Maijala und Donker (2016) sollten Schüler*innen jedoch nicht nur über Sprachkenntnisse verfügen, sondern im Unterricht auch mittels interkulturellen Lernens auf diese Kontakte vorbereitet werden. Dabei wird neben einem Faktenwissen auch die Anwendung dieses Wissens in alltäglichen kommunikativen Situationen und die Einstellung der Lernenden gegenüber der anderen und der eigenen Kultur(en) als wichtig befunden. Interkulturelles Lernen bildet im derzeitigen Prüfungsprogramm jedoch keinen eigenständigen Kompetenzbereich und es gibt außerdem keine bestimmten verbindlichen Vorschriften in Bezug auf die Auswahl der kulturellen Inhalte oder ihre Behandlungsweise im Unterricht (ebd.). Trotz des Fehlens kultureller Lernziele

würden niederländische Fremdsprachenlehrenden interkulturelle Bildung sehr wohl als wesentliche Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts betrachten. Den hohen Stellenwert von interkultureller Bildung und die Aktualität der Thematik bestätigen die curricularen Reformen, die zurzeit im niederländischen Bildungsbereich vorbereitet werden (Tammenga-Helmantel, 2019).

2.2. Curriculare Reformen in den Niederlanden

Diese angesprochenen curricularen Reformen finden seit Anfang 2018 unter dem Namen *Curriculum.nu* statt[3]. Im Folgenden wird der Lernbereich „*Englisch und die modernen Fremdsprachen*“, der im Rahmen dieser Arbeit relevant ist, fokussiert. Aufgrund der einseitigen Fokussierung auf Sprachfertigkeit im Unterricht wurde festgestellt, dass die Rolle, die Fremdsprachenkenntnisse für die persönliche Entwicklung der Schüler*innen und für die Förderung ihrer interkulturellen Fähigkeiten spielt, nicht ausreichend berücksichtigt wird. Im neuen Lehrplan sollte es daher unter anderem mehr Raum für interkulturelle Kompetenz geben (SLO, 2018). Bis dato hat *Curriculum.nu* 5 Kernelemente erarbeitet, die als Hauptaufgaben bezeichnet werden und die im neuen Lehrplan als wesentlich zu erreichende Kompetenzen dieses Lernbereichs gelten sollen: (1) *Effektive grenzüberschreitende Kommunikation*, (2) *Kreative Formen von Sprache*, (3) *Interkulturelle kommunikative Kompetenz*, (4) *Sprachbewusstsein* und (5) *Mehrsprachigkeit*[4]. Zu diesen Hauptaufgaben wurden für den Primarunterricht und die Unterstufe der weiterführenden Schulen sogenannte Bausteine entwickelt, in denen das für die Hauptaufgabe erforderliche Wissen und die Fähigkeiten in Lernzielen ausgearbeitet wurde. Die interkulturelle kommunikative Kompetenz bildet eine der fünf Hauptaufgaben und soll damit also ein fester Bestandteil des neuen Lehrplans werden. Laut *Curriculum.nu* (2019) würde die Entwicklung von interkulturellem Bewusstsein und interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht die soziokulturellen Fähigkeiten in der Kommunikation mit Fremdsprachigen fördern. Das Entwicklungsteam stützt sich bei der Begriffsbestimmung der interkulturellen Kompetenz auf Byram (1997) (s. Kapitel 3.1). Die Hauptaufgabe der interkulturellen Kompetenz besteht folglich darin, dass Schüler*innen lernen, wie sie ihren Fremdsprachengebrauch den sozialen und kulturellen Kontext anpassen können, erkennen, dass Sprachen Teil der Identität sind und dies die Kommunikation beeinflussen kann und Neugierde, Interesse und eine offene Haltung gegenüber anderen

[3] Für einen Überblick des aktuellen Lehrplanbildungsprozesses und der Beteiligten siehe: https://www.curriculum.nu/.
[4] Für eine inhaltliche Übersicht der einzelnen Hauptaufgaben und Bausteine siehe S. 7 in: *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen* (Curriculum.nu, 2019).

Sprachen und Kulturen entwickeln. Schüler*innen würden vor allem durch (physischen oder digitalen) Schüleraustausch lernen, die interkulturelle Kompetenz angemessen und selbstbewusst anzuwenden und sie weiter zu entwickeln, weshalb das Entwickelungsteam ausdrücklich empfiehlt, dass solche Austausche im gesamten Fremdsprachenunterricht ermöglicht werden. Auch in zwei der anderen Hauptaufgaben bzw. in deren Bausteinen wird Schüleraustausch explizit als Beispiel herangeführt[5], was die Relevanz der vorliegenden Arbeit zumal verdeutlichen soll. Die Einsicht, dass Schüleraustausch im Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung von Kompetenzen beitragen kann, ist allerdings nicht neu.

2.3. Schüleraustausch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts

Schüleraustausche werden bereits seit Jahrzehnten an zahlreichen Schulen durchgeführt und würden vor allem für Lernende im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts etwas ganz Besonderes darstellen. Fellmann (2015) zufolge würde Sinn und Ziel jegliches Fremdsprachenunterrichts schließlich in der Verheißung liegen, die Schüler*innen auf Begegnungen mit Sprecherinnen und Sprechern der jeweiligen Fremdsprache vorzubereiten. Bei Schüleraustauschen könnte dieses Versprechen eingelöst werden, indem die Lernenden den Sprecherinnen und Sprechern der im Unterricht erlernten Sprache begegnen und die Sprache dabei als Kommunikationsmittel in authentischen Situationen erleben können. Fellmann (2015) beschreibt Schüleraustausch daher als eine optimale, aber gleichzeitig auch anspruchsvolle Art einer Performanzsituation, in der Schüler*innen ihre fremdsprachlichen Kompetenzen in authentischen Handlungssituationen erproben können. Diese Kompetenzen würden in einer solchen Lernumgebung intensiver gefördert werden, als es im schulischen Unterricht gelingen würde. Schüleraustausche bieten jedoch nicht nur die Gelegenheit, die Fremdsprache in authentischen Situationen zu erleben und die Fremdsprachkenntnisse auszubauen, sondern würden vor allem auch interkulturelle und reflexive Lernerfahrungen und Möglichkeiten zur persönlichen Entwicklung erlauben (Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz, 2020).

Schüleraustausch gilt als eine Form des Jugendaustausches; ein weitgefasster Begriff, unter dem eine Fülle unterschiedlicher Arten von internationaler Jugendbegegnung subsumiert wird. Schüleraustausche grenzen sich aber insofern von den anderen Formaten des Jugendaustausches ab, als die Schule den Austausch organisiert und in der Regel die Lehrpersonen die verantwortliche Leitung übernehmen (Fellmann, 2015). Im schulischen

[5] Siehe: *1. Effektive grenzüberschreitende Kommunikation* S. 15/23 und *5. Mehrsprachigkeit* S. 19/35 in: *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen* (Curriculum.nu, 2019).

Kontext gibt es jedoch auch unterschiedliche Formen der Schülerbegegnung. Grundsätzlich sind direkte (face-to-face) sowie medial vermittelte Begegnungen (virtuelle Begegnungen, bei denen keine Reiseaktivität erforderlich ist) zu unterscheiden. Letztendlich lässt sich aber feststellen, dass die Bandbreite der Austauschmöglichkeiten unerschöpflich ist und dass Austausche in der Regel jeweils an die individuellen Erfordernisse der Austauschbeteiligten angepasst werden (ebd.).

2.4. Das Projekt „Nachbarsprache & buurcultuur“

Im Jahre 2017 entwickelte die Radboud Universiteit Nijmegen in Zusammenarbeit der Universität Duisburg-Essen und verschiedenen weiterführenden Schulen aus der Euregio Rhein-Waal[6] das Austauschprojekt „Nachbarsprache & buurcultuur“ (im Folgenden mit „Nsbc“ angedeutet). Das Projekt fällt somit im Bereich des Schüleraustausches, da die Austausche von Institutionen bzw. Schulen organisiert werden. Es wurde eine Projektlaufzeit von 4 Jahren (2017-2020) vorgesehen, in der mindestens 50 Austauschprojekte zwischen verschiedenen Schulklassen und Dozententeams unterschiedlicher Schulen und Schultypen stattfinden würden (Euregio Rhein-Waal, 2020). Wegen der aktuellen Umstände bezüglich dem Corona-Virus und die dazu getroffenen Maßnahmen konnten die geplanten Austausche ab Mitte März 2020 jedoch nicht mehr stattfinden und es ist bis heute noch unklar, wie, ob und wann das Projekt demnächst fortgesetzt werden könnte.

Das Nsbc-Projekt verfolgt das Ziel, die Zusammenarbeit in der deutsch-niederländischen Grenzregion zu fördern, die grenzüberschreitenden Kontakte zwischen Schulen zu intensivieren und deutsche und niederländische Schüler*innen frühzeitig mit der Nachbarsprache und -kultur vertraut zu machen und sie auf eine grenzüberwindende Zukunft vorzubereiten (Sars & Boonen, 2020). Die deutsch-niederländische Grenzregion würde durch ihre geografische Lage, die historischen Beziehungen und den täglichen Personenverkehr, Schüler*innen viele Möglichkeiten bieten, die Sprache und Kultur des Nachbarlandes auf eine natürliche Weise statt auf Distanz und aus Schulbüchern kennenzulernen (Sars, Boonen & Jentges, 2018). Das Projekt versucht diese unmittelbare geografische, sprachliche und kulturelle Nähe der Grenzregion zu nutzen und Lernsituationen zu schaffen, in denen Schüler*innen und Lehrpersonen aus der deutsch-niederländischen Grenzregion miteinander, voneinander und übereinander lernen. Das Nsbc-Projekt geht von der Idee aus, dass

[6] Die Euregio Rhein-Waal ist eine der fünf offiziellen deutsch-niederländischen Grenzregionen und bildet eine Arbeitsgemeinschaft von 55 deutschen und niederländischen Mitgliederorganisationen. Sie umfasst ein Gebiet von 8663 km^2, hat 4,8 Millionen Einwohner und läuft im Westen entlang Ede, Arnheim, Nimwegen und Eindhoven und im Osten entlang Moers, Duisburg, Essen und Düsseldorf (Sars, Boonen & Jentges, 2018).

gemeinsame Unterrichtsstunden den Lernprozess stärker fördern würden. Es wird daher beabsichtigt, dass durch verschiedene Formen von regelmäßigem und intensivem (direkten) Austausch zwischen Schüler*innen und Lehrpersonen ein solcher Lernprozess zustande kommt, der auf das gemeinsame Lernen der jeweiligen Sprache und Kultur gerichtet ist. Als wesentlich für diesen Lernprozess gilt, dass das Wissen und die Erfahrung mittels und während realer Begegnungen stets gegenseitig unter den Beteiligten ausgetauscht werden (Sars & Jentges, 2019). Dies würde die Entwicklung der interkulturellen und interdisziplinären Kompetenzen der Schüler*innen fördern und damit gleichzeitig den gesamten Unterricht reichhaltiger machen (Sars, Boonen & Jentges, 2018). Innerhalb eines Schuljahrs werden daher mehrere Austausche zwischen einer deutschen und einer niederländischen Schulklasse geplant, die je nach Schultyp, Schulprogramm, Niveau und Schülerhintergründen, bevorzugten Themen und Arbeitsformen an den Wünschen der Beteiligten angepasst werden (ebd.).

Aus den bisherigen Praxisergebnissen hat sich gezeigt, dass die Austausche nicht zwangsläufig zur Ausbildung sprachlicher, kultureller und persönlicher Kompetenzen führen, zumindest nicht, wenn bestimmte Rahmenbedingungen nicht erfüllt werden (Ballweg, Jentges, Adamczak-Krysztofowicz, 2020). Bisher ist die Datenerhebungsphase des Projekts zwar noch nicht abgeschlossen, aber die bisherigen Daten würden bereits Hinweise darauf geben, dass die Einstellungen, Erwartungen und Maßnahmen der Lehrenden auf beiden Seiten einen großen Einfluss auf die Erwartungen der Schüler*innen und auf den Verlauf der Begegnungen nehmen können. Im Mittelpunkt steht die Erkenntnis, dass die Begleitung einer Austauscherfahrung von großer Bedeutung ist. Als wesentliche Voraussetzung gilt daher, dass die am Austausch beteiligten Schüler*innen intensiv begleitet und sowohl vor, während als auch nach dem Austausch zur Reflexion angeregt werden müssen, da Austausche eine intensive und vielfältige Lernerfahrung darstellen (ebd.). Austausche werden deswegen häufig mit unterschiedlichen Aufgaben und Aktivitäten verbunden, die von einem kurzen Abschlussbericht über begleitende Reflexionsaufgaben bis zu gemeinsamen Projektarbeiten der Schüler*innen beider Länder reichen, bei der zumeist Lerntagebücher oder Portfolios zur Unterstützung erstellt werden (ebd.). Die Schüleraustausche im Nsbc-Projekt werden daher seit Anfang dieses Jahres mithilfe des elektronischen multimodalen Austauschportfolios „eMMA“ begleitet, um die Lernprozesse der am Austausch beteiligten Schüler*innen zu unterstützen.

3. Theoretischer Rahmen

Es gibt eine Menge an Publikationen zum Thema der Interkulturalität, da sich viele wissenschaftliche Disziplinen aus unterschiedlicher Sichtweise mit diesem Thema befassen. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann jedoch nicht auf alle Einsichten der verschiedenen Forschungsfelder eingegangen werden. Zur Abgrenzung des theoretischen Rahmens wird zunächst eine theoretische Verortung vorgenommen, bei der die zentralen Begriffe der Interkulturalität aus fremdsprachendidaktischer Perspektive betrachtet werden. Im Kontext der Fremdsprachenwissenschaften bezeichnet der Begriff der Interkulturalität eine übergreifende Perspektive, wonach das Lernen und Lehren von Sprachen in engem Zusammenhang mit den kulturellen Rahmenbedingungen gesehen werden muss, unter denen es stattfindet (Altmayer, 2016). Allerdings ist dieser abstrakte Begriff innerhalb des Fremdsprachenunterrichts bislang nicht sehr weit verbreitet, dagegen sind zusammengesetzte und konkretere Begriffe wie interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz seit Mitte der 1990er Jahren etabliert (ebd.). Fremdsprachendidaktisch gesehen bezeichnet der Begriff *interkulturell* den dynamischen Prozess, der in der Begegnung mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen entsteht und betont der Begriff Begegnungen und die erforderliche Vorbereitungen auf diese. Der interkulturelle Fremdsprachenunterricht bemüht sich somit, zum Verstehen unterschiedlichen kulturellen Verhaltens und zur friedlichen und verständnisvollen Begegnung beizutragen (Kaikkonen, 2002). Interkulturelles Lernen gilt weitgehend als Lernprozess, der die Lernende dazu befähigt, die interkulturelle Kompetenz, deren Konzept sich vor allem als Lernziel des Fremdsprachenunterrichts eingerichtet hat (Blazek, 2008), zu entwickeln. Dieser Lernprozess wird zumeist als Lernspirale beschrieben, da diese die Dynamik interkultureller Prozesse in besonderer Weise darstellt und veranschaulicht, dass es sich hierbei um einen fortwährenden Prozess handelt (Fellmann, 2015). Allerdings besteht in dieser Hinsicht auch eine gewisse Unklarheit, da interkulturelles Lernen manchmal als Prozess, manchmal aber auch als Ergebnis bezeichnet wird (Blazek, 2008) und sich Publikationen zum Thema interkulturelles Lernen grundlegend darin unterscheiden, in welchen Situationen überhaupt von interkulturellem Lernen ausgegangen werden kann. Im Allgemeinen kann jedoch festgehalten werden, dass interkulturelles Lernen zunächst ein didaktisches Prinzip und pädagogisches Ziel darstellt, das fächerübergreifend im Unterricht eingesetzt werden kann (Maijala, 2008). Zu einem besseren Verständnis des interkulturellen Lernens wird im Folgenden zunächst näher auf den mit diesem Lernen einhergehenden Kernbegriff der interkulturellen Kompetenz eingegangen. Darauffolgend wird herausgearbeitet, wie sich das Konzept des interkulturellen Lernens in

Folge einer kulturwissenschaftlichen Neuorientierung erweitern lässt und wird gezeigt, unter welchen Rahmenbedingungen Schüleraustausch das interkulturelle Lernen fördern kann. Infolgedessen wird eine eigene Arbeitsdefinition vorgeschlagen und in diesem Zusammenhang wird zuletzt auch die Didaktik der Portfolioarbeit aufgegriffen.

3.1. Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz

Der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ entwickelte sich zu einem Zeitpunkt, als man die Bedeutung von Kultur für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht neu zu diskutieren begann und man versuchte, die Dimension von Kultur in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren (Kramsch, 2018). Der seit der Jahrtausendwende in den Fremdsprachendidaktiken sowie im gesamten Bildungsbereich beobachtbare Wandel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung hat dazu geführt, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz stärker in den Vordergrund getreten ist (Altmayer, 2016) und schließlich als „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ für die konkrete Unterrichtspraxis adaptiert wurde (Kramsch, 2018). Es handelt sich bei diesem Begriff nicht um ein neues Paradigma in der Fremdsprachenforschung und auch nicht um einen Gegensatz zur kommunikativen Kompetenz, sondern vielmehr um eine Erweiterung der Zielsetzung des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts (Blazek, 2008). Die interkulturelle (kommunikative) Kompetenz wird in der Regel als aus mindestens drei Teilkompetenzen bzw. Dimensionen bestehend beschrieben, die nicht separiert voneinander gesehen werden können; eine kognitive Dimension bzw. spezifisches Wissen, eine affektive Dimension bzw. Haltungen und Einstellungen und eine pragmatische Dimension bzw. Kommunikationsfähigkeiten (Adamczak-Krysztowicz, Jentges & Stork, 2015). Aus fremdsprachendidaktischer Perspektive sind vor allem die Definitionsansätze relevant, die davon ausgehen, dass interkulturelle Kompetenz aus Kommunikationskompetenz, Wissen über die andere Kultur und den Einstellungen zu der anderen Kultur besteht und an den Erwerb der Sprachkompetenz gekoppelt ist (ebd.). In dieser Arbeit kann nicht auf alle Definitionsansätze, die bereits vorliegen, eingegangen werden, aber die vielen Definitionsbemühungen zeigen, dass es eine schwierige Aufgabe ist, das vieldeutige Konzept der interkulturellen Kompetenz einheitlich zu definieren. Im Allgemeinen kann jedoch festgestellt werden, dass die interkulturelle (kommunikative) Kompetenz ein weites Spektrum bestimmten Wissens und einzelner Fähigkeiten und Eigenschaften umfasst (Rathje, 2006) und als die Fähigkeit verstanden werden kann, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren (Deardorff, 2006).

Neben einer Vielfalt an Definitionsansätzen existieren unterschiedliche Modelle zur Beschreibung interkultureller Kompetenz. Rathje (2006) unterscheidet dabei zwischen sogenannten Listenmodellen, die interkulturelle Kompetenz nach Art relevanter Teilkompetenzen auflisten (vgl. Erll & Gymnich, 2013; Lieprecht, 2001), situative und interaktionistische Modelle, die vor allem die Rahmenbedingung der Interaktion in den Vordergrund rücken (vgl. Auernheimer, 2006) und Strukturmodellen, die interkulturelle Kompetenz als systematisch-prozessual verstehen und bestimmten Dimensionen Einzelfähigkeiten zuordnen. Das bekannteste Strukturmodell ist wohl das „*Model of Intercultural Communicative Competence*“ von Byram (1997), das explizit für den Fremdsprachenunterricht entwickelt wurde. Das mehrdimensionale Modell von Byram (1997) fasst interkulturelle kommunikative Kompetenz als ein Miteinander kognitiver, affektiver und handlungsbezogener Teilfähigkeiten bzw. sogenannte *savoirs* auf und fügt darüber hinaus mit dem Teillernziel „kritisches Kulturbewusstsein“ noch eine übergreifende und im weitesten Sinne politische Komponente hinzu (Altmayer, 2016). Laut Byram (1997) sind Lernende mit einer interkulturellen kommunikativen Kompetenz in der Lage, mit Menschen aus einem anderen Land und einer anderen Kultur in einer fremden Sprache zu interagieren, einen Kommunikations- und Interaktionsmodus auszuhandeln, der für sie selbst und den anderen zufriedenstellend ist und als Vermittler zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft aufzutreten. Byrams Modell und insbesondere seine detaillierten Ausführungen sind umfangreich und komplex, aber trotzdem werden die Teilfähigkeiten durch Byrams Dimensionierung konkreter und somit für den Unterricht umsetzbar. Jedoch würden die vollständige Aussparung einer konkreten Progression der verflochtenen Dimensionen, die fehlende empirische Fundierung sowie die fehlenden Aussagen zur Messung interkultureller kommunikativer Kompetenz weiterhin kritisiert werden (Fellmann, 2015). Die Entwicklung und das Verständnis der interkulturellen Kompetenz wird generell stets weltweit im Bildungssektor diskutiert, weshalb inzwischen mehrere Überarbeitungen und Erweiterungen von Byrams Modell vorliegen (vgl. Jaeger, 2001; Sercu, 2004; Blell & Doff, 2014) und infolgedessen stets neue Modelle und Ansätze konzipiert werden. Im Rahmen dieser Arbeit ist weitgehend festzuhalten, dass sich aufgrund der Multidisziplinarität sowie der fundamentalen Uneinigkeit in der Definition der interkulturellen Kompetenz zwar bislang kein Modell als einheitlich akzeptiertes hat durchsetzen können (Fellmann, 2015), aber dass Byrams Modell, das bis heute wegweisend für den Fremdsprachenunterricht ist, grundsätzlich als Ausgangsmodell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz betrachtet werden kann.

3.2. Das Verständnis von Kultur

Kultur ist unweigerlich ein Schlüsselbegriff, wenn man sich mit dem Thema der Interkulturalität beschäftigt, da interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz auch immer ein bestimmtes Kulturverständnis voraussetzen. Obwohl der Begriff „Kultur“ in vielen Aufsätzen zur Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht eingehend dargestellt wird, weisen die unterschiedlichen Kulturbegriffe Unterschiede in der Begrifflichkeit sowie Kritik der einzelnen Kulturauffassungen auf (Blazek, 2008). Grundlegend sind zwei Positionen zu unterscheiden. Die erste Position versteht Kulturen als homogen bzw. versteht Kultur als die Kultur eines Volkes, die von den Kulturen der anderen Völker deutlich abgegrenzt ist (Adamczak-Krysztowicz, Jentges & Stork, 2015). Die zweite Position geht von der Heterogenität von Kulturen aus und versteht Kultur als dynamisch, weil Konzepte dieser Position Personen nicht als kulturell abgeschlossen betrachten, sondern davon ausgehen, dass das kulturelle Bedeutungssystem in einem ständigen Wandel begriffen ist und Interaktionssituationen zwischen Personen unterschiedlicher Kulturzugehörigkeit prinzipiell offen sind (ebd.)

Eine Schwäche der Fremdsprachendidaktik wurde lange darin gesehen, dass sich in der schulischen Praxis immer noch Ansätze der ersten Position durchsetzen würden, nach denen Kulturen als homogene, national begrenzbare und stabile Größen aufgefasst werden, die von einem Standpunkt aus erfasst werden können (Blazek, 2008). Dieses Verständnis von Kultur ist jedoch durch soziale Homogenisierung, ethnische Fundierung und interkulturelle Abgrenzung gekennzeichnet (Adamczak-Krysztowicz, Jentges & Stork, 2015). In letzter Zeit ist zu beobachten, dass sich in der kulturdidaktischen Forschung auch immer mehr Ansätze durchgesetzt haben, die Kulturen als heterogene, dynamische und standpunktunabhängige Größen verstehen (Blazek, 2008). Aus dem homogenen Kulturbegriff entwickelt sich somit ein dynamischer, welcher eine konstruktivistische Auseinandersetzung mit der fremden und eigenen Lebensart erfordert. In der Forschungsliteratur existieren inzwischen mehrere Modelle, die auf einem dynamischen Kulturverständnis beruhen (vgl. Rathje, 2006; Witte, 2014). Der Schwerpunkt würde dabei allerdings häufig auf Interaktion und Kommunikation in natürlichen Settings bzw. im außerschulischen Kontext liegen. Im Folgenden wird daher im Einzelnen auf das „*Model of Cultural Understanding*“ von Byram & Porto (2016) eingegangen, da dieses Modell im Gegensatz zu den meisten anderen Modellen für den schulischen Unterrichtskontext entwickelt wurde und es die Prozesse des kulturellen Verständnisses von Fremdsprachen-lernenden zu beschreiben versucht. Das Modell von Byram & Porto (2016) wurde auf

Grundlage des „*Model of Intercultural Communicative Competence*“ von Byram (1997; 2009) und das „*Four-step approach to cross-cultural understanding*“ von Kramsch (1993; 1998) konzipiert und ist spezifisch darauf ausgerichtet, das Kulturverständnis beim Lesen im Rahmen des Englisch-als-Fremdsprachenunterrichts zu erfassen. Das Modell beruht auf einer Auffassung von Kultur als dynamisch und heterogen und betrachtet Sprache und Kultur als untrennbar. Das kulturelle Verständnis wird als ein fließender Prozess in einem Kontinuum von kultureller Vertrautheit und Unbekanntheit verstanden, bei dem der Vorstellungskraft, mit der man sich in verschiedenen Wahrnehmungen hinein und aus ihnen heraus zu bewegen versucht, eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird. Das Modell greift diese Rolle der Wahrnehmung auf und argumentiert, dass Kulturverständnis ein Prozess ist, der sich nicht so sehr auf die Entdeckung der faktischen und objektiven Merkmale einer anderen Kultur konzentriert, sondern vielmehr auf die Erforschung der Beziehung zwischen anderen Kulturen und der eigenen. Dieser Fokus auf Wahrnehmungen ist in dem Modell in dem Perspektivwechsel zwischen der „Insider- & Outsider-Perspektive“ bezüglich der Sicht auf die eigene Kultur (K1) und die fremde Kultur (K2) vorhanden. Bei dem „*Model of Cultural Unterstanding“* (Abb. 1) handelt es sich um ein sechsstufiges konzeptuelles Modell, das die Art und Weise beschreibt, wie Lernende während des Lesens an kulturelle Themen herangehen, bei der die dynamische Interaktion und die Wechselbeziehung zwischen allen Ebenen ein wichtiger Faktor darstellt, da die Leserinnen und Leser kein bestimmtes Niveau erreichen, sondern sich fließend zwischen den Ebenen bewegen würden.

Level 0	Irrtümliche Wahrnehmung oder Auslassung kultureller Aspekte
Level 1	Wahrnehmung/Identifikation kultureller Unterschiede (Zugang zu den Level 2,3,4 und 5)
Level 2	Identifikation der eigenen Normen und Werte. Identifikation der kulturellen Annahmen innerhalb der eigenen Kultur (Insider-Perspektive)
Level 3	Wahrnehmung der kulturellen Aspekte der K2 aus dem eigenen Bezugsrahmen (K1) (Outsider-Perspektive)
Level 4	Wahrnehmung der kulturellen Aspekte der K2 aus dem Bezugsrahmen der Angehörigen der K2 (Insider-Perspektive)
Level 5	Wahrnehmung der kulturellen Aspekte der K1 aus der Perspektive der K2 (Outsider-Perspektive)

Abb. 1: Model of Cultural Understanding (übersetzt nach Porto & Byram, 2016: 21)

Das Model erscheint in erster Hinsicht zwar vielversprechend, aber es lässt sich auch kritisch anmerken, dass das Modell keine Hinweise darauf gibt, wie der Prozess des Kulturverständnisses beim Lesen sichtbar gemacht wird, und wie man beurteilen kann, auf welchem Level sich die Fremdsprachenlernenden befinden. Da das Modell aber auf ein Kulturverständnis innerhalb einer dynamischen Konzeption von Kultur beruht und

Reflexionsfähigkeit und Perspektivwechsel eine höhere Bedeutung zuschreibt, könnte es mit spezifischer Anpassung und Operationalisierung möglicherweise auch in anderen fremdsprachlichen Bereichen bzw. im Bereich des interkulturellen Lernens Zugang finden.

3.3. Kritik zum Konzept des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

In den letzten Jahren wird von Lernenden in zunehmendem Maße interkulturelle Kompetenz gefordert und auch in der Forschung nehmen Beiträge, die Interkulturalität behandeln, seit den neunziger Jahren des 20. Jahrhunderts immer mehr zu. Die kritiklose Anfangseuphorie des interkulturellen Lernens hat inzwischen jedoch nachgelassen. Die Kritik, die aus verschiedenen Richtungen kommt, zielt sowohl auf das gesamte Konzept als auch auf einzelne Begriffe und Inhalte ab (Maijala, 2008). Ein Exkurs zur fachlichen Diskussion um interkulturelles Lernen scheint an dieser Stelle angebracht, da interkulturelles Lernen generell als eine der wesentlichen Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts gesehen wird und interkulturelle Kompetenz im zukünftigen niederländischen Fremdsprachencurriculum eine noch größere Stellung einnehmen wird.

Interkulturelles Lernen hängt sehr eng mit dem Konzept der Landeskunde zusammen, da die verschiedenen Ansätze der Landeskunde in Zusammenhang mit den sich wandelnden Prinzipien der Unterrichtsgestaltung stehen und die Fragen über die im Fremdsprachenunterricht zu vermittelnden Inhalten in die Diskussion um das interkulturelle Lernen einfließen (Maijala, 2008). In der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts spielt die Landeskunde eine sich stets verändernde Rolle und obwohl der lange Zeit dominierende Ansatz einer kognitiven bzw. einseitiger wissens- und faktenorientierten Landeskunde über einen kommunikativen Ansatz hin zu einem interkulturellen Ansatz, der Wissen funktional versteht und die kognitiven Zielsetzungen durch affektive und handlungsbezogene Zielsetzungen ergänzt, übergeleitet hat, besteht immer noch keine Klarheit und Einigung darüber, welche Rolle die Landeskunde beim interkulturellen Lernen spielt (Altmayer, 2007). Nach einer längeren Phase der Stagnation scheint die Diskussion um die Rolle der Landeskunde und somit um das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht in letzter Zeit jedoch wieder in Bewegung gekommen zu sein. Nicht nur in Europa, sondern weltweit scheint in allen Fremdsprachwissenschaften von einer sogenannten kulturwissenschaftlichen Neuorientierung und Aufwertung der traditionellen Landeskunde die Rede zu sein (vgl. Altmayer, 2007; Koreik, 2011; Maijala, 2008; Ciepielewska-Kaczmarek, Jentges & Tammenga-Helmantel, 2020). Anlass für diese kulturwissenschaftliche Neuorientierung ist die zunehmende Kritik an dem zurzeit am häufigsten praktizierten interkulturellen Landeskundeansatz. Der interkulturelle

Ansatz würde Sensibilisierung und Reflexion zwar in den Fokus rücken, aber Kultur nach wie vor als relativ geschlossenes System verstehen (Schweiger, Hägi & Doll, 2015), da diesem Ansatz häufig ein homogener Kulturbegriff zugrunde liegt und vor allem auf die Orientierung zwischen dem Vergleich von Eigenem und Fremden fokussiert wird (Ciepielewska-Kaczmarek, Jentges & Tammenga-Helmantel, 2020). Die Dichotomie der Eigen- und Fremdkultur, die dem interkulturellen Ansatz zugrunde liegt, steht zumeist im Mittelpunkt der Kritik und wird deshalb als problematisch gesehen, da diese davon auszugehen scheint, dass Individuen zu deutlich voneinander abgrenzbaren Kulturgemeinschaften zuzuordnen wären (ebd.). Die Gegenüberstellung von Eigenem und Fremden wird als wenig zielführend gesehen, da sie der Annahme national bestimmter, homogener Kulturen Vorschub leisten würde (Hoch, 2016), obwohl Kulturen sich heutzutage vor allem durch Heterogenität und Pluralität auszeichnen, sie nicht statisch zu denken sind und der Kulturbegriff ein breites Spektrum lebensweltlicher Phänomene umfasst (Rössler, 2010). Eine Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdkultur bzw. zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“ ist in Bezug auf die gegenwärtigen Lebenswirklichkeiten nicht länger beständig, da eine derartige Gegenüberstellung zu kurz greifen würde, um die heutigen gesellschaftlichen Realitäten gerecht zu werden (Schweiger et al., 2015; Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020). Folglich gilt auch der Begriff „interkulturell“, bei dem es *inter* bzw. zwischen den Kulturen zu vermitteln gilt, als nicht mehr angemessen, da mit diesem Begriff Tendenzen wie Essentialisierungen und Homogenisierungen inhärent sind. Eigenes und Fremdes sollten nicht einfach entgegengesetzt werden, sondern in ihrem dynamischen und relationalen Verhältnis betrachtet werden (Hoch, 2016).

Es gibt jedoch auch Autoren, die behaupten, dass etwas mehr Gelassenheit in der wissenschaftlichen Diskussion um die Einteilung oder Nichteinteilung von Eigenem und Fremden nicht schaden würde. Maijala (2008) weist in dem Sinne darauf hin, dass im Auge behalten werden soll, dass es sich hier gerade um den Fremdsprachenunterricht handelt, wo die Lernenden in eine neue Sprachwelt eingeführt werden und wo Kulturvergleiche dazugehören, da eine Sprache immer gleichzeitig eine Kultur mit sich bringt, die für die Lernenden zunächst fremd ist. Im Fremdsprachenunterricht ergeben sich Maijala (2008) zufolge immer wieder Vergleiche, etwa worin Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Zielsprachengebiet und dem eigenen Land bestehen. Als Lehrende kommt man in der Regel eben nicht da umhin, zunächst eine gewisse Trennung zwischen der eigenen und fremden Kultur zu machen. Darauf ist jedoch zurückzuführen, dass interkulturelles Lernen oft den Eindruck vermittelt, als bräuchte

man nur über Gewohnheiten, Werte und Einstellungen der fremden Kultur Bescheid zu wissen, um die Menschen dieser Kultur zu verstehen. Die Notwendigkeit der Reflexion wird dabei zumeist übersehen (Blazek, 2008), obwohl ein unreflektiertes kontrastives Vorgehen in besonderem Maß problematisch sein könnte, weil dieses ein „Kultur-Inseldenken“ (Schweiger et al., 2015) reproduzieren würde. Das Sprechen über Kultur bedarf somit eine stetiger, sich immer wiederholender und vertiefender Reflexionsarbeit (Schweiger, 2016). Reflexion wird je nach Standpunkt und disziplinärer Herangehensweise zwar unterschiedlich aufgefasst, aber im Grunde ist Reflexion ein Interpretationsprozess mit dem Ziel, eine neue und unbekannte Situation auf Basis bestehender Erfahrungen zu verstehen (Jenert, 2008) und kann sie in vieler Hinsicht als Werkzeug dienen, das zur Verarbeitung der Erfahrung und zur Bedeutungsentwicklung bzw. zum erfahrungsorientierten Lernen beitragen kann (Kaikkonen, 2002). Unter diesen Vorzeichen wird deutlich, dass ein komplexeres und dynamischeres Verständnis von Kultur die Grundlage der Landeskundedidaktik bilden muss, als dies die Unterscheidung zwischen Eigen- und Fremdkultur nahelegt. Neben einem faktenbezogenen, kommunikativen und interkulturellen Ansatz ist somit ein kulturwissenschaftlicher Landeskundeansatz aufgeführt worden, der auf einer kritischen Reflexion des Kulturbegriffs aufbaut. Weitgehend kann festgehalten werden, dass der kulturwissenschaftliche Ansatz vor allem zu einem Paradigmenwechsel innerhalb der Fremdsprachendidaktik geführt hat, der die Grundannahmen des interkulturellen Ansatzes in Frage stellt. Kulturwissenschaftliche Ansätze tragen der Kritik am interkulturellen Lernen Rechnung, indem sie eben nicht nur Eigenes und Fremdes reflektieren, sondern gezielt die Konstruktion dieser Dichotomie und damit den Kulturbegriff selbst hinterfragen und grundsätzlich für eine Orientierung an Kulturreflexion plädieren, bei der die vermeintlichen Zielsprachenkulturen nicht nur thematisiert und mit der vermeintlich eigenen Kultur kontrastiert, sondern auch diskutiert werden (vgl. Altmayer, 2017; Hoch, 2016; Schweiger et al., 2015; Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020).

3.4. Kulturwissenschaftliche Ansätze

Mittlerweile liegen Publikationen, die eine Weiterentwicklung der traditionellen Landeskunde zur Kulturwissenschaft fordern und entsprechende Konzepte zur Diskussion stellen, in nennenswerter Zahl vor (vgl. Kramsch, 2011; Koreik & Roche, 2014; Cerri & Jentges, 2015; Schiedermair, 2018). Als repräsentative Versuche einer Neufundierung der interkulturellen Landeskunde werden im Rahmen dieser Arbeit exemplarisch das vor allem im deutschsprachigen Raum bekannte Modell der diskursiven Landeskunde von Altmayer (2007)

und das Konzept der reflexiven Landeskunde bzw. *Kulturfunde* von Schweiger, Hägi & Doll (2015) vorgestellt und einander gegenübergestellt.

Die diskursive Landeskunde würde den interkulturellen Ansatz erweitern, indem sie ein zeitgemäßes, den Bedingungen der sich zunehmend globalisierenden Welt besser angepasstes Konzept von Kultur und kulturellem Lernen einzuführen versucht. Die diskursive Landeskunde geht davon aus, dass Lernende nicht primär Repräsentanten ihrer nationalen Herkunft, sondern zunächst einmal Individuen sind, denen ein bestimmtes Repertoire an *kulturellen Deutungsmustern* bzw. Muster, die im kulturellen Gedächtnis gespeichert sind und mit denen die Menschen die Welt und Wirklichkeit um sie herum zu deuten versuchen, zur Verfügung stehen, aus dem sie sich für die Herstellung ihrer Wirklichkeit bedienen würden (Altmayer, 2007). Dieser Ansatz geht von einem bedeutungsbezogenen Kulturbegriff aus, mit der Kultur als Ebene der Bedeutungszuschreibungen gemeint ist. In dieser Hinsicht ist der Gegenstand einer Beschäftigung mit Kultur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht länger ein Land, sondern vielmehr der diskursive Prozess der Bedeutungszuschreibung und kultureller Deutungsmuster, auf die dabei zurückgegriffen wird. In diesem Kontext ist daher nicht mehr die Rede von Landeskunde, sondern von *Kulturstudien* bzw. *kulturbezogenem Lernen* (Altmayer, 2017). Laut Dawidowicz (2010) wird hier von einem konstruktivistischen Bild des Lernens ausgegangen. Demnach konstruiert jeder Lerner entsprechend seinen Wahrnehmungsvoraussetzungen eine individuelle Realität und für den Lernprozess bedeutet dies, dass er an bereits vorhandene Wissensbestände anknüpfen können muss, um neue Perspektiven verinnerlichen zu können. Das heißt, dass die Perspektiven und Erfahrungen der Lernenden deutlich im Vordergrund stehen, aber Altmayer (2008) zufolge, müssen sie erst erschüttert und irritiert werden, damit die aktuell verfügbaren Muster in Frage gestellt, weiter oder auch völlig neu entwickelt werden können. Laut Altmayer (2007) besteht die Aufgabe der diskursiven Landeskunde insbesondere darin, durch die Auseinandersetzung mit deutschsprachigen Diskursen, Prozesse des kulturellen Lernens bzw. Prozesse der Bewusstmachung, Reflexion und Weiterentwicklung der vertrauten kulturellen Deutungsmuster in Gang zu setzen. Davon ausgehend, dass kulturelle Muster in Diskursen ausgehandelt werden, gilt als Lernziel eine Diskurskompetenz, die als Alternative zur kommunikativen oder interkulturellen Kompetenz gesehen wird und in diesem Ansatz in drei sprachbezogenen Kernkompetenzen gegliedert ist: (1) Die Fähigkeit von Fremdsprachenlernenden, an Bedeutungskonstruktionen in der Fremdsprache mitzuwirken, diese erweitern und hinterfragen zu können, (2) die Fähigkeit, Diskurspluralität bzw. das Neben- und Gegeneinander unterschiedlicher Positionen,

Perspektiven und Meinungen im Diskurs, anzuerkennen und auszuhalten und (3) die Fähigkeit, die Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs zu durchschauen (Altmayer, 2007). Die Fremdsprachenlernenden sollen sich also mit dem fremden Diskurs vertraut machen, ihn durchschauen und die eigene und fremde Position bzw. Perspektive im Diskurs kritisch reflektieren können (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020).

Altmayer (2007) räumt ein, dass es sich bei seinem Ansatz um einen ziemlich komplexen und anspruchsvollen Vorgang handelt, der sich keineswegs auf rein kognitiver Ebene abspielt, sondern bei dem vielmehr in hohem Maß auch sprachliches Können und affektive Aspekte eine Rolle spielen, bei denen es teilweise um die ganze Persönlichkeit der Lernenden geht. Die Kritik an diesem Ansatz äußert sich daher vor allem in Bezug zu seiner Anwendbarkeit in der Unterrichtspraxis. Das im Rahmen dieses Ansatzes formulierte, durchaus erstrebenswerte Ziel, dass anhand authentischer Diskurse die Fähigkeit der Lernenden gefördert werden soll, die diskursive Konstruktion von Sinn und Bedeutung zu durchschauen, verschiedene Sichtweisen auszuhalten und schließlich an deutschsprachigen Diskursen des öffentlichen Lebens teilzuhaben, würde der Realität in den allermeisten Fällen des schulischen Fremdsprachenunterrichts weltweit kaum gerecht werden können (Ciepielewska-Kaczmarek et al., 2020). Ein globaler Einsatz dieses Ansatzes sei zwar wünschenswert, aber würde entsprechend der realen Rahmenbedingungen vor Ort in der jeweiligen schulischen Lernsituation häufig nicht möglich sein, da es am mehrheitlich erreichten zu niedrigen Sprachniveau, am oft von Lernenden nicht ausreichend mitgebrachtem Weltwissen und an der zumeist nicht vermittelten allgemeinen Diskurskompetenz scheitern würde (ebd.).

An dieser Stelle würde das Konzept der reflexiven Landeskunde bzw. *Kulturfunde* von Schweiger, Hägi & Doll (2015) weniger stark in der Unterrichtspraxis einbüßen, da sie mit ihrem kulturwissenschaftlichen Landeskundeansatz konkrete Impulse für die Praxis geben. In diesem Zusammenhang wird eine zeitgemäße Landeskundevermittlung als echter und ehrlicher Dialog mit Deutschlernenden verstanden bzw. ein Dialog, der daran interessiert ist, stereotype Beziehungen zu überwinden und die Lernenden in ihren Bedürfnissen und Interessen ernst nimmt. Ziel dieser Landeskundedidaktik ist es, ein Bewusstsein über die eigenkulturell geprägte Wahrnehmung als reflexive Haltung verstärkt einzufordern und die Reflexions- und Partizipationskompetenz von Lernenden durch Ausbau und ständige Reflexion der eigenen Deutungsmuster zu erweitern. Vor diesem Hintergrund wird die Landeskunde als Ort verstanden, an dem Annahmen über scheinbar Normales reflektiert und Offenheit für Differenzen ausgebaut wird und Lernende dazu angeregt werden, suchend und anhand von

konkreten Situationen die Relevanz von Kultur zu erkunden. Im Sinne einer kulturreflexiven Landeskunde sprechen Schweiger et al. (2015) folglich von *Kulturfunde.* Die Bezugnahme auf Kultur statt Land würde mehr Bezugsgrößen zulassen und weniger auf Herkunft und Nationalität eingrenzen und der Begriff Funde bzw. das Entdeckte sei Anlass zur Reflexion und somit Ausgangspunkt und nicht Endstand der Auseinandersetzung mit Kultur im Fremdsprachenunterricht (ebd.). Kultur wird in dieser Hinsicht verstanden als das Repertoire an Wissen und Praktiken, aus dem Individuen schöpfen können und das Gemeinschaften konstituiert, die aber nicht als homogen oder essentialistisch zu verstehen und deren Grenzen durchlässig und veränderbar sind (ebd.). Der Bezugsrahmen sind wie auch bei Altmayer (2007), keine Nationen, sondern deutschsprachige Diskurse, die über Texte im weitesten Sinne zugänglich und Gegenstand kulturellen Lernens sind. Landeskundliche Lernprozesse sind somit *handlungsorientiert*, da das zentrale Ziel ist, dass Lernende durch kulturelles Lernen an deutschsprachigen Diskursen besser teilhaben können, *prozesshaft*, weil es um das Hinterfragen und Weiterentwickeln der eigenen Deutungsmuster geht und *(kultur)reflexiv*, da mit der kulturwissenschaftlichen Erweiterung der Landeskundedidaktik auf eine differenzierte Reflexion des zugrunde gelegten Kulturverständnisses aufgebaut werden kann und diese kritische Beschäftigung mit dem alltäglichen sowie wissenschaftlichen Verständnis von Kultur für eine reflexive Landeskunde zentral ist (ebd.). Die Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Themen und Fragestellungen im Kontext des Sprachunterrichts schließe die Reflexion des eigenen Verständnisses von Kultur und ihrer unterschiedlichen Funktionen ein. Schweiger (2016) bezeichnet dieses landeskundliches Lernen daher als *kulturreflexives* Lernen, das somit auf eine kritische Reflexion des individuellen Verständnisses von Kultur abzielt, bei der die Reflexion der eigenen Involviertheit in Verhältnisse, die häufig von asymmetrischen Beziehungen (etwa zwischen *Native speakers* und Fremdsprachenlernenden) geprägt sind, eine wichtige Grundlage darstellt. Im Unterricht sollte das kulturreflexive Lernen im Rahmen der Landeskunde bzw. *Kulturfunde* vor allem Ziele verfolgen, wie (1) die Bewusstmachung des eigenen Kulturverständnisses, (2) das Erkennen unterschiedlicher Funktionalisierungen von Kultur, (3) die Einordnung kultureller Differenzen und Gemeinsamkeiten in einem breiteren Spektrum an Ebenen der Differenzierung und (4) die Analyse der wechselseitigen Bedingtheit von Kultur, Macht und gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen. Kulturreflexives Lernen soll dazu anregen, scheinbare Gewissheiten zu hinterfragen und soll die Auseinandersetzung mit den eigenen, individuellen Handlungs- und Deutungsmustern in der Begegnung mit Deutschsprachigen und Deutschsprachigem fördern (ebd.). Es gibt inzwischen mehrere Anregungen dazu, wie eine solche Reflexionskompetenz im Unterricht gefördert und wie

dementsprechende Lernprozesse gestaltet werden können, aber auch hier lässt sich fragen, ob die Impulse für die Praxis auch entsprechend der realen Rahmenbedingungen vor Ort in dem schulischen Fremdsprachenunterricht realisiert werden können.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beide kulturwissenschaftliche Ansätze unterschiedlich versuchen, das Konzept der interkulturellen Landeskunde und somit des interkulturellen Lernens zu erweitern und damit den durch die Globalisierung veränderten und komplexeren Kulturverhältnissen in der Welt zurecht zu werden. Die hier vorgestellten Ansätze lehnen die Dichotomie des „Eigenen“ und „Fremden“ ab, indem sie das Konzept der interkulturellen Landeskunde, der diese Gegenüberstellung inhärent ist, mit Konzepten der „diskursiven Landeskunde“ oder „reflexiven *Kulturfunde*“ ablösen und Begriffe wie „kulturbezogenes“ und „kulturreflexives“ Lernen einführen. Obwohl die kulturwissenschaftlichen Ansätze unterschiedliche Begriffe verwenden, erweitern sie sich auch gegenseitig und teilen sie meines Erachtens denselben Kern und zwar ihr jeweiliges Kulturverständnis und die Orientierung an Kulturreflexion. Für beide landeskundedidaktischen Ansätze ist ein dynamischer und bedeutungsbezogener Kulturbegriff kennzeichnend, dessen Bezugsrahmen Diskurse sind. Die Kulturreflexion wird zwar unterschiedlich umschrieben, aber würde in beiden Ansätzen jeweils durch Prozesse der Bewusstmachung (das Erkennen unterschiedlicher Funktionalisierungen von Kultur, das Anerkennen der Diskurspluralität und die Bewusstmachung des eigenen Kulturverständnisses), Prozesse des Kulturverstehens (das Durchschauen der Praktiken der Bedeutungsproduktion im Diskurs und die Analyse der wechselseitigen Bedingtheit von Kultur) und Prozesse der Reflexion (die Reflexion des Kulturbegriffs, die Einordnung kultureller Differenzen, das Hinterfragen von scheinbaren Gewissheiten und die kritische Reflexion der wechselseitigen Perspektiven im Diskurs) in Gang gesetzt werden. Auf beiden Seiten gilt die Erweiterung der Diskurskompetenz bzw. Partizipationskompetenz als zentrales Ziel, bei der es in Grunde darum geht, dass Lernende durch die Auseinandersetzung mit Diskursen die für sie verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und weiterentwickeln, um auf sie entsprechend reagieren zu können. Die Frage bleibt aber, wie das kulturbezogene bzw. kulturreflexive Lernen im Unterricht eingesetzt werden kann und wie Lernprozesse im Sinne eines kulturwissenschaftlichen Ansatzes dementsprechend gefördert werden können. Schüleraustausch bzw. das Nsbc-Projekt könnte eine mögliche Antwort auf diese Frage sein, da Schüleraustausch die Gelegenheit bietet, die Perspektiven und Erfahrungen der Lernenden zu erschüttern, da eine Auseinandersetzung mit anderen Denk- und Handlungsmustern - unter bestimmten Rahmenbedingungen - auch zur

kritischen Beschäftigung mit den eigenen Denk- und Handlungsmustern führt (Fellmann, 2015). An dieser Stelle bedarf es daher einer Erweiterung des kulturwissenschaftlichen Ansatzes, da ihm ein solcher Hinweis bezüglich des Potenzials von Schüleraustausch meiner Ansicht nach fehlt und aufgrund der Fokussierung auf der Landeskundedidaktik im Rahmen dieser Arbeit für eine adäquate Konzeptualisierung des interkulturellen Lernens im Schüleraustausch nicht ausreichen würde. Folglich wird zunächst geklärt, unter welchen Rahmenbedingungen Schüleraustausch das interkulturelle Lernen fördern kann und anschließend wird eine Arbeitsdefinition, die die Kritik des interkulturellen Lernens berücksichtigt und sich an den oben aufgeführten kulturwissenschaftlichen Ansätzen orientiert, vorgeschlagen.

3.5. Rahmenbedingungen interkulturellen Lernens im Schüleraustausch

Im Kontextkapitel wurde die Relevanz von Schüleraustausch für den Fremdsprachenunterricht bereits deutlich, indem herausgestellt wurde, dass Schüleraustausch in unterschiedlichster Form gestaltet werden kann und im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts generell als Chance für interkulturelles Lernen gesehen wird. Schüleraustausche im Fremdsprachenunterricht finden in der heutigen Unterrichtspraxis bereits vielfältig und in unterschiedlichster Form statt. Fellmann (2015) zufolge lässt sich jedoch feststellen, dass es unter anderem aufgrund der Komplexität des Forschungsgegenstands, die Unübersichtlichkeit des Forschungsfelds und die Vielfalt der Austauschformate einen Mangel an aktuellen Forschungsarbeiten zu Schülerbegegnungen gibt und es daher nur wenige Forschungsaktivitäten in diesem Bereich gibt. Forschung erscheint aber notwendig, um die Effektivität oder Nicht-Effektivität von Schüleraustausch zu belegen.

Die Langzeitstudie von Thomas (2013) zeigt, dass Austausche eine nachhaltige Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung haben und zur Steigerung des Selbstbewusstseins und der sozialen, interkulturellen und fremdsprachlichen Kompetenzen führen können, aber es zeigt sich dabei auch, dass es im Austausch nicht automatisch zu diesen Lernerfolgen kommt. Allein die Begegnung mit anderen würde nicht automatisch dazu führen, die eigenen Denk- und Verhaltensweisen zu reflektieren und es sollte ebenfalls nicht unterstellt werden, dass sich bei Jugendlichen automatisch eine allgemeine Bereitschaft und Fähigkeit zum Perspektivwechsel und zur Toleranz anderer Verhaltensweise gegenüber einstellen würde (Fellmann, 2015). Ein Automatismus zwischen Schüleraustausch und der Bereitschaft zur Verständigung mit anderen und die Förderung der interkulturellen Kompetenz würde es aufgrund mangelnder schlüssiger empirischer Nachweise daher nicht geben (ebd.). Die Annahme, dass interkulturelles Lernen im Schüleraustausch unbedingt stattfindet, wird innerhalb der Austauschforschung immer

wieder in Frage gestellt, weshalb verschiedene Forscherinnen und Forscher versuchen, bestimmte Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, die einen positiven Einfluss auf eine nachhaltige Kompetenzentwicklung durch Austausch haben und das interkulturelle Lernen bei Kontaktsituationen fördern können, herauszuarbeiten (ebd.). An dieser Stelle werden einige für diese Arbeit relevante Rahmenbedingungen und Voraussetzungen aufgeführt.

Schüler*innen, die am Austausch teilnehmen, sollen zum einen in Bezug auf die Programmgestaltung intensiv auf die bevorstehende Begegnungssituation vorbereitet werden, zum anderen soll es Reflexionsmöglichkeiten geben, da diese beim Erfahrungsaustausch in der Gruppe und beim Verarbeiten des Erlebten während und nach der Begegnung den Schüler*innen in mehreren Bereichen intensivere Lernprozesse ermöglichen können (Thomas, 2013). Ein Austausch schließt zumeist verschiedene Begegnungsphasen ein. In der Regel sollte es im Austausch (1) eine Phase des Kontaktaufbaus, in der die Entwicklung eines persönlichen Verhältnisses zwischen den Austauschpartner*innen im Vordergrund steht und der zumeist mit Aktivitäten, die Neugierde wecken und dem Kennenlernprozess dienen, verbunden wird, (2) eine Phase des Dialogaufbaus, der direkt oder medial vermittelt stattfinden kann und (3) eine Phase der kritischen Reflexion der eigenen Lernprozesse und Unterstützung der multi-perspektivischen Aufarbeitung von Themen und Konfliktbereichen geben. Für die Entwicklung interkultureller Kompetenz sollte folglich ein Phasenmodell der Begegnung umgesetzt werden, das eine schülerzentrierte und gastlandorientierte Vorbereitung, eine Durchführung in gemischt-kulturellen Gruppen mitsamt einer Hilfestellung bei der Verarbeitung der Erlebnisse und eine Nachbereitung, bei der Erfahrungen und Wahrnehmungen reflektiert werden, beinhaltet. Die Vor- und Nachbereitung soll sich vor allem auf eine vorbereitende Sensibilisierung und nachbereitende Reflexion beziehen, bei der vor allem auf die Nachbereitung zu achten ist, da die Begegnung sonst mit der Rückkehr aus dem Gastland endet (Fellmann, 2015). Verschiedenste Formen der Vor- und Nachbereitung würden den positiven Verlauf und die nachhaltige Wirkung der Begegnung erheblich fördern können (Thomas, 2013). Zur Vorbereitung gehört oft das Sammeln von Informationen über das betreffende Land, aber hier soll angemerkt werden, dass auch wenn sich das spezifische Wissen über die andere(n) Kultur(en) auf die bevorstehende Begegnung förderlich auswirken könnte, detaillierte landeskundliche Kenntnisse keineswegs eine unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Handeln und Kommunizieren sind. Als weitaus wichtiger gilt ein Wissen von kulturtheoretischer Art, dessen Form in engem Zusammenhang steht mit der Fähigkeit zur Selbstreflexion bzw. zum Nachdenken über die eigenen Wirklichkeitsbilder, Einstellungen und

Kommunikationsmuster und die Bewusstmachung, wie die eigene Kultur jemanden prägt (Erll & Gymnich, 2013). Darüber hinaus soll man sich dessen bewusst sein, dass es sich bei einem Schüleraustausch um eine Begegnung von Einzelindividuen handelt, die keine modelhaften Exemplare der jeweiligen Kultur sind und dass eine Fokussierung auf problematische Situationen nicht angemessen ist, sondern stattdessen eine Erfahrung von Perspektivenvielfalt ermöglicht werden sollte. Eine besondere Schwierigkeit liegt allerdings in der Tatsache begründet, dass Lernprozesse und -erfolge im interkulturellen Bereich kaum oder nur schwer überprüfbar sind, da insbesondere Einstellungen, aber auch Einstellungs- und Verhaltensänderungen oft nicht direkt zugänglich sind (Fellmann, 2015). Zuletzt wird in der Literatur daher auf den Bedarf an begegnungsdidaktischen Prinzipien für die Konzeption von Schüleraustauschen und praktisch erprobten Aufgabenmodellen für die Anregung der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und die Notwendigkeit der Entwicklung geeigneter Evaluationsinstrumenten hingewiesen, um diese Bereiche sichtbar zu machen, gezielter zu fördern und somit das interkulturelle Lernen zu unterstützen (ebd.). Lediglich unter diesen Rahmenbedingungen könnte Schüleraustausch als Chance für interkulturelles Lernen und insofern auch für kulturbezogenes bzw. kulturreflexives Lernen gesehen werden.

3.6. Arbeitsdefinition

Um die Lernenden auf das individuelle Kulturverständnis aufmerksam zu machen, um sie sowohl für ihren kulturellen Standort als auch für die Vielschichtigkeit und Heterogenität ihrer Kultur zu sensibilisieren, schlagen Pasewalck & Neidlinger (2018) in methodischer Hinsicht vor, mehrere kulturwissenschaftliche Ansätze zu modifizieren und zu kombinieren. Die vorliegende Arbeit stützt sich mit ihrer Arbeitsdefinition daher auf die kulturwissenschaftlichen Ansätzen von Altmayer (2007) und Schweiger, Hägi & Doll (2015) und schlägt auf dieser Basis eine eigene Arbeitsdefinition für das interkulturelle Lernen im Schüleraustausch vor, mit der im weiteren Verlauf dieser Arbeit gearbeitet wird.

Da mit dem Begriff „interkulturell“ Tendenzen wie Essentialisierungen und Homogenisierungen inhärent sind und dieser Begriff somit nicht mehr zeitgemäß erscheint, bedarf die Verwendung des Begriffs interkulturellen Lernens zusätzliche Explikationen, um klarzustellen, dass Kultur gerade nicht absolut gesetzt und nicht als homogen verstanden wird (Hoch, 2016). Als begriffliche Alternative für interkulturelles Lernen wird in Anlehnung an Schweiger et al. (2015) daher der Begriff „kulturreflexives Lernen“ vorgeschlagen, der klarstellen soll, dass von einem dynamischen Kulturbegriff ausgegangen wird, dessen Kern sich an Kulturreflexion orientiert. Da dieser Begriff in der fremdsprachendidaktischen Diskussion,

in der Unterrichtspraxis und in Lehrwerken bis heute wenig bis gar nicht gängig ist, bedarf das kulturreflexive Lernen im Rahmen dieser Arbeit einer weiteren Begriffsbestimmung.

Kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch geht über interkulturelles Lernen und somit über das Vergleichen der Eigen- und Fremdkultur und das erfolgreich Interagieren und effektiv Kommunizieren im Austausch hinaus, indem es bei kulturreflexivem Lernen darum geht, dass Schüler*innen dazu angeregt werden, das jeweilige ***Kulturverständnis*** stets aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren. In Anlehnung an Porto & Byram (2016) ist das Kulturverständnis hier als fließender Prozess in einem Kontinuum von vertrauten und unbekannten ***kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern*** bzw. kulturbedingten Verhaltens- und Wissenselementen, die die Wahrnehmung und das Handeln der Austauschbeteiligten im weitesten Sinne strukturieren und der Austauscherfahrung einen bestimmten Sinn zuschreiben, zu verstehen. Im Kontext eines Schüleraustausches schließt die Auseinandersetzung mit vertrauten und unbekannten kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern die Reflexion des eigenen Kulturverständnisses ein, da durch die Begegnung mit unbekannten kulturellen Mustern der Prozess der ***Kulturreflexion*** in Gang gesetzt wird. Kulturreflexion gilt als ein Interpretationsprozess, mit dem Ziel, unbekannte kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster auf Basis bestehender Muster zu deuten und dient als Werkzeug zur Verarbeitung der Austauscherfahrung und zur Entwicklung des Kulturverständnisses. Ein reflexiver Umgang mit kulturellen Mustern und ein Bewusstsein über die eigene Wahrnehmung bilden die Grundlage der Kulturreflexion, der somit Prozesse der Bewusstmachung, des Kulturverstehens und der kritischen Reflexion umfasst, die nicht getrennt voneinander gesehen werden können. Bei kulturreflexivem Lernen geht es darum, dass die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der am Austausch beteiligten Schüler*innen nicht nur thematisiert, sondern gleichermaßen diskutiert und kritisch reflektiert werden, so dass sich Schüler*innen von ihrem eigenen Denken und Handeln und dem Denken und Handeln ihrer Austauschpartner*innen bewusst werden, ihre ***Reflexionskompetenz*** ausbauen und ihre ***Diskursfähigkeit*** erweitern. Kulturreflexives Lernen ist somit prozesshaft und handlungsorientiert, da die vertrauten kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster im Austausch durch die Begegnung mit unbekannten Handlungs- und Deutungsmustern erschüttert und in Frage gestellt werden und somit der Prozess der Kulturreflexion angeregt wird, bei dem die vertrauten Muster überprüft und gegebenenfalls angepasst und somit weiterentwickelt werden können. Dieser Prozess spiegelt sich in einem zyklischen Modell wider (Abb. 2).

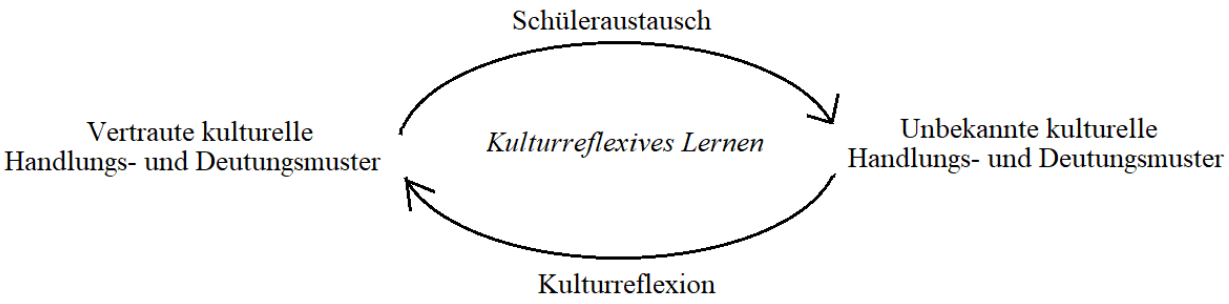


Abb. 2: Prozess des kulturreflexiven Lernens im Schüleraustausch (erstellt von Suzanne Immers am 17.07.20)

3.7. Portfolioarbeit

Der kulturreflexive Lernprozess sollte mithilfe geeigneter Evaluationsinstrumente unterstützt werden. Blazek (2008) zufolge würde sich Portfolioarbeit hierfür eignen, da ein Portfolio einen formativen Charakter hat und die Möglichkeit bieten würde, die Offenheit und Bereitschaft, die eigene Perspektive zu relativieren, das kritische Urteilsvermögen und das Interpretations-vermögen im Hinblick auf die „fremde“ Kultur und ihren Bezug zur „eigenen“ Kultur zu evaluieren. Portfolioarbeit lässt sich nicht auf eine bestimme lerntheoretische Position festlegen, da es keine allgemein anerkannte Definition von Portfolios gibt (Häcker, 2008), aber der gemeinsame Nenner der Portfolioarbeit ist, dass sie in einer Didaktik zu verorten ist, die selbstbestimmte, reflektierte Lernprozesse und mündige Lernende anstrebt (Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz, 2020). Im Kontext des Bildungswesens wird unter einem Portfolio zumeist ein Instrument verstanden, das zur Sichtbarmachung und zur Reflexion von Lernwegen, Entwicklungen und Lernleistungen für die Lernenden selbst und für andere dient. Portfolios können in einem Lernbereich und für eine kurze Phase oder über einen längeren Zeitraum und über verschiedene Bereiche hinweg eingesetzt werden. Die verschiedenen Bezeichnungen für Portfolios beziehen sich meist auf ihren Inhalt oder Zweck, gelegentlich aber auch auf ihr Format oder institutionelle Rahmenbedingungen. Durch die vielfältigen Unterscheidungsmöglichkeiten gibt es unzählige Formen von Portfolios und ebenso viele Möglichkeiten, sie im Unterricht einzusetzen. Für alle Portfolioformen ist daher ein flexibler Einsatz sowie eine spezifische Ausgestaltung je nach Unterrichtskontext, Zielgruppe und Zielsetzung vorgesehen (Ballweg, 2019). In der Regel gilt, dass, bevor die Inhalte des Portfolios festgelegt werden können, entschieden werden soll, welchem Zweck das Portfolio dient. Kennzeichnend für Portfolioarbeit ist das Sammeln und Auswählen von Arbeitsproben, entweder in Papierform oder in einem digitalen Portfolio, das im Unterschied zu einem

papierbasierten Portfolio flexibler auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Lernenden ausgerichtet werden kann (Bräuer & Keller, 2013). Im Grunde kann ein Portfolio mehr prozess- oder produktorientiert sein. Einerseits kann ein Portfolio dazu dienen, Lernprozesse der Lernenden anzuregen, zu dokumentieren und zu begleiten, andererseits kann es auch der Leistungsschau dienen, indem eine Sammlung der besten Arbeiten auf einem oder mehreren Gebieten dargestellt wird (ebd.). Die Sammlung von Arbeitsproben ist lediglich der erste Schritt auf dem Weg zum Portfolio. Dazu kommt die zielgerichtete Auswahl solcher Materialien, die die Entwicklungen und/oder Leistungen besonders eindrücklich zeigen und die Reflexion der eigenen Leistung anregen können. Bei der Reflexion ist es jedoch wichtig, Lernende nicht zu überfordern, vor allem, wenn diese in der Zielsprache erfolgen soll. Eine kognitive Entlastung würde darin bestehen, die Reflexion auf verschiedenen Ebenen durchzuführen. Bräuer & Keller (2013) unterscheiden dabei vier Ebenen der Reflexivität, die die komplexe Herausforderung des Reflektierens in Zwischenschritte zerlegen (Abb. 3). Diese Form des Herunterbrechens wird ihnen zufolge als grundsätzlich notwendig für Portfolioarbeit gesehen.

Ebenen der Reflexion		
4	**Planen**	von Handlungsalternativen
3	**Beurteilen**	auf Basis (an)erkannter Kriterien
	Bewerten	im Vergleich mit Erwartungen bzw. anderen Leistungen
2	**Interpretieren**	mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung
	Analysieren	mit Bezug zur eigenen Leistung
1	**Dokumentieren**	mit Bezug zur Gesamthandlung
	Beschreiben	Tätigkeitsbeschreibung

Abb. 3: Ebenen der Reflexivität (nach Bräuer & Keller, 2013: 269)

In Anlehnung an Ballweg & Bräuer (2011) ist somit festzuhalten, dass Reflexion als Grundcharakter des Portfolios gesehen werden kann und es sich bei einem Portfolio um ein Instrument handelt, das in vielen verschiedenen Formen, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und für unterschiedliche Zielgruppen verwendet werden kann, um das Lehren und Lernen insgesamt zu bereichern. Hieraus lässt sich die Frage ableiten, ob sich Portfolios somit auch in Bezug zum kulturreflexiven Lernen als mögliches Evaluationsinstrument ergeben können.

4. Fragestellung

Aus dem vorausgehenden Kontextkapitel und dem theoretischen Rahmen ist die Fragestellung dieser Arbeit abzuleiten. Das Kontextkapitel hat deutlich gemacht, dass Schüleraustausch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts als Chance für interkulturelles bzw. kulturreflexives Lernen gesehen werden kann. Der theoretische Rahmen hat aufgezeigt, unter welchen Rahmenbedingungen Schüleraustausch das kulturreflexive Lernen fördern könnte, da Austausch nicht automatisch mit kulturreflexivem Lernen einhergeht. Als wesentliche Voraussetzung gilt, dass im Austausch ein Phasenmodell der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung umgesetzt wird und dass Schüler*innen intensiv begleitet und zur Reflexion angeregt werden. Außerdem soll das Lernen mithilfe geeigneter Evaluationsinstrumente unterstützt werden und da Portfolioarbeit in einer Didaktik zu verorten ist, die selbstbestimmte, reflektierte Lernprozesse anstrebt, könnte ein Austauschportfolio in diesem Rahmen darauf ausgerichtet sein, einen Schüleraustausch zu begleiten und die kulturreflexiven Lernprozesse zu unterstützen.

Die Frage bleibt jedoch, inwiefern diese theoriebasierte Annahme auch in der Praxis Gültigkeit finden wird und inwiefern der Einsatz von Portfolios das kulturreflexive Lernen im Schüleraustausch unterstützen kann. Die vorliegende Arbeit will diese Frage beantworten, indem das eMMA-Portfolio, das im Rahmen des Nsbc-Projekts als Reflexions- und Dokumentationsinstrument dient und Aktivitäten bündelt, strukturiert und sichtbar macht sowie das Lernen unterstützen soll, analysiert und kritisch evaluiert wird.

Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit lautet:

- Inwiefern kann der Einsatz des eMMA-Portfolios das kulturreflexive Lernen der am Nsbc-Projekt beteiligten Schüler*innen im Austausch unterstützen?

Kulturreflexives Lernen wird gefördert, indem die Kulturreflexion angeregt wird. Da Reflexion der Grundcharakter eines Portfolios ist, soll nachgegangen werden, ob und inwiefern die Portfolioinhalte des eMMA-Portfolios in erster Linie zur Reflexion des Kulturverständnisses anregen und somit das kulturreflexive Lernen unterstützen. Die zentrale Fragestellung gliedert sich daher in drei Teilfragen, die bei der bevorstehenden Analyse leitend sind:

1. Welche Portfolioinhalte regen zur Reflexion an und welche nicht?
2. In welcher Art und Weise regen die Portfolioinhalte zur Reflexion an?
3. Was sagt dies über die Möglichkeiten des kulturreflexiven Lernens im Portfolio aus?

5. Methodenkapitel

In diesem Kapitel wird zuerst die methodische Herangehensweise beschrieben, anschließend wird das Analysemodell, das als Forschungsinstrument zur Analyse des eMMA-Portfolios dient, vorgestellt und wird die Kategorienbildung begründet. Darauffolgend wird die Anwendung des Modells und die Vorgehensweise bei der Analyse erläutert und abschließend wird das Korpus der Analyse dargestellt.

5.1. Forschungsmethode

Mit dem eMMA-Portfolio als Forschungsgegenstand ist die vorliegende Arbeit innerhalb des Forschungsfelds der Fremdsprachendidaktik im Bereich der Lehrwerkforschung anzusiedeln. Die Lehrwerkforschung befasst sich mit der systematischen Analyse von Sprachlernmaterialien bzw. Texten, Materialien und Medien im weitesten Sinne, die von Lehrenden und Lernenden zur Unterstützung von Sprachlernprozessen verwendet werden (Funk, 2016). Lehrwerkforschung kann sich je nach Erkenntnisinteresse in Bezug auf Form und Ziele unterscheiden. Ziel dieser Arbeit ist eine Analyse des eMMA-Portfolios bezüglich der Unterstützung des kulturreflexiven Lernens. Es handelt sich damit um eine Portfolioanalyse, die aber mit einer Portfolioevaluation ergänzt wird, da ebenfalls eine wissenschaftliche Beurteilung des Portfolios beabsichtigt ist und Empfehlungen zum Einsatz des Portfolios unter den vorgegebenen zielgruppenspezifischen Bedingungen erarbeitet werden.

Die gewählte Forschungsmethode für die Datenanalyse und -auswertung ist die qualitative Inhaltsanalyse. Eine qualitative Inhaltsanalyse ist ein Forschungsverfahren, das Texte im weitesten Sinne systematisch untersucht, auswertet und sich bei der Analyse nicht auf die oberflächlichen Textinhalte beschränkt, sondern auch die Elemente der Interpretation einbezieht (Burwitz-Melzer & Steininger, 2016). Analyseverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse sind an kein bestimmtes Verfahren der Datensammlung gebunden. Aus diesem Grund sind die Methoden der qualitativen Inhaltsanalyse für unterschiedliche Daten nutzbar, da mit ihrer Hilfe auch vielschichtige Datensammlungen gut analysiert werden können. Charakteristisch für die qualitative Inhaltsanalyse ist die Bildung von Kategorien, auf die in der Analyse fokussiert wird, sowie eine Kategorisierung des gesamten Datenmaterials (ebd.). Da in der Fachliteratur bisher weder Kategorien noch fertige Modelle zur Analyse kulturreflexiver Inhalte eines elektronischen Austauschportfolios vorliegen, wird an dieser Stelle das selbst erstellte Analysemodell (s. Anlage 1) vorgestellt, das im Rahmen dieser Arbeit als Forschungsinstrument dient.

5.2. Forschungsinstrument und Vorgehensweise

5.2.1. Das Modell zur Analyse des elektronischen Austauschportfolios „eMMA“

Die Analyse und Evaluation des eMMA-Portfolios enthält folgende leitende Fragestellungen:

1. Welche Portfolioinhalte regen zur Reflexion an und welche nicht?
2. In welcher Art und Weise regen die Portfolioinhalte zur Reflexion an?
3. Was sagt dies über die Möglichkeiten des kulturreflexiven Lernens im Portfolio aus?

Um diese Fragen zu beantworten, bedarf es einer Analyse der Portfolioinhalte, bei der herausgearbeitet wird, welche Portfolioinhalte in welcher Art und Weise zur Reflexion des Kulturverständnisses anregen und somit das kulturreflexive Lernen unterstützen. Für eine solche Analyse ist eine Operationalisierung des Konzepts des kulturreflexiven Lernens erforderlich. Für diese Operationalisierung erscheinen das „*Model of Cultural Unterstanding*“ von Porto & Byram (2016) und die Ebenen der Reflexivität von Bräuer & Keller (2013) besonders geeignet, da der theoretische Rahmen dargelegt hat, dass es sich bei kulturreflexivem Lernen im Schüleraustausch zunächst um die Reflexion der Austauscherfahrungen und des jeweiligen Kulturverständnisses der beteiligten Austauschschüler*innen handelt, andererseits ist es für Portfolioarbeit grundsätzlich notwendig, Lernende bei der Reflexion nicht zu überfordern und die komplexe Herausforderung des Reflektierens in Zwischenschritte zu zerlegen (Bräuer & Keller, 2013). Das „*Model of Cultural Unterstanding*“ von Porto & Byram (2016) wird für die Bildung der Kategorien herangezogen, indem die Level des Kulturverständnisses die übergeordneten Kategorien des Analysemodells bilden. Die Indikatoren dieser Kategorien speisen sich aus den Ebenen der Reflexivität von Bräuer & Keller (2013), indem diese Ebenen bei jeder Kategorie als Indikator der Reflexion dienen, um sichtbar zu machen, ob und inwiefern das kulturreflexive Lernen im Portfolio angeregt wird.

Da das Modell von Porto & Byram (2016) in erster Hinsicht für das kulturelle Verständnis beim Lesen entwickelt wurde, bedarf es einiger Anpassung. Der Reflexionsfähigkeit wird im Gegensatz zum ursprünglichen Modell eine größere und bedeutungsvollere Rolle zugeschrieben, da die Anregung zur Reflexion des Kulturverständnisses laut der Arbeitsdefinition der vorliegenden Arbeit (s. Kapitel 3.6) als voraussetzendes Kriterium für kulturreflexives Lernen gesehen wird. Der erste Schritt bei der Analyse nach dem Modell von Byram & Porto (2016) besteht darin, jede „reading response task“ entweder Level 0 oder 1 zuzuordnen, also zu entscheiden, ob kulturelle Aspekte und Unterschiede in erster Linie wahrgenommen werden oder nicht. Das Analysemodell des kulturreflexiven Lernens orientiert

sich an dieser Arbeitsweise, aber unterscheidet stattdessen aufgrund zweier Kriterien, die im Folgenden erklärt werden sollen, ob kulturreflexives Lernen in den zu analysierenden Portfolioinhalten angeregt und somit unterstützt wird oder nicht. Das Analysemodell orientiert sich an der Arbeitsdefinition und bezieht sich somit auf ein kulturreflexives Lernen im Schüleraustausch, das über die Gegenüberstellung der Eigen- und Fremdkultur hinausgehen soll. Aus diesem Grund wird statt „kulturelle Aspekte der Kultur 1 (K1)“ und „kulturelle Aspekte der Kultur 2 (K2)“ von der Bezeichnung „eigene kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster **(M1)** aus der eigenen Perspektive betrachtet **(P1)**“ und „kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen **(M2)** aus der Perspektive der Austauschpartner*innen betrachtet **(P2)**“ ausgegangen, da es im Austausch schließlich darum geht, das jeweilige Kulturverständnis, das sich durch die Auseinandersetzung mit diesen Mustern im Austausch entwickelt, stets aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren. Diese Bezeichnung geht in Anlehnung an Schweiger et al. (2015) mit einem dynamischen, heterogenen und bedeutungsbezogenen Kulturbegriff einher, da sich somit einerseits die zu reflektierenden Inhalte eingrenzen lassen, die sich auf die Lebenswelten der jeweiligen Austauschschüler*innen beziehen und andererseits eine Differenziertheit in kulturellen Handlungs- und Deutungsmustern innerhalb dieser Lebenswelten nicht ausgeschlossen wird.

5.2.2. Anwendung des Modells und Vorgehensweise bei der Portfolioanalyse

Die Vorgehensweise der Inhaltsanalyse ist deduktiv-orientiert, da das Analysemodell mitsamt seinen Kategorien vorerst aus der Theorie hergeleitet wurde und somit zunächst theoriegeleitet vorgegangen wird. Die Analyse und Evaluation des eMMA-Portfolios erfolgt in zwei Schritten. Zur besseren Einschätzung der Ergebnisse erfolgt zuerst eine deskriptive Analyse der Portfolioinhalte, bei der der allgemeine Kontext des Portfolios beschrieben wird. Anschließend wird das Portfolio schrittweise durchgegangen und anhand des Analysemodells analysiert.

Das Analysemodell (s. Anlage 1) enthält 5 Kategorien bzw. Kategorie 0 bis 4. Damit das eMMA-Portfolio das kulturreflexive Lernen im Austausch unterstützt, sollen die Portfolioinhalte die Reflexion der Austauschschüler*innen anregen, indem die Austauscherfahrung in den Vordergrund gestellt wird und Schüler*innen dazu anregt werden, sich auf Grundlage der eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster und die ihrer Austauschpartner*innen aus unterschiedlicher Perspektive mit der Austauscherfahrung und infolgedessen mit den jeweiligen Diskursen auseinanderzusetzen. Portfolioinhalte, in denen die Austauscherfahrung nicht im Vordergrund steht und keine Dokumentation, Analyse, Interpretation, Evaluation und Erweiterung der kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster

vorhanden ist und also nicht zur Reflexion angeregt wird, werden Kategorie 0 zugeordnet. Die Indikatoren dieser Kategorie bilden somit das voraussetzende Kriterium für eine weitere Analyse. Portfolioinhalte, in denen die Austauscherfahrungen im Mittelpunkt stehen und zur Reflexion angeregt wird, dadurch dass die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster und die der Austauschpartner*innen aus unterschiedlichen Perspektiven und mit Bezug zur Austauscherfahrung reflektiert werden, werden entweder Kategorie 1, 2, 3 oder 4 zugeordnet.

Zur Kategorie 1 gehören Portfolioinhalte, in denen die Schüler*innen ihre eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster auf Basis ihrer eigenen Perspektive und mit Bezug zur Austauscherfahrung reflektieren sollen. Solche Portfolioinhalte sollen Schüler*innen dazu anregen über ihre eigenen Denk- und Verhaltensweisen nachzudenken und somit ein Bewusstsein über sich selbst und die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster zu entwickeln. Portfolioinhalte, in denen Schüler*innen die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen aus der eigenen Perspektive heraus reflektieren sollen, werden Kategorie 2 zugeordnet. Diese Portfolioinhalte sollen dazu anregen, bekannte und unbekannte Phänomene im Diskurs zu entdecken und über mögliche Stereotypisierungen nachzudenken. Zur Kategorie 3 passen Portfolioinhalte, in denen die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen aus der Perspektive der Austauschpartner*innen reflektiert werden sollen. Das heißt, dass Schüler*innen dazu angeregt werden, sich in die Perspektive des Anderen hineinzuversetzen. Schließlich werden Portfolioinhalte, in denen die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster aus der Perspektive der Austauschpartner*innen reflektiert werden sollen, Kategorie 4 zugeordnet. Solche Portfolioinhalte sollen Schüler*innen bewusst machen, wie ihre Denk- und Verhaltensweisen aus Sicht ihrer jeweiligen Austauschpartner*innen gesehen werden.

Wie bereits erwähnt, gibt es zu jeder Kategorie 4 Indikatoren der Reflexion. Die Portfolioinhalten werden also nicht nur einer der 4 Kategorien zugeordnet, sondern es soll ebenfalls bestimmt werden, welche Indikatoren zutreffen. Der erste Indikator trifft auf Portfolioinhalte zu, in denen die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster oder die der Austauschpartner*innen zunächst beschrieben und in Bezug zur Austauscherfahrung dokumentiert werden sollen. Falls die jeweiligen kulturellen Muster nicht nur beschrieben und dokumentiert, sondern im nächsten Schritt auch mit Bezug zur eigenen Leistung analysiert und mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung interpretiert werden sollen, trifft der zweite Indikator zu. Der dritte Indikator trifft zu, wenn die jeweiligen kulturellen Muster evaluiert werden, indem diese im Vergleich mit den Erwartungen der Schüler*innen bewertet

und auf Basis erkannter Kriterien beurteilt werden sollen und somit die Bedeutsamkeit des Denkens und Handelns hinterfragt wird. Schließlich trifft der vierte Indikator zu, wenn neue Aktivitäten und Handlungsalternativen geplant und bestehende kulturelle Muster erweitert werden sollen, indem sie überprüft und gegebenenfalls korrigiert und angepasst werden und damit konkrete Vorstellungen vom zukünftigen Denken und Handeln im Austausch geformt werden.

Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass die Kategorien im Gegensatz zu den Indikatoren nicht unbedingt graduell zu verstehen sind und die Portfolioinhalte, die das kulturreflexive Lernen unterstützen, sich zwischen diesen Kategorien hin- und herbewegen können. Auch ist darauf aufmerksam zu machen, dass bei dieser Analyse eine gewisse Subjektivität einzuräumen ist, wie es oft bei Lehrwerkanalysen der Fall ist, da die jeweilige Forschungsperspektive immer zu einem gewissen Grad von der individuellen Wahrnehmung abhängig ist (Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016).

Nachdem das eMMA-Portfolio vollständig analysiert wurde, erfolgt eine Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich Fragestellung und theoretischer Erkenntnisse. Aufgrund dieser Befunde werden schließlich Empfehlungen und einige Verbesserungsvorschläge für Portfoliodesigner und -nutzer in Rahmen des Nsbc-Projekts gegeben, aber darüber hinaus auch für die allgemeine grenzüberschreitende Austauschpraxis.

5.3. Korpus: Das eMMA-Portfolio

eMMA steht für „elektronisches multimodales Austauschportfolio“ und ist als digitales, multimodales und multimediales Portfolio angelegt. ***Digital***, indem das Portfolio mit der Portfoliosoftware „Mahara“ arbeitet und Portfolioinhalte dadurch online erstellt und geteilt werden können. ***Multimodal***, indem der Gedanke der Mobilität bei der Gestaltung des Portfolios leitend ist und Schüler*innen ihr Portfolio auch von unterwegs mit dem Smartphone gestalten können. ***Multimedial***, indem verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten kombiniert werden um die (nicht-)sprachlichen Eindrücke aus einer neuen Umgebung integrieren zu können (Ballweg, Jentges & Adamczak-Krysztofowicz, 2020). eMMA stellt somit ein Angebot dar, die verschiedenen Aktivitäten und Aufgaben eines Austausches zu bündeln, für die Lernenden selbst und andere sichtbar und zugänglich zu machen und Kommunikation zu unterstützen (ebd.). Das Nsbc-Projekt meint mit Portfolioarbeit nicht nur die Bearbeitung der Portfoliomaterialien, sondern das gesamte unterrichtliche Geschehen, das mit der

Portfolioarbeit verknüpft ist. Aufgrund dessen gehören folgende Materialien, die das eMMA-Portfolio nach aktuellster Fassung (März 2020) beinhaltet, zum Korpus der Analyse:

eMMA:
• 10 Portfolioaufgaben; • Eine allgemeine Beschreibung von eMMA als Austauschportfolio; • Anleitung zur Benutzung von eMMA: „eMMA für Lehrende“ und „eMMA für Schüler*innen“ und Leitfaden für die Benutzung von Mahara für Lehrpersonen und Schüler*innen; • Praktische Anleitungen zur Erstellung eines Hörbuchs, zur Erstellung von Wortwolken, eines Quiz mit Kahoot, eines Make-Beliefs-Comix oder eines Legevideos mit PowerPoint sowie Vorlagen für Fotostorys und Steckbriefe.

Dieses Korpus bildet der Forschungsgegenstand der qualitativen Inhaltsanalyse. Bei der Analyse liegt der Schwerpunkt vor allem auf die Portfolioaufgaben. Da diese 10 Portfolioaufgaben aus mehreren Teilfragen bestehen, werden diese Teilfragen zugunsten der Analyse eigenhändig nummeriert und wird jeder Teilfrage somit einer eigenen Kategorie zugeordnet. Die anderen Portfolioinhalte werden in erster Linie zur Interpretation des Portfoliokontextes herangezogen.

6. Ergebnisse der Portfolioanalyse

Im folgenden Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse des eMMA-Portfolios beschrieben. Ziel dieser Analyse ist es, herauszustellen, ob und inwiefern die Portfolioinhalte zur Reflexion anregen und somit das kulturreflexive Lernen der am Austausch beteiligten Schüler*innen unterstützen. Das Kapitel gliedert sich in 3 Teilen. Zuerst wird das eMMA-Portfolio mitsamt seinen Portfolioinhalten beschrieben, mit dem Ziel, den allgemeinen Kontext des Portfolios zu schildern. Dieser Teil dient somit einer besseren Einschätzung der Ergebnisse der weiteren Analyse. Im nächsten Teil werden die Portfolioaufgaben (s. Anlage 2) anhand des Analysemodells (s. Anlage 1) kategorisiert, damit aufgezeigt werden kann, ob diese Aufgaben, und wenn ja, in welcher Art und Weise, zur Reflexion anregen. Im letzten Teil wird schließlich erklärt, was diese Kategorisierung über die Möglichkeiten des kulturreflexiven Lernens im Portfolio aussagt.

6.1. Das elektronische multimodale Austauschportfolio „eMMA“

Aus der allgemeinen Beschreibung und den Anleitungen zur Benutzung des eMMA-Portfolios für Lehrende und Schüler*innen geht hervor, dass das elektronische multimodale Austauschportfolio „eMMA“ auf verschiedenen Formen und Medien der Interaktion gerichtet ist und über einen längeren Zeitraum im Schüleraustausch eingesetzt wird. Demzufolge ist das Portfolio keine zusätzliche Aufgabe für die Schüler*innen im Austausch, sondern ein Mittel, die Aufgaben, die vor dem Schüleraustausch, währenddessen und danach bearbeitet werden, sowie die Reflexionen, die stattfinden, zu bündeln, sie für die Schüler*innen selbst sowie für andere sichtbar zu machen und so Reflexionsprozesse zu vertiefen. eMMA wird als Entwicklungsportfolio bezeichnet, das als Portfolio nicht nur gut gelungene Ergebnisse, die präsentiert werden sollen, sondern vor allem auch Berichte von Unsicherheiten, Beispiele von Misserfolgen sowie Fragen mit Bezug zur Austauscherfahrung enthalten soll. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Portfolios keine Endprodukte sind und sich daher ständig verändern können.

Die Schüler*innen, die am Austausch beteiligt sind, können selbst entscheiden, welche Elemente sie sichtbar machen und mit Lehrenden, Mitlernenden, Austauschpartner*innen sowie auch mit Familien und Freunden teilen, und welche Inhalte für sie privat bleiben, jedoch würde es den Lehrpersonen auch frei stehen, mit den Schüler*innen zu vereinbaren, welche Aufgaben in der Lerngruppe geteilt werden sollen.

In der allgemeinen Beschreibung und in der Anleitung für Lehrende wird darauf aufmerksam gemacht, dass eine Besonderheit des Portfolios darin liegt, dass es die Schüler*innen einlädt, kreativ zu sein und verschiedene Medien und Modi (z.B. geschriebene Texte, Audio- und Videoaufnahmen, selbst erstellte Comics, Zeichnungen, Fotos usw.) zu nutzen. Die Beispielansicht mit Portfolioaufgaben bietet Lehrpersonen Anregung für die Gestaltung von Aufgaben für den Austausch. Diese Aufgaben können nach eigenen Bedürfnissen angepasst oder ergänzt werden und zudem können Lehrpersonen auch neue Aufgaben erstellen. Insgesamt gibt es 10 Portfolioaufgaben in dieser Beispielansicht: 3 Aufgaben für *vor* dem Austausch, 5 Aufgaben für *während* des Austausches und 2 Aufgaben für *nach* dem Austausch (s. Anlage 2). Zur Bearbeitung der Aufgaben stehen mehrere praktische Anleitungen zu unterschiedlichen technischen Gestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung. Die Schüler*innen können somit selbst entscheiden, wie sie die jeweilige Aufgabe bearbeiten.

Die Lehrperson soll die zusammengestellte Ansicht der Aufgabenstellung mit der jeweiligen Lerngruppe über die Mahara-Plattform[7] teilen. Zur Benutzung von Mahara gibt es sowohl einen praktischen Leitfaden für Lehrende als auch für Schüler*innen. Neben einer technischen Einführung sollten Schüler*innen laut der allgemeinen Beschreibung auch inhaltlich erfahren, was bei der Portfolioarbeit von ihnen erwartet wird bzw. welche Aufgaben sie bearbeiten sollen, wozu das Portfolio dient und an welchen Stellen jemand ihre Arbeitsergebnisse sehen kann.

In der Anleitung zur Benutzung von eMMA für Schüler*innen wird eMMA als digitales Instrument vorgestellt, in dem die Schüler*innen verschiedene Medien nutzen können, um sich mit dem Schüleraustausch zu beschäftigen. Hier wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass Schüler*innen die Möglichkeit haben, neben der Bearbeitung von Aufgaben, auch selbst über etwas zu schreiben, was sie im Austausch erlebt haben und somit ihre Erlebnisse dokumentieren können. Außerdem wird hier das Ziel des Portfolios deutlich betont: „Mit dem Portfolio kannst du deine Erlebnisse für dich und auch für andere sichtbar machen“. Es wird erklärt, wie Schüler*innen ihr eigenes Portfolio erstellen können und es wird darauf hingewiesen, dass das Portfolio einen formativen Charakter hat. Aus dieser Anleitung geht hervor, dass die Schüler*innen selbst entscheiden dürfen, welche Sprache sie bei der Gestaltung des Portfolios nutzen wollen.

[7] Mahara ist eine Open-Source-Plattform, mit deren Hilfe man auf vielfältige Weise Lernprozesse und -entwicklungen dokumentieren, beobachten und unterstützen kann. Das Nsbc-Projekt nutzt die Mahara-Plattform der Donau-Universität Krems für die digitale Gestaltung des Portfolios.

6.2. Portfolioinhalte die (nicht) zur Reflexion anregen

Die allgemeine Beschreibung von eMMA als Austauschportfolio, die Anleitungen und Leitfäden zur Benutzung von eMMA und die praktischen Anleitungen zur technischen Gestaltungsmöglichkeiten sind Portfolioinhalte, die keiner Kategorie zuordnen sind, da sie in erster Linie nicht dazu entwickelt wurden, die Reflexion der Schüler*innen anzuregen, sondern lediglich, wie ihr Namen schon sagt, als (praktische) Anleitung dienen. Die Portfolioaufgaben in der Beispielansicht zielen dahingegen zunächst darauf ab, die Erfahrungen des Austausches zu reflektieren. Zu jeder Aufgabenstellung gibt es verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten zur Präsentation der Ausarbeitung auf Mahara, aus denen Schüler*innen frei wählen können. Im Folgenden werden die Portfolioaufgaben und ihre jeweilige Kategorisierung[8] der Reihe nach beschrieben bzw. werden zuerst die 3 Aufgaben für *vor* dem Austausch (V) analysiert, danach die 5 Aufgaben für *während* des Austausches (W) und schließlich die 2 Aufgaben für *nach* dem Austausch (N). Da diese 10 Aufgaben jeweils aus mehreren Teilaufgaben bestehen, wurden diese zugunsten der Analyse eigenhändig nummeriert. Eine Kurzübersicht der hier beschriebenen Analyseergebnisse befindet sich in Anlage 3.

6.2.1. (V) Aufgaben vor dem Austausch

Aufgabe V1: Wer bin ich? Wer bist du?	*Tab. 1*
V1.1	Kategorie 1.1
V1.2	Kategorie 1.1
V1.3	Kategorie 4.1
V1.4	Kategorie 2.1
V1.5	Kategorie 2.1

In V1.1 sollen die SuS[9] zuerst ein kurzes Video aufnehmen, in dem sie etwas über sich selbst erzählen, und dieses Video in ihr Portfolio stellen (1.1). Anschließend sollen sie einige Fragen beantworten und diese entweder in Form eines Steckbriefs, einer Fotostory oder eines digitalen Posters präsentieren. In V1.2 sollen die SuS beschreiben, was sie in dem Video aus ihrem Leben zeigen und dies schriftlich notieren oder audiovisuell aufnehmen. Sie zeigen ihr Leben bzw. beschreiben ihre M1 aus der P1 (1.1). In V1.3 wird gefragt, anzugeben, was man alles *nicht* im Video zeigt, was aber schon wichtig für die jeweiligen Austauschpartner*innen hätte sein können. In diesem Fall soll aus der P2 über die M1 nachgedacht werden und diese Aspekte sollen beschrieben werden (4.1). In V1.4 geht es darum, dass die SuS notieren oder aufnehmen, was sie von ihren Partner*innen erfahren möchten bzw. sich aus der P1 über mögliche

[8] (X.Y) = Kategorie X, Indikator Y
[9] Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem und dem folgenden Teilkapitel die Abkürzung SuS für Schüler*innen verwendet.

unbekannte M2 Gedanken machen (2.1). Anschließend soll in V1.5 notiert werden, welche Informationen die SuS bereits über ihre Partner*innen haben, also welche M2 ihnen schon bekannt sind (2.1).

Aufgabe V2: Ein erster Austauschtag	*Tab. 2*
V2.1	Kategorie 1.1 / Kategorie 2.1
V2.2	Kategorie 0

In V2 sollen SuS gemeinsam überlegen, was an einem Austauschtag alles passieren könnte, sich einen Austauschtag ausdenken und ihre Erwartungen beschreiben. SuS können diese Aufgabe entweder als Tagebucheintrag, als Comic oder als Fotostory im Portfolio präsentieren. Die erste Teilaufgabe besteht darin, gemeinsam über die Erwartungen zu sprechen, ohne diese zu verschriftlichen. Erst in der darauffolgenden Teilaufgabe sollen die SuS mit 5-6 Sätzen beschreiben, worauf sie sich freuen und was sie sich schwierig vorstellen. Die erste Teilaufgabe dient somit als Vorentlastungsaufgabe für die zweite Teilaufgabe und daher werden beide Aufgaben hier als zusammengefasst betrachtet. In V2.1 sollen SuS somit aus der P1 über ihre Erwartungen sprechen und diese beschreiben, aber es ist hier nicht eindeutig erkennbar, ob diese Erwartungen bezüglich der M1 oder der M2 geäußert werden sollen. Die Austauscherfahrung hat noch nicht stattgefunden, aber SuS sollen sich hier aus der P1 mit den eigenen Erwartungen auseinanderzusetzen (1.1), aber bei der Beschreibung der möglichen Schwierigkeiten werden SuS wahrscheinlich aus der P1 über die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihnen und ihren Austauschpartner*innen nachdenken und diese beschreiben, weshalb dieser Teilaufgabe auch der zweiten Kategorie zugeordnet werden kann (2.1). In V2.2. geht es darum, dass SuS beschreiben, was sie an einem Austauschtag gern machen würden und sich Aktivitäten für einen Austauschtag ausdenken, die im Grunde genommen (noch) nicht stattgefunden haben. Die Austauscherfahrung steht somit nicht im Mittelpunkt und es wird in diesem Fall nicht zur Reflexion der M1 oder M2 angeregt (0).

Aufgabe V3: Was ich (nicht) will	*Tab. 3*
V3.1	Kategorie 1.1
V3.2	Kategorie 2.1
V3.3	Kategorie 1.1 - 1.2 - 1.3

Diese erste Aufgabe in V3 ist zweitgliedrig. In V3.1 und V3.2 sollen SuS vorgegebene Satzanfänge zu Ende schreiben und auf dieser Art und Weise ihre Ziele für den bevorstehenden Austausch benennen. In den ersten Satzanfängen (1-4) sollen SuS ihre eigenen Erwartungen aus der P1 beschreiben (1.1). Die letzten Satzanfänge (5-9) regen SuS vor allem dazu an, aus

ihrer P1 über die für sie noch unbekannten M2 nachzudenken und diese zu beschreiben (2.1). Anschließend sollen sie in V3.3 einige Aspekte beschreiben, die ihnen beim Austausch besonders wichtig sind und diese schriftlich notieren oder audiovisuell aufnehmen. Die eigenen Erwartungen sollen dabei aus der P1 beschrieben werden (1.1) und SuS sollen sich im nächsten Schritt überlegen, was sie beim Austausch wollen und was nicht bzw. ihre aufgeschriebenen Erwartungen analysieren und mit Blick auf die eigene Handlung interpretieren (1.2). Darauffolgend sollen sie beurteilen bzw. evaluieren, welche Aspekte ihnen wichtig sind und warum (1.3). Als Präsentationsmöglichkeit können sich die SuS entweder für ein sogenanntes *Wordle*, ein Poster oder eine Zeichnung mit Schrift, eine Tabelle oder Grafik entscheiden.

6.2.2. (W) Aufgaben während des Austausches

Aufgabe W1: Mein erster Tag (als Gast / als Gastgeber*in)	*Tab. 4*
W1a.1	Kategorie 2.1
W1a.2	Kategorie 2.2
W1a.3	Kategorie 1.1
W1b.1	Kategorie 1.1
W1b.2	Kategorie 1.3
W1b.3	Kategorie 1.2

In W1a sollen SuS, die das Gastland im Austausch besuchen, in Form eines Comics, einer Fotostory, eines Hörbuchs, eines Erlebnisberichts oder einer Kurzgeschichte die ersten Eindrücke (bezüglich Stadt, Gastfamilie, begegneter Menschen, Schule usw.) ihres ersten Austauschtags beschreiben und dabei aufschreiben, was ihnen besonders aufgefallen ist, was ihnen schnell vertraut und was ihnen fremd war. Dieser Aufgabe sind mehrere Kategorien zuzuordnen, da verschiedene Fragen beantwortet werden sollen. „Beschreibe deinen ersten Tag und das, was dir dabei besonders aufgefallen ist“: Die unbekannten M2 sollen aus der P1 beschrieben werden (2.1). Als erstes sollen diese Eindrücke beschrieben, danach jedoch auch analysiert und interpretiert werden (2.2), indem die SuS aufschreiben, was ihnen fremd und vertraut war. Anschließend sollen die SuS ihre eigenen M1 in Bezug zur Austauscherfahrung interpretieren (1.1), indem sie beschreiben, in welchen Situationen sie sich unsicher und/oder wohl gefühlt haben.

In W1b.1 soll der Austauschtag in der Rolle als Gastgeber*in beschrieben werden. SuS, die die Austauschpartner*innen in ihrem Land begrüßt haben, sollen beschreiben, wie der gemeinsame Tag war und was sie den jeweiligen Austauschpartner*innen gezeigt haben. Die Präsentationsmöglichkeiten sind dieselben, wie bei der A-Aufgabe. In dieser Aufgabe sollen die eigenen M1 zunächst in Bezug zur Austauscherfahrung aus der P1 beschrieben werden, da

es darum geht, was die SuS gemacht haben (1.1). Im nächsten Schritt (W1b.2) soll evaluiert werden, was SuS besonders wichtig war (1.3) und darauffolgend (W1b.3) soll analysiert werden, in welchen Situationen sie sich unsicher gefühlt haben (1.2). Im Gegensatz zu der A-Aufgabe werden die SuS hier nicht gebeten, aufzuschreiben, was ihnen besonders aufgefallen ist, was vertraut oder fremd war. Es geht in dieser Aufgabe also nicht um die M2, sondern lediglich um die eigenen M1.

Aufgabe W2: Auf in die Stadt!	*Tab. 5*
W2.1	Kategorie 0
W2.2	Kategorie 1.3 / Kategorie 2.3

In W2 tun sich die SuS in gemischten Gruppen zusammen und erkunden gemeinsam die Stadt, indem sie sich auf die Suche nach Auffälligem und Interessantem machen, und dies fotografieren sollen. Sie können die Fotos in Form eines Legevideos, einer PowerPoint-Präsentation oder eines digitalen Posters oder Fotoalbums präsentieren. In W2.1 wird nicht spezifisch zur Reflexion angeregt, da lediglich beschrieben werden soll, wie die Umgebung, für die sich die SuS entschieden haben, aussieht (0). Die Auswahl der Umgebung soll nicht weiter begründet werden. In W2.2 soll die Kleingruppe zuerst über ihre Erwartungen sprechen bzw. über die Erwartungen bezüglich der unbekannten Stadt, also über die unbekannten M2, die sich in der Stadt wiederfinden lassen. Diese Erwartungen sollen aus der P1 besprochen werden, aber da es sich hier um eine gemischte Kleingruppe handelt, fließen auch die Erwartungen der Austauschpartner*innen bezüglich ihrer M1 aus ihrer P1 betrachtet, mit ins Gespräch ein. Allerdings braucht dieses Gespräch nicht aufgenommen oder verschriftlicht zu werden. Diese Aufgabe dient wiederum als Vorentlastungsaufgabe der nachfolgenden Reflexion und wird daher als zusammengefasst betrachtet. Nach dem Fotografieren sollen die SuS 3-5 Fotos auswählen und im nächsten Schritt gleich ihre Auswahl begründen bzw. die unbekannten M2 evaluieren, indem sie die Fotos aus der P1 betrachtet beurteilen (1.3/2.3). Die Kategorisierung dieser Aufgabe ist somit von der jeweiligen Austauschrolle der SuS abhängig und die Aufgabe kann daher nicht eindeutig kategorisiert werden.

Aufgabe W3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede	*Tab. 6*
W3.1	Kategorie 2.1
W3.2	Kategorie 1.1 - 1.3 / 2.1 - 2.3

In W3 sollen SuS erneut in gemischten Gruppen in die Stadt gehen, aber dieses Mal sollen sie Zeichen oder Symbole, die ähnlich, aber doch ein klein wenig unterschiedlich sind, fotografieren und diese, nachdem sie W3 in der eigenen Stadt und in der Stadt der Partnerschule

durchgeführt haben, in Form eines digitalen Memory-Spiels, einer PowerPoint-Präsentation oder eines Online-Quiz im Portfolio präsentieren. In W3.1 sollen die SuS beschreiben, was sie in der fremden Stadt überrascht hat bzw. die entdeckten M2 aus der P1 beschreiben (2.1). In W3.2 werden die SuS zum Kulturvergleich angeregt, bei dem sie die Fotos der gefundenen Objekte in den beiden Austauschländern vergleichen sollen. Die unbekannten M2 sollen hier auf Basis der vertrauten M1 aus der P1 beschrieben werden und die SuS sollen in der Gruppe darüber sprechen, welche der Fotos sich für ein Memoryspiel oder Quiz eignen (1.1/2.1). Im nächsten Schritt soll die Auswahl der Fotos begründet werden, indem die SuS die M2 in Bezug zu ihren M1 vergleichen und evaluieren bzw. beurteilen, inwiefern diese Fotos sich eignen und sollen diesbezüglich eine Audio- oder Videodatei aufnehmen (1.3/2.3). Da es sich wiederum um eine gemischte Kleingruppe handelt, hängt auch die Kategorisierung dieser Aufgabe von der jeweiligen Austauschrolle der SuS ab und kann diese Aufgabe nicht eindeutig kategorisiert werden.

Aufgabe W4: Sprachlandkarten	*Tab. 7*
W4.1	Kategorie 0
W4.2	Kategorie 2.1
W4.3	Kategorie 2.2

In W4 sollen sich die SuS in Kleingruppen einen bestimmten Abschnitt in der Umgebung aussuchen und alle sprachlichen Zeichen, die sich dort finden lassen, fotografieren. Diese Aufgabe ist unterteilt in *vor* und *nach* dem Fotografieren und die Fotos und Ergebnisse sollen am Ende entweder in einem Videoclip, einer PowerPoint-Präsentation oder in einem digitalen Poster oder Fotoalbum präsentiert werden. In W4.1 steht die Austauscherfahrung nicht im Mittelpunkt und wird nicht zur Reflexion angeregt bzw. es wird nicht darauf hingewiesen, zu begründen, weshalb man sich für diese Umgebung entschieden hat. Diese Einstiegsaufgabe dient lediglich der Beschreibung der gewählten Umgebung (0). In W4.2 werden die Erwartungen bezüglich der unbekannten (sprachlichen) M2 aus P1 diskutiert. Da sie nicht verschriftlicht werden sollen, dient diese Teilaufgabe wiederum als Vorentlastungsaufgabe der folgenden Teilaufgabe, in der die gefundenen (sprachlichen) M2 aus der P1 in einer vorgegebenen Tabelle dokumentiert werden sollen (2.1). Beide Teilaufgaben werden somit als zusammengefasst betrachtet. In W4.3 sollen die Ergebnisse analysiert und interpretiert werden, indem SuS die Ergebnisse zusammenrechnen und aufschreiben sollen, wie oft welche Sprache gefunden wurde und welche Sprachen beispielsweise offiziell oder nicht-kommerziell benutzt werden (2.2).

Aufgabe W5: Besondere Momente	*Tab. 8*
W5.1	Kategorie 1.2 - 1.3 / Kategorie 2.2 - 2.3
W5.2	Kategorie 1.1 / Kategorie 2.1

In W5 werden die SuS darauf aufmerksam gemacht, dass man während eines Austausches besonders lustige Momente erleben kann, aber auch Momente, die man vielleicht schwieriger findet. Die SuS werden aufgefordert in solchen Momenten ein Foto zu machen oder ein kurzes Audiofragment aufzunehmen, das diese Momente symbolisiert. Dies können sie in Form eines Tagebucheintrags, Comics, einer Fotostory oder PowerPoint-Präsentation im Portfolio präsentieren. In W5.1 sollen die SuS Fotos, die ihnen wichtig sind, aussuchen und beschreiben, warum diese Situation ihnen besonders wichtig war bzw. ihre Erfahrungen analysieren (1.2/2.2) und anschließend evaluieren (1.3/2.3). Die Fotos brauchen zunächst nicht weiter beschrieben zu werden. In W5.2 wird die Austauscherfahrung aus der P1 beschrieben (entweder mit Bezug zur Realität oder zur Fantasie). Die Reflexion der M1 und M2 bleibt hier jedoch auf einer Dokumentationsebene (1.1/2.1). Da es in W5 darum geht Momente, die sowohl positive als negative Erfahrungen beinhalten können, zu reflektieren, kann zunächst nicht gesagt werden, ob die SuS ihre M1 oder die M2 reflektieren.

6.2.3. (N) Aufgaben nach dem Austausch

Aufgabe N1: Wie war's?	*Tab. 9*
N1.1	Kategorie 1.1 / Kategorie 2.1
N1.2	Kategorie 1.1 - 1.2
N1.3	Kategorie 1.1 - 1.2 / Kategorie 2.1 - 2.2

In N1.1 sollen SuS die vorgegebenen Satzanfänge ergänzen und aufschreiben, wie sie den Austausch erfahren haben, was ihnen gefallen und weniger gefallen hat und was sie gelernt haben. Sie können diese Sätze in Form eines *Wordle*, eines Posters, einer Zeichnung, Tabelle oder Grafik im Portfolio präsentieren. Bei der Ergänzung der Satzanfänge in N1.1 sollen die eigenen M1 und unbekannten M2 mit Bezug zur Austauscherfahrung aus der P1 beschrieben werden (1.1/2.1). In N1.2 geht es darum, zu beschreiben, welche Erfahrungen „für dich" wichtig sind und warum. Die SuS sollen hier also ihre Austauscherfahrungen beschreiben, analysieren und ihre eigenen M1 interpretieren (1.1-1.2). In N1.3 wird auf die Erwartungen, die die SuS vor dem Austausch in Aufgabe V3 formuliert haben, zurückverwiesen. Die SuS sollen in dieser Aufgabe beschreiben, welche ihrer Erwartungen bestätigt wurden und welche nicht. Die Erwartungen, die hier analysiert und interpretiert werden sollen, wurden in Aufgabe V3 aus

der P1 beschrieben und können sowohl bezüglich der M1 als auch der M2 geäußert sein, weshalb beide Kategorien hier zutreffen können (1.1-1.2 / 2.1-2.2).

Aufgabe N2: Die fremde Schule	*Tab.10*
N2.1	Kategorie 2.1
N2.2	Kategorie 2.2
N2.3	Kategorie 2.3
N2.4	Kategorie 4.1
N2.5	Kategorie 4.4

In N2 sollen SuS einige Fragen bezüglich ihrer Erfahrung an der Gastschule beantworten. Sie sollen dabei ihre Schule mit der Partnerschule vergleichen und diese Ergebnisse in Form einer PowerPoint-Präsentation, eines Posters, einer Tabelle oder Grafik oder eines Videoclips präsentieren. Es geht hier in erster Linie um die Entdeckung bekannter und unbekannter Phänomene im Rahmen des eigenen Schulalltags und des Schulalltags an der jeweiligen Partnerschule. Die SuS sollen ihre Erfahrung zunächst beschreiben (2.1), aber werden durch Leitfragen 1-4 auch zur Analyse und Interpretation der beschriebenen Phänomene angeregt (2.2). Die Leitfragen 5-6 regen eine Evaluation der eigenen Leistung an (2.3) und die Leitfragen 7-8 regen SuS dazu an, sich in die Perspektive ihrer Austauschpartner*innen hineinzuversetzen und aus dieser Perspektive heraus ihren eigenen Schulalltag zu reflektieren (4.1). Die letzte Leitfrage regt dazu an, aus der P2 praktische Tipps zu gestalten bzw. konkrete Handlungsmöglichkeiten für zukünftige Austausche zu planen (4.4).

6.3. Die Möglichkeiten des kulturreflexiven Lernens im Portfolio

Der letzte Analyseschritt besteht darin, die obigen Ergebnisse zusammenzuführen. Insgesamt wurden 32 Teilaufgaben unterschieden, analysiert und jeweils einer Kategorie zugeordnet. Teilaufgaben, die als Vorentlastungsaufgabe der Reflexion dienen und somit das kulturreflexive Lernen zwar unterstützen, aber bei denen die jeweilige Beschreibung nur mündlich stattfindet bzw. nicht verschriftlicht wird, wurden mit der entsprechenden nachfolgenden Teilaufgabe zusammengefasst. Wie oft jede Kategorie mitsamt Indikator in der Analyse der Portfolioaufgaben aufgetreten ist, ist ebenfalls in der Kurzübersicht der Ergebnisse ausgearbeitet (s. Anlage 3).

Die Ergebnisse zeigen, dass die meisten Portfolioaufgaben zur Reflexion anregen und dass es lediglich drei Teilaufgaben gibt, denen Kategorie 0 zuzuordnen sind. Die meisten Aufgaben sind Kategorie 1 und 2 zuzuordnen, was bedeutet, dass die SuS zumeist dazu angeregt werden, aus der P1 über ihre eigenen M1 nachzudenken und die M2 ebenfalls aus der P1 zu reflektieren.

Die meisten Portfolioaufgaben regen also dazu an, ein Bewusstsein über sich selbst und die eigenen M1 zu entwickeln und bekannte und unbekannte Phänomene im Diskurs zu entdecken. Keine der Aufgaben ist Kategorie 3 und nur drei Teilaufgaben sind Kategorie 4 zuzuordnen. Das heißt, dass die SuS wenig bis gar nicht dazu angeregt werden, die M1 oder M2 aus der P2 zu reflektieren.

Die meisten Aufgaben, die zur Reflexion anregen, befinden sich auf einer Dokumentationsebene, auf der die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster mit Bezug zur Austauscherfahrung beschrieben oder dokumentiert werden sollen. In manchen der Teilaufgaben wird anschließend auf einer Analyse- und Interpretationsebene reflektiert, nur einige Aufgaben befinden sich auf einer Evaluationsebene und nur wenige auf der letzten Reflexionsebene. In dieser Hinsicht ist bei einigen Aufgaben zu sehen, dass die Reflexionsebenen einander schrittweise folgen, wie bei Aufgabe V3.3 oder N2.2 der Fall ist. Allerdings gibt es auch Aufgaben, in denen ein oder zwei Ebenen übersprungen werden, wie bei Aufgabe W2.2, W3.2 und W5.1 oder in denen in einer anderen Reihenfolge reflektiert wird, wie bei Aufgabe W1b.

Die Ergebnisse zeigen ebenfalls, dass die V-Aufgaben vor allem der 1. Kategorie zuzuordnen sind und die Reflexion zunächst auf reiner Beschreibungsebene bleibt. Die W-Aufgaben variieren vor allem zwischen der 1. und 2. Kategorie und regen in diesem Fall schon zur Reflexion auf weiteren Ebenen an. Die N-Aufgaben sind erneut vor allem der 1. oder 2. Kategorie zuzuordnen, obwohl in der letzten N-Aufgabe auch Kategorie 4 zutrifft. In den N-Aufgaben wird zunächst jedoch auch zu tiefgehender Reflexion angeregt.

Zuletzt zeigen die Analyseergebnisse auch, dass Portfolioaufgaben mehreren Kategorien zugeordnet werden können. Zum einen hat das damit zu tun, dass einige Aufgaben zweitgliedrig sind und innerhalb einer Aufgabe zu unterschiedlicher Reflexion angeregt wird (z.B. Aufgabe V3.1 und V3.2). Zum anderen ist die jeweilige Austauschrolle der SuS bei einigen Teilaufgaben nicht immer eindeutig erkennbar bzw. kann nicht gesagt werden, ob die SuS ihre eigenen M1 oder die M2 betrachten (z.B. Aufgabe W5) oder aus welcher Perspektive die SuS reflektieren sollen (z.B. Aufgabe V2.1, W2.2 oder N1.1).

In den nachfolgenden Kapiteln werden die Ergebnisse der Portfolioanalyse zur Beantwortung der zentralen Fragestellung zusammengeführt, darauffolgend werden diese diskutiert und werden auf dieser Basis Empfehlungen für die Austauschpraxis gegeben.

7. Schlussfolgerung

In dieser Arbeit wurde folgender Fragestellung nachgegangen:

*Inwiefern kann der Einsatz des eMMA-Portfolios das kulturreflexive Lernen der am Nsbc-Projekt beteiligten Schüler*innen im Austausch unterstützen?*

Zur Beantwortung dieser Frage wurde das eMMA-Portfolio anhand eines selbst erstellten Analysemodell analysiert. Zuerst wurden die Portfolioinhalte beschrieben, um den allgemeinen Kontext des Portfolios zu schildern, danach wurde das Portfolio schrittweise analysiert. Bei dieser Analyse waren drei Teilfragen leitend. Die erste Frage bestand darin, zu analysieren, welche Portfolioinhalte zur Reflexion anregen und welche nicht. Anschließend wurde mit der zweiten Frage herausgearbeitet, in welcher Art und Weise die Portfolioaufgaben zur Reflexion anregen. Zuletzt wurden die Ergebnisse mit der dritten Frage zusammengeführt und wurde erklärt, was die Kategorisierung über die Möglichkeiten des kulturreflexiven Lernens im Portfolio aussagt. Aus dieser Portfolioanalyse lassen sich folgende Schlussfolgerungen ziehen:

Erstens hat sich herausgestellt, dass eMMA keine zusätzliche Aufgabe für Lernenden darstellt, sondern als Mittel eingesetzt werden kann, um die Aufgaben sowie die Reflexionen zu bündeln, diese für die Schüler*innen selbst sowie für andere sichtbar zu machen und so Reflexionsprozesse zu vertiefen. In Anlehnung an Bräuer & Keller (2013) kann geschlussfolgert werden, dass das eMMA-Portfolio sowohl prozess- als auch produktorientiert ist, da das Portfolio einerseits dazu dient, die Reflexionsprozesse der Schüler*innen anzuregen und zu begleiten, andererseits dient das Portfolio mit seinen vielfältigen digitalen Gestaltungsmöglichkeiten auch der Leistungsschau, indem die Aufgaben auf Mahara präsentiert werden. Die Ausarbeitungen werden nicht bewertet und somit stehen die Austauscherfahrungen, bei denen nicht nur auf problematische Situationen fokussiert wird, sondern eine Erfahrung von Perspektivenvielfalt ermöglicht werden kann (Fellmann, 2015), im Mittelpunkt. Darüber hinaus bietet das Portfolio sowohl Lernende als auch Lehrende eine große Wahlfreiheit für eine individuelle Ausgestaltung. Lernende stehen verschiedene Aufgabengestaltungsmöglichkeiten zur Verfügung und können selbst entscheiden, in welcher Sprache sie ihr Portfolio verfassen und mit welchen Personen sie ihre Portfolioinhalte teilen. Die Beispielansicht bietet Lehrende didaktische Anregung für die Aufgabengestaltung, die sie je nach Zielgruppe und Zielsetzung anpassen können. Allerdings soll darauf hingewiesen werden, dass es in manchen Aufgabenstellungen Unklarheiten in der Formulierung gibt und daher nicht deutlich erkennbar ist, aus welcher Austauschrolle (Gast oder Gastgeber) die

Aufgabe zu bearbeiten ist. Die Anleitungen sind überwiegend praktisch angelegt, aber beschreiben auch die Zielsetzung des Portfolios und machen somit Sinn und Zweck der Portfolioarbeit deutlich. Damit ist ein flexibler Einsatz sowie eine spezifische Ausgestaltung je nach Unterrichtskontext, Zielgruppe und Zielsetzung im eMMA-Portfolio vorgesehen, so, wie es generell für alle Portfolioformen aufgrund der vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten zu beabsichtigen ist (Ballweg, 2019). Das Portfolio fördert die Autonomie, die Selbststeuerung und die Kreativität der Schüler*innen und enthält somit viele für den Fremdsprachenunterricht relevante Bestandteile.

Zweitens hat sich herausgestellt, dass mit dem eMMA-Portfolio ein Phasenmodell der Begegnung umgesetzt wird, indem das Portfolio sowohl Aufgaben vor, während als auch nach dem Austausch enthält. Der theoretische Rahmen hat gezeigt, dass ein solches Phasenmodell als wesentliche Voraussetzung gilt, das kulturreflexive Lernen im Austausch zu fördern, da Austausch nicht automatisch mit kulturreflexivem Lernen einhergeht. Ein Austausch schließt zumeist verschiedene Begegnungsphasen ein und neben einer gezielten Durchführung soll vor allem auch auf eine vorbereitende Sensibilisierung und nachbereitende Reflexion geachtet werden (Thomas, 2013; Fellmann, 2015). Die Schüler*innen werden durch die Aufgabenstellung des eMMA-Portfolios auf den bevorstehenden Austausch vorbereitet, während des Austausches bei der Verarbeitung der Erlebnisse unterstützt und nach dem Austausch zur Reflexion der Erfahrungen angeregt. Das Portfolio ist somit in der Lage, die Austauschbeteiligten sowohl vor, während und als auch nach dem Austausch zu begleiten und die Reflexion zunächst anzuregen, da die Portfolioaufgaben Reflexionsmöglichkeiten bieten.

Drittens geht aus der Portfolioanalyse hervor, dass das Ziel des eMMA-Portfolios vor allem darin gesehen wird, eine digitale Plattform zu bieten, auf der Schüler*innen ihre Austauschaktivitäten bündeln, für andere sichtbar machen und sich in unterschiedlichen Konstellationen miteinander vernetzen können. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass das digitale Austauschportfolio mit seiner multimodalen und multimedialen Ausgestaltung in der Lage ist, diese Zielsetzung zu verwirklichen. Es hat sich auch herausgestellt, dass das Portfolio als Mittel dazu beitragen soll, dass Schüler*innen ihr Lernen dokumentieren und reflektieren und dass die Aufgaben, die vor, während und nach dem Austausch bearbeitet werden, dazu führen sollen, dass Reflexionsprozesse vertieft werden. Die Ergebnisse deuten aber auch darauf hin, dass es zumeist nicht zu tiefgehenden Reflexionsprozessen kommt. Die Ergebnisse zeigen nämlich, dass sich die Reflexion vor allem auf der ersten und in manchen Fällen auf der zweiten Ebene der Reflexivität nach Bräuer & Keller (2013) befindet und gemeinhin lässt sich

feststellen, dass sich der Reflexionszyklus in den meisten Portfolioaufgaben nicht vollständig schließt. Das heißt, dass die Austauscherfahrung und somit das Kulturverständnis zumeist beschrieben oder dokumentiert und im nächsten Schritt analysiert und interpretiert, aber in der Regel nicht weiter evaluiert werden soll und es sollen außerdem nur wenige konkrete Handlungsalternativen geplant werden. Diese Befunde lassen den Schluss zu, dass die Reflexion somit nicht unbedingt zur Erweiterung der bestehenden kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster führt. Darüber hinaus zeigt sich, dass die Reflexion in den V-Aufgaben zwar vorbereitet wird, aber dass sie in den N-Aufgaben wenig bis gar nicht vertieft wird. Die Reflexion wird in den meisten Portfolioaufgaben zwar in Zwischenschritte zerlegt, aber es gibt auch Aufgaben, in denen Reflexionsebenen übersprungen wurden, obwohl es gerade wichtig ist, Schüler*innen bei der Reflexion nicht zu überfordern (Bräuer & Keller, 2013).

Eine weitere Schlussfolgerung schließt an diese obige Schlussfolgerung an. Die Portfolioaufgaben bieten Reflexionsmöglichkeiten, aber die Ergebnisse der Analyse haben gezeigt, dass die meisten Aufgaben entweder Kategorie 1 oder Kategorie 2 zugeordnet wurden. Das legt den Schluss nahe, dass eMMA die Schüler*innen vor allem dazu anregen kann, die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster und die der Austauschpartner*innen aus der eigenen Perspektive heraus zu reflektieren und weniger Anregung gibt, die jeweiligen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster auch aus der Perspektive der Austauschpartner*innen zu betrachten. Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster vorwiegend aus der eigenen Perspektive zu betrachten, ist eine eher interkulturelle Vorgehensweise, da sie zu einer kontrastierenden Gegenüberstellung zwischen der Eigen- und Fremdkultur bzw. zwischen einem „Wir“ und den „Anderen“ führen kann. Dies deutet darauf hin, dass das Portfolio vorerst interkulturelle Reflexionen ermöglicht und dass das kulturreflexive Lernen, das laut der Arbeitsdefinition der vorliegenden Arbeit (s. Kapitel 3.6) über das erfolgreich Kommunizieren hinausgeht und bei dem die jeweiligen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster aus unterschiedlicher Perspektive betrachtet werden, so dass sich Schüler*innen von ihrem eigenen Denken und Handeln und dem Denken und Handeln ihrer Austauschpartner*innen bewusst werden, in den Hintergrund tritt. Andererseits ist die Einsicht in die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der erste Schritt zum Verständnis der kulturellen Muster der Austauschpartner*innen, weshalb Aufgaben der ersten und zweiten Kategorie in dieser Hinsicht vergleichsweise auch nicht fehlen dürfen.

Folglich kann das Fazit gezogen werden, dass das eMMA-Portfolio als Austauschportfolio viel Potenzial bietet und in erster Linie zur Kulturreflexion anregt, aber dass sich diese Reflexion

vor allem auf einer Dokumentationsebene befindet und Schüler*innen ihre eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster und die der Austauschpartner*innen zumeist aus ihrer eigenen Perspektive heraus reflektieren sollen. Das heißt, dass hier mit Vorsicht gesagt werden kann, dass das eMMA-Portfolio als Reflexions- und Dokumentationsinstrument zunächst in gewissem Maß das kulturreflexive Lernen der am Nsbc-Projekt beteiligten Schüler*innen unterstützt, aber dass Möglichkeiten um das kulturreflexive Lernen gezielter zu unterstützen, vor allem in Bezug auf einen mehrfachen Perspektivwechsel und ein höheres Niveau der Kulturreflexion, nicht genutzt werden.

Allerdings soll hier auch berücksichtigt werden, dass sich das eMMA-Portfolio zurzeit noch in einer Entwicklungs- und Evaluationsphase und sich die Portfoliogestaltung bis dato im Wandel befindet. Unter dieser Berücksichtigung und auf Basis einer kritischen Diskussion der obenstehenden Schlussfolgerungen werden im folgenden Kapitel Empfehlungen für die allgemeine Austauschpraxis und für die Portfoliodesigner und -nutzer des eMMA-Portfolios insbesondere gegeben.

8. Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen für die Austauschpraxis

Im vorigen Kapitel wurde das Fazit gezogen, dass das eMMA-Portfolio in der Lage ist, das kulturreflexive Lernen der am Nsbc-Projekt beteiligten Schüler*innen zu unterstützen, aber dass es weitgehende Möglichkeiten gibt, dieses Lernen im Portfolio gezielter zu fördern. Das folgende Kapitel setzt sich kritisch mit den theoretischen Erkenntnissen und den Analyseergebnissen der vorliegenden Arbeit auseinander und gibt auf dieser Basis Empfehlungen für die allgemeine grenzüberschreitende Austauschpraxis sowie für die Portfoliodesigner und -nutzer in Rahmen des Nsbc-Projekts, mit dem Ziel, ihnen Vorschläge zu machen, wie das kulturreflexive Lernen im Portfolio intensiver gefördert werden könnte.

8.1. Empfehlungen für die allgemeine Austauschpraxis

Im Folgenden werden drei Empfehlungen für die allgemeine Austauschpraxis gegeben und entsprechend erläutert.

- **Schüleraustausch kann nur unter bestimmten Bedingungen als Chance für kulturreflexives Lernen gesehen werden.**

Diese Arbeit hat gezeigt, dass Schüleraustausch im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts seit langem als Chance für interkulturelles Lernen gilt, da ein Austausch die ideale Gelegenheit bietet, die Fremdsprache in authentischen Situationen zu erleben, Fremdsprachenkenntnisse auszubauen und interkulturelle Lernerfahrungen zu sammeln. Aus diesem Grund wird auch in den aktuellen Entwicklungsplänen von *Curriculum.nu* (2019) ausdrücklich empfohlen, Schüleraustausche im Unterricht zu ermöglichen, da Austausch die interkulturelle Kompetenz und das interkulturelle Bewusstsein der Schüler*innen fördern würde.

In dieser Hinsicht ist erstens zu empfehlen, sich im Rahmen der curricularen Reformen, die zurzeit in den Niederlanden unter den Namen *Curriculum.nu* vorbereitet werden, eingehender mit der Begriffsbestimmung der interkulturellen Kompetenz auseinanderzusetzen. *Curriculum.nu* bezieht sich in seiner Ausarbeitung auf die Definition der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nach Byram (1997). Diese Begriffsbeschreibung zeigt, dass der Begriff „interkulturell“ mit der Vorstellung einhergeht, dass sich beispielsweise im Austausch lediglich zwei verschiedene Kulturen bzw. die eigene und die fremde Kultur begegnen, und leistet somit die Annahme national bestimmter, homogener Kulturen Vorschub, obwohl sich Kulturen heutzutage vor allem durch Heterogenität auszeichnen (Rössler, 2010). Die derzeitige Begriffsbestimmung der interkulturellen Kompetenz, so wie diese in den aktuellen Entwicklungsplänen vorzufinden ist, bedarf folglich zusätzliche Explikationen, um

klarzustellen, dass Kultur gerade nicht als homogen verstanden wird (Hoch, 2016) und sollte darüber hinaus nicht nur spezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen umfassen, sondern sich in Anlehnung an der im theoretischen Rahmen angesprochenen kulturwissenschaftlichen Neuorientierung auch in zunehmendem Maße an *Kulturreflexion* orientieren und die *Reflexionsfähigkeit*, die während eines Austausches unerlässlich ist, in ihrer Hauptaufgabe miteinbeziehen.

Zweitens kann aufgrund des theoretischen Rahmens der vorliegenden Arbeit festgestellt werden, dass allein die Begegnung nicht dazu führt, dass Schüler*innen ihre eigenen Denk- und Verhaltensweisen reflektieren, und dass sie nicht automatisch dazu bereit oder fähig sind, sich mit anderen zu verständigen. Aufgrund mangelnder empirischer Nachweise und der Tatsache, dass Lernerfolge im Bereich des interkulturellen bzw. kulturreflexiven Lernens schwer überprüfbar sind (Fellmann, 2015), kann also nicht ohne weiteres angenommen werden, dass dieses Lernen im Schüleraustausch von selbst stattfindet und die Kompetenzentwicklung automatisch gefördert wird.

Aus diesem Grund soll nicht lediglich dafür plädiert werden, (digitale) Austausche im Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen, sondern es soll dabei ebenfalls auf eine qualitätsbewusste Organisation und Durchführung des Austausches aufmerksam gemacht werden. Das heißt, dass in den Entwicklungsplänen von *Curriculum.nu* auch auf die im theoretischen Rahmen erörterten Rahmenbedingungen, die einen positiven Einfluss auf eine nachhaltige Kompetenzentwicklung durch Austausch haben und das interkulturelle bzw. kulturreflexive Lernen im Austausch fördern können, hingewiesen werden soll. Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts sollte man sich somit dafür einsetzen, im Austausch ein Phasenmodell der Begegnung, das eine gezielte Vor- und Nachbereitung enthält, umzusetzen, geeignete Evaluationsinstrumente, die das interkulturelle bzw. kulturreflexive Lernen unterstützen können, zu entwickeln und begegnungsdidaktische Prinzipien und praktisch erprobten Aufgabenmodelle herauszuarbeiten. In dieser Hinsicht gilt das Nsbc-Projekt sicherlich als geeignetes Praxismodell, das als „Good practice“ für andere Austauschprojekte dienen könnte.

- **Die Austauschbeteiligten sollten während des gesamten Austauschprozesses unterstützt und zur Reflexion angeregt werden.**

Im Kontextkapitel wurde festgestellt, dass die Bandbreite der Austauschmöglichkeiten unerschöpflich ist und Schüleraustausch jeweils an die individuellen Erfordernisse der

Austauschbeteiligten angepasst wird. Unabhängig davon, ob der Austausch direkt oder medial, an einem Tag oder über einen längeren Zeitraum, mit einer Klasse oder mit der gesamten Schule stattfindet, sollten die Austauschbeteiligten während des ganzen Austauschprozesses unterstützt werden, damit es zu erwünschten Lernerfolgen kommen kann. Dieser Austauschprozess umfasst eine Vorbereitungsphase, in der die Schüler intensiv auf den Austausch vorbereitet werden, eine Durchführungsphase, in der die Austauschbeteiligten gemeinsam Aktivitäten ausführen und bei der Verarbeitung der Erlebnisse begleitet werden, und eine Nachbereitungsphase, bei der die Erfahrungen reflektiert werden (Fellmann, 2015). Allerdings sollte hier betont werden, dass es nicht nur in der Nachbereitungsphase Reflexionsmöglichkeiten geben sollte, sondern auch in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase bereits zur Reflexion angeregt werden soll, damit der Reflexionsprozess vertieft und die nachhaltige Wirkung der Begegnung erheblich gefördert werden kann.

Aus dem theoretischen Rahmen geht hervor, dass statt auf problematische Situationen zu fokussieren, landeskundliche Kenntnisse zu vermitteln und die vertrauten und unbekannten kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster im Austausch lediglich zu vergleichen, auf die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die Bewusstmachung des eigenen Kulturverständnisses und die Perspektivenvielfalt fokussiert werden soll, damit Schüler*innen zur Kulturreflexion angeregt werden. Schüleraustausch kann den Prozess der Kulturreflexion in Gang setzen, wenn die Begegnung dazu führt, dass vertraute kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster hinterfragt und unbekannte kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster diskutiert und kritisch reflektiert werden. Da die Begegnung allein nicht dazu führt, dass bestehende Handlungs- und Deutungsmuster überprüft und weiterentwickelt werden, sollen Austauschbeteiligten während des gesamten Austausches intensiv begleitet und mithilfe geeigneter Aufgabenstellungen dazu angeregt werden, die kulturellen Muster aus unterschiedlicher Perspektive, das heißt, aus der eigenen Perspektive und aus der Perspektive der jeweiligen Austauschpartner*innen, zu reflektieren.

- **Ein (digitales) Portfolio könnte den Austauschprozess begleiten und das kulturreflexive Lernen unterstützen, indem die Austauscherfahrung in den Vordergrund gestellt wird und die Aufgaben dazu anregen, die eigenen Handlungs- und Deutungsmuster und die der jeweiligen Austauschpartner*innen aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren.**

Portfolioarbeit ist in einer Didaktik zu verorten, die selbstbestimmte, reflektierende Lernprozesse anstrebt und ein Portfolio kann somit als Instrument in verschiedenen Formen, mit unterschiedlichen Zielsetzungen und für unterschiedliche Zielgruppen eingesetzt werden, um das Lehren und Lernen insgesamt zu bereichern (Ballweg & Bräuer, 2011). Allerdings sind in dieser Hinsicht einige Kriterien zu beachten. Ein Portfolio, das als Evaluationsinstrument im Austausch eingesetzt wird, soll vor allem das Ziel haben, die Austauscherfahrungen (sowohl positive als auch negative) zu sammeln und die Austauschbeteiligten zur Reflexion anzuregen. Die Produkte, die erstellt werden, sollen nicht bewertet werden, sondern dazu dienen, die Lernprozesse sichtbar zu machen. Es ist zu empfehlen, das Portfolio digital zu gestalten, da ein digitales Portfolio flexibler auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Lernenden ausgerichtet werden kann. Das Portfolio sollte sowohl Lehrende als auch Lernende eine gewisse Wahlfreiheit gewähren und verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten bieten, sodass eine individuelle Gestaltung ermöglicht wird und das selbstbestimmte Lernen der Schüler*innen gefördert werden kann. Ein Austauschportfolio sollte Aufgaben vor, während und nach dem Austausch beinhalten und zudem auch begleitende Materialien, die Sinn und Zweck der Portfolioarbeit verdeutlichen. Die Aufgaben sollten dazu anregen, die eigenen Handlungs- und Deutungsmuster und die der jeweiligen Austauschpartner*innen aus unterschiedlicher Perspektive und auf nachfolgenden Reflexionsebenen zu reflektieren. Wichtig ist, dass die Erfahrungen dokumentiert und die Reaktionen der Lernenden festgehalten werden, um die Entwicklungsprozesse zunächst auch sichtbar zu machen (z.B. mithilfe Video- und Audiodateien, Lerntagebücher, Erlebnisberichte oder (digitaler) Blogs).

8.2. Empfehlungen für Portfoliodesigner und -nutzer von eMMA

Im Folgenden werden drei Empfehlungen für die Portfoliodesigner und -nutzer des eMMA-Portfolios gegeben und entsprechend erläutert. In Klammern wird jeweils auf den entsprechenden Anhang verwiesen, in dem die Verbesserungsvorschläge konkretisiert wurden.

- **Die Portfolioaufgaben sollten dazu anregen, die eigenen Handlungs- und Deutungsmuster und die der jeweiligen Austauschpartner*innen aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren.**

Die Analyseergebnisse haben gezeigt, dass die meisten Portfolioaufgaben Schüler*innen dazu anregen, ein Bewusstsein über sich selbst und die eigenen kulturellen Muster zu entwickeln und bekannte und unbekannte Phänomene im Diskurs zu entdecken. Diese Phänomene werden vorerst aus der eigenen Perspektive betrachtet, indem die Aufgaben Schüler*innen zum

Beispiel dazu anregen, darüber nachzudenken, was ihnen fremd oder vertraut war. Gemeinsamkeiten und Unterschiede werden somit thematisiert, aber im nächsten Schritt zumeist nicht tiefgehender diskutiert, da die Schüler*innen wenig bis gar nicht angeregt werden, die kulturellen Muster auch aus der Perspektive der Austauschpartner*innen zu reflektieren. Portfolioaufgaben, die das kulturreflexive Lernen unterstützen, sollen dazu führen, das jeweilige Kulturverständnis stets aus unterschiedlicher Perspektive zu reflektieren. In Anlehnung an Porto & Byram (2016) ist dieses Kulturverständnis ein Prozess, der sich nicht nur auf die Entdeckung der faktischen und objektiven Merkmale der unbekannten kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster konzentriert, sondern vielmehr auch auf die Erforschung der Beziehung zwischen diesen und den eigenen, vertrauten kulturellen Mustern, weshalb eine Erfahrung von Perspektivenvielfalt in den Aufgaben ermöglicht werden soll. Dadurch, dass Schüler*innen angeregt werden, nicht nur aus ihrer eigenen Perspektive heraus zu reflektieren, sondern auch angeregt werden, sich in die Perspektive des/der anderen hineinzuversetzen, werden sie erfahren, dass ihre Sichtweise nicht unbedingt die einzig richtige Sichtweise ist und werden sie sich auf dieser Weise von ihrer eigenen Wahrnehmung und der Wahrnehmung ihrer Austauschpartner*innen bewusst werden.

Konkret heißt das, dass es im Portfolio sowohl Aufgaben geben sollte, die dazu anregen, die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster und die der jeweiligen Austauschpartner*innen aus der eigenen Perspektive zu reflektieren (Kategorie 1 + 2), als auch Aufgaben, die dazu anregen, die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster und die der jeweiligen Austauschpartner*innen aus der Perspektive der Austauschpartner*innen zu reflektieren (Kategorie 3 + 4). Im eMMA-Portfolio fehlen bis jetzt vor allem diese letzteren Aufgaben, weshalb neben Verbesserungsvorschlägen zu bestehenden Aufgaben auch eine Alternativaufgabe, in der ein mehrfacher Perspektivwechsel vorgesehen ist, vorgestellt wird (⇨ Anlage 4.7).

Aufgabe V1 könnte so umgestaltet werden, dass die Schüler*innen ihre Videos vor der Begegnung gegenseitig austauschen. In dieser Hinsicht könnten die Schüler*innen angeregt werden, sich zu überlegen, was interessant wäre, ihre Austauschpartner*innen zu zeigen und warum (Kategorie 4). Darauffolgend könnten die Schüler*innen das Video ihrer Austauschpartner*innen anschauen und anschließend einen Tag aus dem Leben der Austauschpartner*innen beschreiben (Kategorie 3) (⇨ Anlage 4.1).

In Aufgabe W1a/W1b könnte die Perspektive der Austauschpartner*innen einbezogen werden, indem die Schüler*innen dazu angeregt werden, nicht nur über ihr eigenes Handeln, sondern

auch über das Verhalten ihrer Austauschpartner*innen nachzudenken (Kategorie 3) (⇨ Anlage 4.2).

In Aufgabe W5 könnte die Perspektive der Austauschpartner*innen aufgenommen werden, indem die Schüler*innen angeregt werden, sich in die Lage ihrer Austauschpartner*innen einzuleben und sich zu überlegen, was in dem Moment für ihn oder sie besonders gewesen sein könnte und warum (Kategorie 4) oder sich darüber Gedanken zu machen, wie er oder sie sich in dem Moment gefühlt haben könnte (Kategorie 3) (⇨ Anlage 4.6).

In einer Nachbereitungsaufgabe, in der die abgeschlossene Erfahrung reflektiert wird, gibt es ebenfalls die Möglichkeit, Schüler*innen zu bitten, sich in die Lage ihrer Austauschpartner*innen hineinzuversetzen und sich zu überlegen, was sie überrascht haben könnte oder was er oder sie schwierig gefunden hätte und sich anschließend Tipps für zukünftige Austauschschüler*innen auf beiden Seiten auszudenken (⇨ Anlage 4.8 + 4.9).

- **Die jeweilige Austauschrolle der Schüler*innen sollte deutlicher in der Aufgabenstellung hervorgehoben werden.**

Das Portfolio enthält eine Aufgabenstellung (Aufgabe W1), in der es zwei Aufgabenvarianten gibt; Eine Aufgabe für die Schüler*innen, die das Gastland besuchen (die Gäste) und eine Aufgabe für die Schüler*innen, die ihre Gäste begrüßen (die Gastgeber). In den anderen Aufgaben ist die Austauschrolle der jeweiligen Schüler*innen nicht immer eindeutig erkennbar, obwohl gerade die Austauschrolle größtenteils bestimmt, aus welcher Perspektive reflektiert wird. Gast und Gastgeber können bei derselben Aufgabenstellung nämlich auf unterschiedliche Art und Weise zur Reflexion angeregt werden und die kulturellen Muster folglich unterschiedlich reflektieren. Dadurch, dass die Aufgabenstellung an die entsprechende Austauschrolle angepasst wird, wird die jeweilige Perspektive, aus der reflektiert wird, sowohl für Schüler*innen als auch für Lehrpersonen erkennbar. Vor allem die W-Aufgaben, die während des Austauschs zumeist in gemischten Gruppen bearbeitet werden, verlangen womöglich eine andere Aufgabenstellung, die die jeweilige Austauschrolle entsprechend berücksichtigt. Eine Möglichkeit wäre, Aufgabe W2 so zu gestalten, dass es eine Aufgabevariante für die Gäste und eine für die Gastgeber gibt. Für die Gastgeber ist die jeweilige Stadt wahrscheinlich nicht unbekannt, weshalb sie sich zum Beispiel überlegen könnten, was ihre Gäste in der Stadt auffallen könnte. Das, was für die Gäste auffällig ist, könnte für die Gastgeber unbemerkt bleiben und andersherum sicherlich auch. Diese

unterschiedlichen Wahrnehmungen könnten in den Kleingruppen zu interessanten Gesprächen führen, weshalb dies in dieser Aufgabe aufgenommen werden könnte (⇨ Anlage 4.3).

- **Die Reflexion sollte in Zwischenschritte zerlegt werden.**

Damit die Austauschschüler*innen bei der Reflexion nicht überfordert werden, soll die Reflexion auf nachfolgenden Ebenen durchgeführt werden (Bräuer & Keller, 2013). Die Reflexion erfolgt von der Beschreibung und Dokumentation der jeweiligen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster mit Bezug zur Austauscherfahrung, über Analyse und Interpretation zur Evaluation bis hin zur Planung konkreter Handlungsalternativen für zukünftige Austausche und die Erweiterung kultureller Handlungs- und Deutungsmuster. Idealerweise sollen diese Ebenen aufeinander folgen, sodass sich der Reflexionszyklus schließen kann und Lernende bei der Reflexion somit nicht überfordert werden.

Allerdings lässt sich hier auch die Frage stellen, inwiefern die jeweiligen Schüler*innen in der Lage sind, auf höheren Ebenen zu reflektieren. Das Portfolio ist auch für Lernende angelegt, die im Austausch zum ersten Mal in Kontakt mit der Zielsprache und -kultur treten und somit kann es auch sinnvoll erscheinen, die Reflexion vorwiegend auf einer Dokumentationsebene zu halten, um solche Schüler*innen in diesen ersten Kontaktmomenten nicht zu überfordern. Andererseits sollte das Reflexionspotenzial der Schüler*innen auch nicht unterschätzt werden und könnte man vielleicht einfach mal versuchen, Schüler*innen herauszufordern, ihre Reflexionsprozesse weitgehend zu vertiefen. Die Lehrperson soll sich in diesem Fall mit der komplexen Frage auseinandersetzen, wie viel Selbststeuerung und Selbstreflexion von den Schüler*innen gefragt werden kann und wie viel Dozentenbegleitung notwendig ist, da dies zum Teil von der jeweiligen Ziel- und Altersgruppe (bzw. Unterstufe oder Oberstufe) und den individuellen Austauscherfahrungen der Schüler*innen abhängig ist.

Die Portfolioaufgaben des eMMA-Portfolios befinden sich zumeist auf der ersten oder zweiten Reflexionsebene, aber das Portfolio bietet Möglichkeiten, den beginnenden Reflexionsprozess weitergehend zu vertiefen und somit den Reflexionszyklus, der sich aus 4 Ebenen zusammensetzt, zu schließen. In den folgenden Verbesserungsvorschlägen werden diese Möglichkeiten konkretisiert.

Die Reflexion in Aufgabe W1a könnte vertieft werden, indem die Schüler*innen ihre ersten Eindrücke mit ihren Erwartungen vergleichen und evaluieren (3. Reflexionsebene), inwiefern diese Erwartungen bestätigt wurden. In einer darauffolgenden Teilaufgabe könnten Schüler*innen mithilfe dieser Evaluation ihre Erwartungen nachstellen und konkrete

Handlungsziele für den weiteren Verlauf des Austausches planen (4. Reflexionsebene) (⇨ Anlage 4.2).

In Aufgabe W2 könnten Schüler*innen erst dazu gebeten werden, das jeweilige Foto zu beschreiben (1. Reflexionsebene) und herauszustellen, was dieses Bild zeigt und aussagt (2. Reflexionsebene), bevor sie ihre Auswahl für das Portfolio begründen (3. Reflexionsebene). Damit würde die Reflexion in drei Zwischenschritte zerlegt werden können. Die Reflexion könnte noch vertieft werden, indem Schüler*innen überprüfen, inwiefern ihre Erwartungen mit der Wirklichkeit übereinstimmen und könnten zudem aufgrund dessen ihre Einstellungen der jeweiligen Stadt gegenüber nachstellen (4. Reflexionsebene) (⇨ Anlage 4.3).

Bei Aufgabe W3 fehlt bei der zweiten Teilfrage eine Analyse- und Interpretationsebene. Schüler*innen werden zwar zum Kulturvergleich angeregt, indem sie die fotografierten Objekte beschreiben (1. Reflexionsebene) und darauffolgend beurteilen sollen, inwiefern sich diese Fotos für ein Quiz oder ein Memory-Spiel eignen (3. Reflexionsebene), aber die Aufgabe führt nicht dazu, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, die bei der Beschreibung sicherlich zum Ausdruck kommen, auch gemeinsam zu analysieren und interpretieren (2. Reflexionsebene) (⇨ Anlage 4.4)

Auch bei Aufgabe W4 könnte die Reflexion weitgehend vertieft werden, indem die Ergebnisse der Tabelle im nächsten Schritt auch evaluiert (3. Reflexionsebene) und im Vergleich mit den vorherigen Erwartungen beurteilt und bewertet werden sollen und darauffolgend dazu angeregt wird, die bestehenden kulturellen Muster zu erweitern (4. Reflexionsebene) (⇨ Anlage 4.5).

Bei Aufgabe W5 fehlt die Dokumentationsebene, da Schüler*innen gleich gebeten werden, ihre Fotos zu analysieren (2. Reflexionsebene) und ihre Auswahl zu begründen (3. Reflexionsebene) (⇨ Anlage 4.6).

Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass sich vor allem Nachbereitungsaufgaben für eine vertiefende Reflexion eignen können, da die Austauscherfahrung in solchen Aufgaben bereits stattgefunden hat und sich der Reflexionszyklus somit auch schließen könnte, falls die Reflexion entsprechend vorbereitet wird (⇨ Anlage 4.8). Hierzu würden sich die Vorentlastungsaufgaben, die sich bereits mehrfach im Portfolio befinden, eignen, da sie die Reflexion vorbereiten und damit das kulturreflexive Lernen unterstützen. Allerdings können die Lernwege solcher Aufgaben nicht erfasst werden bzw. sichtbar gemacht werden, wenn diese Aufgaben lediglich mündlich bearbeitet werden sollen (⇨ Anlage 4.3).

9. Reflexion und Ausblick

In diesem letzten Kapitel wird die vorliegende Arbeit kritisch reflektiert und werden zukünftig zu leistende Forschungen zur Untersuchung noch offener Fragen vorgestellt.

Die vorliegende Arbeit wurde im Kontext des niederländischen Fremdsprachenunterrichts verortet und richtete sich bezüglich der curricularen Reformen vor allem auf die aktuelle Situation in den Niederlanden. Der Kontext des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum wurde in dieser Arbeit nicht behandelt. Allerdings wäre der im Kontextkapitel gegebene Überblick erweiterbar, indem auch die aktuelle Situation und curricularen Entwicklungen in Deutschland in einer weiteren Forschung betrachtet werden, da die Schüleraustausche schließlich auch zum Teil in diesem Land stattfinden. Auf der Grundlage des dargestellten Kontexts ließe sich zudem in Zukunft weiter klären, wie sich die Lehrplanentwicklungen bezüglich der interkulturellen Kompetenz und dem interkulturellen Lernen auf den gesamten Bildungsbereich und auf den Fremdsprachenunterricht insbesondere ausgewirkt haben.

Das Nsbc-Projekt und seine Portfolioarbeit bildeten den spezifischen Forschungsrahmen dieser Arbeit. Es könnte in diesem Zusammenhang interessant sein, auch andere Austauschprojekte und ihre jeweiligen Evaluationsinstrumente zu erforschen. Weiterer Forschungsbedarf ergibt sich beispielsweise aus dem Vergleich des eMMA-Portfolios mit anderen für den Schüleraustausch entwickelten Austauschportfolios, falls es diese gibt.

Die vorliegende Arbeit hat sich aufgrund der Vielfalt an Publikationen, die es im interdisziplinären Forschungsfeld der Interkulturalität gibt, bei der theoretischen Verortung vor allem auf fremdsprachendidaktische Ansätze fokussiert. Damit wurde zwar ein für diese Arbeit relevanter theoretischer Rahmen dargelegt, aber diese Arbeit konnte das Forschungsfeld nicht in seiner Ganzheit abdecken. Die Frage ist allerdings, ob dies überhaupt möglich ist, da sich dieses Forschungsfeld weltweit ständig im Wandel befindet. Weiterführende Forschungsfragen bezüglich der kulturwissenschaftlichen Landeskundeansätze bzw. dem kulturreflexiven Lernen ließen sich hier sicherlich anschließen.

In dem theoretischen Rahmen wurde herausgearbeitet, dass der Begriff „interkulturell“ in einer Welt zunehmender Globalisierung und internationaler Zusammenarbeit nicht länger zeitgemäß erscheint. Im deutschsprachigen Forschungsraum wird daher für eine Erweiterung des Begriffs um „diskursiv“ oder „kulturreflexiv“ plädiert. Diese Arbeit stütze sich folglich auf den kulturwissenschaftlichen Ansatz und bildetet daraus eine eigenständige Arbeitsdefinition für

das kulturreflexive Lernen im Austausch. Die fachdidaktische Diskussion um das interkulturelle Lernen spielt sich jedoch vor allem in der akademischen Welt ab. Ansätze, die seit der kulturwissenschaftlichen Neuorientierung herausgearbeitet wurden, haben eine fundierte theoretische Grundlage, aber sind weniger praxisorientiert und wurden bisher noch nicht ganzheitlich empirisch in der Unterrichtspraxis überprüft. Infolgedessen haben Begriffe wie *kulturreflexives* Lernen oder *diskursive* Landeskunde bis heute noch keinen richtigen Eingang in die schulische Welt gefunden. Das zeigen auch die Entwicklungspläne von *Curriculum.nu*, indem sie bei der Begriffsbestimmung weiterhin von *interkultureller* Kompetenz und *interkulturellem* Lernen ausgehen. Der Begriff „interkulturell“ ist und bleibt somit gängig in der niederländischen Unterrichtspraxis. Es lässt sich darüber diskutieren, inwieweit dieser Begriff an sich problematisch ist, und ob er auch mit zusätzlichen Explikationen weiterhin beständig ist. Darüber hinaus muss in dieser Hinsicht darauf hingewiesen werden, dass das Konzept des kulturreflexiven Lernens, das im Rahmen dieser Arbeit operationalisiert wurde, vor allem auf theoretischer Grundlage konzipiert wurde. Das kulturreflexive Lernen verlangt ein hohes Maß an Selbstreflexion, ein großes kulturelles Bewusstsein und die Fähigkeit, sich aus unterschiedlicher Perspektive tiefgehend mit dem Kulturverständnis auseinanderzusetzen. Die Frage ist, ob dies in der Unterrichtspraxis überhaupt von Schüler*innen erwartet werden kann und da das kulturreflexive Lernen im Austausch nicht automatisch stattfindet, lässt sich außerdem fragen, ob Lehrpersonen in der Lage sind, ihre Schüler*innen dermaßen zu begleiten und zu betreuen. Es wäre in diesem Zusammenhang daher lohnenswert zu untersuchen, inwiefern kulturwissenschaftliche Konzepte, die in der wissenschaftlichen Welt mittlerweile etabliert sind, sowie das im Rahmen dieser Arbeit vorgestellte Konzept des kulturreflexiven Lernens im Schüleraustausch, in der Unterrichtspraxis gebrauchsfähig sind.

Mit dem Analysemodell als Forschungsinstrument wurde die Analyse des Portfolios so objektiv wie möglich durchgeführt, aber wie im Voraus bereits erwähnt wurde, ist bei der Analyse und somit bei den Analyseergebnissen eine gewisse Subjektivität einzuräumen, da die jeweilige Forschungsperspektive zu einem gewissen Grad von meiner individuellen Wahrnehmung abhängig ist. Meine persönliche Sicht auf Fremdsprachenunterricht und die Tatsache, dass ich sowohl Forscherin als auch Lehrerin bin, beeinflussen diese Wahrnehmung ansehnlich. Aus diesem Grund ist es zu empfehlen, dass das Portfolio in Zukunft auch durch andere Beteiligte analysiert wird, damit die Ergebnisse eine größere Validität gewähren.

Bei der Analyse des Portfolios gab es außerdem einige Schwierigkeiten. Zum einen konnte nicht immer aus der Aufgabenstellung hergeleitet werden, welche Austauschrolle den Schüler*innen bei der Bearbeitung zugeschrieben wird. Zum anderen war nicht bei jeder Aufgabenstellung erkennbar, ob die Schüler*innen ihre eigenen kulturellen Muster oder die ihrer Austauschpartner*innen reflektieren sollen, weshalb manche Aufgaben nicht einheitlich kategorisiert werden konnten. Folglich kann festgestellt werden, dass bei der Handhabung des Analysemodells, die Kategorisierung der Aufgabe von der jeweiligen Austauschrolle der Schüler*innen und der jeweiligen Perspektive abhängig ist. Im Kontext der vorliegenden Arbeit wurde zunächst aus der Perspektive der niederländischen Austauschschüler*innen, die in der Rolle als Gast, die Partnerschule in Deutschland besuchen, heraus analysiert. Aus der Diskussion der Ergebnisse ging hervor, dass sich Schüler*innen in der Rolle als Gastgeber in einer anderen Kategorie befinden und zu höherer Reflexion angeregt werden können. Die vorgestellten Ergebnisse wären somit durch eine eingehende Analyse beider Austauschrollen zu überprüfen. Eine andere Schwierigkeit bestand darin, dass die Aufgaben aus mehreren Teilfragen bestanden, aber diese nicht immer eindeutig als solche erkennbar waren. Bei der Analyse wurden die Teilaufgaben daher eigenhändig nummeriert und wurden spezifische Vorentlastungsaufgaben mit der entsprechenden nachfolgenden Teilaufgabe zusammengefasst. Eine andere Unterscheidung der Teilaufgaben könnte möglicherweise zu anderen Ergebnissen führen.

Ein grundlegendes Ziel des eMMA-Portfolios besteht darin, das Lernen der Schüler*innen sichtbar zu machen. Der ursprüngliche Forschungsplan bestand auch darin, nachzugehen, inwiefern das Portfolio in der Lage ist, Lernwege im Bereich des kulturreflexiven Lernens für Lehrende sichtbar zu machen, indem die Ausarbeitungen der Austauschschüler*innen ebenfalls analysiert und Lehrpersonen entsprechend befragt werden sollten. Aufgrund der bereits angesprochen aktuellen Umstände bezüglich der Corona-Maßnahmen konnte dieser Forschungsplan nicht verwirklicht werden und kann sich diese Arbeit folglich nicht dazu äußern, inwiefern das eMMA-Portfolio die kulturreflexiven Lernprozesse der Schüler*innen tatsächlich sichtbar machen kann und wie Entwicklungen diesbezüglich entsprechend analysiert und interpretiert werden können. Infolgedessen bleibt hinsichtlich dieser spezifischen Frage ein weiterer Forschungsbedarf bestehen.

Es kann geschlussfolgert werden, dass die Ergebnisse der Analyse des eMMA-Portfolios Einsicht in die gegenwärtige Austauschpraxis bieten. Trotzdem sollen die Empfehlungen, die aus dieser Analyse abgeleitet wurden, in Zukunft noch erweiternd in der Praxis erforscht

werden. Laut Caspari (2016) besteht das allgemeine, theoretische Ziel fremdsprachen-didaktischer Forschung nämlich darin, die einzelnen Faktoren fremdsprachlichen Lernens und Lehrens zu erforschen und sie in ihrem Zusammenhang immer genauer zu verstehen und besteht das allgemeine, praktische Ziel darin, die Qualität des Fremdsprachenunterrichts und außerunterrichtlicher Lernangebote beständig zu verbessern. Dies kann jedoch angesichts der Vielfalt und Komplexität der Praxis nicht lediglich durch Ableitung theoretisch gewonnener Erkenntnisse geschehen, sondern nur in der Interkation zwischen Theorie und Praxis und durch ein beständiges Wechselspiel zwischen Forschung und Anwendung. Das heißt, dass die Empfehlungen und Verbesserungsvorschläge dieser Arbeit zunächst als Anregung für die Portfoliodesigner und -nutzer im Rahmen des Nsbc-Projekts dienen, aber die vorgestellten Beispielaufgaben sollten keineswegs als vollkommen betrachtet werden und sollten zugunsten der Austauschpraxis weiterhin zur Diskussion gestellt werden. Das eMMA-Portfolio befindet sich noch in einer Entwicklungsphase und erst nachdem das Portfolio mitsamt seinen Aufgaben tatsächlich in der Praxis erprobt worden ist und auch die Ausarbeitungen der Schüler*innen vorliegen, kann die didaktische Qualität des Portfolios und der spezifischen Aufgabengestaltung, und die Möglichkeiten der Portfolioarbeit für das kulturreflexive Lernen im Austausch adäquat beurteilt werden. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit erlauben jedoch die Prognose, dass das eMMA-Portfolio in vielerlei Hinsicht entwicklungs- und zukunftsfähig ist.

Literaturverzeichnis

Adamczak-Krysztowicz, S., Jentges, S. & Stork, A. (2015). Fremde und eigene Gewässer - Einführende Gedanken und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Cerri, C. & Jentges, S. (Hrsg.). *Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht*. 11-33.

Altmayer, C. (2007). Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft - Innovation oder Modetrend?. *Germanistische Mitteilungen* (65), 7-21.

Altmayer, C. (2008). Von der interkulturellen Kompetenz zum kulturbezogenen Deutungslernen. Plädoyer für eine kritische Transformation des interkulturellen Ansatzes in der Landeskunde. In: Schulz, R. & Tschirner, E. (Hrsg.). *Communicating across Borders: Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 25-41.

Altmayer, C. (2016). Interkulturalität. In: Bausch, K.R., Krumm, H.J., Burwitz-Melzer, E. & Mehlhorn, G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Verlag, 15-20.

Altmayer, C. (2017). Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, P. & Höller, M. (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 96. Göttingen: Universitätsverlag, 3-23.

Auernheimer, G. (2006). Kulturwissen ist zu wenig. Plädoyer für ein erweitertes Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Antor, H. (Hrsg.): *Inter- und Transkulturelle Studien. Theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 145-158.

Badstübner-Kizik, C. (2010). Kontaktdidaktik und ihre empirischen Implikationen. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. Jahrgang 15, Nummer 2.

Ballweg, S. & Bräuer, G. (2011). Portfolioarbeit im Fremdsprachenunterricht – Yes, we can! In: *Fremdsprache Deutsch* 45/2011, 3-11.

Ballweg, S. (2019). Portfolio im Kontext von Mehrsprachigkeit. In: Fäcke, C. & F.J. Meißner, F.J. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik*. Tübingen: Narr Francke Verlag, 130-133.

Ballweg, S., Jentges, S., Adamczak-Krysztofowicz, S. (2020). *eMMA ein digitales Portfolio zur Begleitung von Schüler*innenaustauschen* (DRAFT).

Blazek, A. (2008). *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Poznañ: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Blell, G. & Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache* 19/1, 77-96.

Bräuer, G. & Keller, S. (2013). Elektronische Portfolios als Katalysatoren für Studium und Lehre. In: Koch-Priewe, B., Leonhard, T., Pineker, A., Störtländer, J.C. (Hrsg.): *Portfolio in der LehrerInnenbildung. Konzepte und empirische Befunde*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 265-276.

Burwitz-Melzer, E. & Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M.K., Schramm, K. (Hrsg.): Fo*rschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M. & Porto, M. (2016). *New Perspectives on Intercultural Language Research and Teching. Exploring Learners' Understanding of Texts from Other Cultures*. New York: Taylor & Francis Group.

Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In: Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M.K. & Schramm, K. (Hrsg.) (2016). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Cerri, C., Jentges, S. (Hrsg.) (2015). Raumwahrnehmung, interkulturelles Lernen und Fremdsprachenunterricht. *Perspektiven Deutsch als Fremdsprache*. Band 31. Schneider Verlag Hohengehren.

Ciepielewska-Kaczmarek, L., Jentges, S., Tammenga-Helmantel, M. (2020). *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht Verlage.

Curriculum.nu (2019). *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Engels/Moderne Vreemde Talen* [10.10.19]. Online verfügbar unter: https://www.curriculum.nu/voorstellen/engels-mvt/samenvatting-engels-mvt/ (abgerufen am 23.04.2020).

Curriculum.nu (2020). Curriculum.nu: Waarom, hoe en wat? Online verfügbar unter: https://www.curriculum.nu/ (abgerufen am 23.04.2020).

Dawidowicz, M. (2010). Moderne Ansätze des interkulturellen Landeskundeunterrichts: Die drei Ks. In: AMPAL - Info: *Zeitschrift des mexikanischen Deutschlehrerverbandes*. 22, 14-16.

Deardorff, D. (2006). The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States. In: *Journal of Studies in International Education*. Nr. 10, 241-266.

Eckardt, C. (2017). Kulturreflexives Lernen und Lehren im Kontext diskriminierender diskursiver Praxis: Ein Fall für die Zweitsprachendidaktik. In: Haase, P. & Höller, M. (Hrsg.). *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde. Materialien Deutsch als Fremdsprache*, Band 96. Göttingen: Universitätsverlag, 63-83.

Erll, A., Gymnich, M. (2013). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.

Euregio Rhein-Waal (2020). *Nachbarsprache & buurcultuur*. Online verfügbar unter: https://www.euregio.org/action/projects/item/123/nachbarsprache-buurcultuur/ (abgerufen am 23.04.2020).

Fellmann, G. (2015). *Schüleraustausch und interkulturelle Kompetenz: Modelle, Prinzipien und Aufgabenformate*. Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Funk, H. (2016). Lehr- und Lernmaterialien und Medien im Überblick. In: Bausch, K., Krumm, H.J., Burwitz-Melzer, E., Mehlhorn G. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Verlag: Tübingen. S. 435-441.

Häcker, T. (2008). Ein Medium des Wandels in der Lernkultur. In: Brunner, I, Häcker, T., Winter, F. (Hrsg.) *Handbuch Portfolioarbeit.* Klett, 15-18.

Hoch, B. (2016). *Kulturreflexives Lernen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Eine Analyse deutscher, französischer und niederländischer DaF-Lehrwerke für Jugendliche*. Universität Mannheim.

Jæger, K. (2001). The Intercultural Speaker and present-day requirements regarding linguistic and cultural competence. *Sprogforum* Nr. 19, 52-56.

Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. In: Häcker, T., Hilzensauer, W., Reinmann, G. (Hrsg.) *Bildungsforschung* Jg. 5/2, 1-18.

Jentges, S., Sars, P. (2019): Nabijheid benutten in het leerproces. Het project Nachbarsprache & buurcultuur. In: *Levende Talen Magazine* 106/4. Utrecht: Levende Talen, 12-16.

Kaikkonen, P. (2002). Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* 29/1, 3-12.

Koreik, U. (2011). Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter?. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (*Info DaF*) 6, 581-604.

Koreik, U. & Roche, J. (2014): Zum Konzept der „Erinnerungsorte“ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache - eine Einführung. In: Roche, J.; Röhling, J. (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-26.

Kramsch, C. (2011): Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. In: Dobstadt, Michael/Riedner, Renate (Hrsg.): Fremdsprache Literatur/Fremdsprache Deutsch. *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 44, 35-40.

Kramsch, C. (2018). Symbolische Kompetenz. In: Schiedermair, S. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: IUDICIUM Verlag GmbH, 189-207.

Leiprecht, R. (2001). Internationale Schüler- und Jugendbegegnungen als Beitrag zur Förderung interkultureller Kompetenz. In: Krüger-Potratz, M. (Hrsg.), *Interkulturelle Studien-iks-Querformat* 4. Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik.

Maijala, M. (2008). Zwischen den Welten - Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und in DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13/1, 1-17.

Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Informationen Deutsch als Fremdsprache (Info DaF)* 43/5, 537–565.

Meijer, D. & Fasoglio, D. (2007). *Handreiking schoolexamen moderne vreemde talen havo/vwo. Duits, Engels, Frans.* Stichting Leerplanontwikkeling (SLO). Enschede.

Nuffic (2020). *Uitwisseling*. De Nederlandse organisatie voor internationalisering in onderwijs. Online verfügbar unter: https://www.nuffic.nl/onderwerpen/uitwisseling/ (abgerufen am 01.07.2020).

Pasewalck, S. & Neidlinger, D. (2018). Kulturelles Lernen in (historisch) plurikulturellen Regionen. Methodologische Überlegungen zur Arbeit mit Erinnerungsorten und Linguistic Landscapes am Beispiel des Baltikums. In: Schiedermair, S. (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: IUDICIUM Verlag GmbH, 47-71.

Rathje, S. (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3), 1-21.

Rössler, Andrea (2010): Interkulturelle Kompetenz. In: Meißner, F.J., Bernd, T. (Hrsg.): *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 137-149.

Sars, P., Boonen, U., Jentges, S. (2018). Samen elkaars taal en cultuur leren kennen: Het project Nachbarsprache & buurcultuur. In: *Levende Talen Magazine* 105/2. Utrecht: Levende Talen, 16-20.

Sars, P. & Boonen, U. (2020). *Informatiefolder: Für eine grenzenlose Zukunft/Voor een grenzeloze toekomst.* Online verfügbar unter: https://www.ru.nl/nachbarsprache-nl/het-project/infomateriaal-project/ (abgerufen am 23.04.2020).

Schiedermair, S. (Hrsg.) (2018). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: IUDICIUM Verlag GmbH.

Schweiger, H., Hägi, S., Döll, M. (2015). Landeskundliche und (kultur-)reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. In: *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts.* Landeskunde und kulturelles Lernen. Nr. 52, 3-11.

Schweiger, H. (2016). Über Grenzen. Migrationspädagogische Perspektiven für kulturreflexives Lernen. In: Freudenfeld, R., Gross-Dinter, U. & Schickhaus, T. (Hrsg.) *In Sprachwelten übersetzen Beiträge zur Wirtschaftskommunikation, Kultur- und Sprachmittlung in DaF und DaZ.* Materialien Deutsch als Fremdsprache, Band 95, 261-281.

Sercu, L. (2004): Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language educatin and beyond. *Intercultural Education*, Band 15, Nr. 1, S. 73-89.

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling (2018). *Engels en moderne vreemde talen. Meewerken aan het onderwijs van morgen*. Enschede. Online verfügbar unter: & https://curriculum.nu/wp-content/uploads/2018/03/Startnotitie-Engels-MVT.pdf (abgerufen am 23.04.2020).

Tammenga-Helmantel, M., Maijala, M. & Donker, E. (2016). Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. In: *Zielsprache Deutsch*, 43, 3-33.

Tammenga-Helmantel, M. (2019). Verbindliche und verbindende Landeskunde. Eine Analyse des niederländischen DaF-Lehrwerkes Neue Kontakte. In: *Glottodidactica*, 46(1), 157-178.

Thomas, A. (2013). Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendbegegnungen auf die Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmer/-innen. In: Fachstelle für Internationale Jugendarbeit der Bundesrepublik Deutschland e. V. und Forscher-Praktiker-Dialog Internationale Jugendarbeit (Hrsg.). *Internationale Jugendarbeit wirkt. Forschungsergebnisse im Überblick*. JIAB: Bonn: 90-107.

Witte, A. (2014). *Blending spaces: Mediating and assessing intercultural competence in the L2 classroom*. De Gruyter Mouton.

Anlage 1: Modell zur Analyse des elektronischen Austauschportfolios „eMMA“

M1	=	Die eigenen (vertrauten) kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster.
M2	=	Die (unbekannten) kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der jeweiligen Austauschpartner*innen.
P1	=	Die jeweiligen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster aus der eigenen Perspektive betrachtet.
P2	=	Die jeweiligen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster aus der Perspektive der Austauschpartner*innen betrachtet.

Kategorie 0: Portfolioinhalte, die das kulturreflexive Lernen nicht unterstützen.

Indikatoren:

- Die Austauscherfahrungen der Lernenden stehen nicht im Vordergrund.
- Eine Reflexion der Austauscherfahrung und der eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster und die der Austauschpartner*innen wird ausgelassen.

Kategorie 1 bis 4: Portfolioinhalte, die das kulturreflexive Lernen unterstützen, dadurch dass die Austauscherfahrung im Vordergrund steht und zur Reflexion angeregt wird.

Kategorie 1: Die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster (M1) sollen aus der eigenen Perspektive (P1) heraus und mit Bezug zur Austauscherfahrung reflektiert werden.

Indikatoren der Reflexion:

1. Die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster sollen **beschrieben** und in Bezug zur Austauscherfahrung **dokumentiert** werden.
2. Die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster sollen mit Bezug zur eigenen Leistung **analysiert** und mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung **interpretiert** werden**.**
3. Die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster sollen **evaluiert** werden, indem diese im Vergleich mit Erwartungen bewertet und auf Basis erkannter Kriterien beurteilt werden sollen.
4. Als Konsequenz der abgeschlossenen Erfahrung sollen neue Aktivitäten und Handlungsalternativen **geplant** und bestehende kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster **erweitert** (bzw. hinterfragt, überprüft und ggf. angepasst) werden.

Kategorie 2: Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen (M2) sollen aus der eigenen Perspektive (P1) heraus und mit Bezug zur Austauscherfahrung reflektiert werden.

Indikatoren der Reflexion:

1. Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen sollen aus der eigenen Perspektive **beschrieben** und in Bezug zur Austauscherfahrung **dokumentiert** werden.
2. Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen sollen aus der eigenen Perspektive mit Bezug zur eigenen Leistung **analysiert** und mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung **interpretiert** werden**.**

3. Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen sollen aus der eigenen Perspektive **evaluiert** werden, indem diese im Vergleich mit Erwartungen bewertet und auf Basis erkannter Kriterien beurteilt werden sollen.
4. Als Konsequenz der abgeschlossenen Erfahrung sollen neue Aktivitäten und Handlungsalternativen **geplant** und bestehende kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster **erweitert** (bzw. hinterfragt, überprüft und ggf. angepasst) werden.

Kategorie 3: Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen (M2) sollen aus der Perspektive der Austauschpartner*innen (P2) heraus und mit Bezug zur Austauscherfahrung reflektiert werden.

Indikatoren der Reflexion:

1. Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen sollen aus Perspektive der Austauschpartner*innen **beschrieben** und in Bezug zur Austauscherfahrung **dokumentiert** werden.
2. Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen sollen aus Perspektive der Austauschpartner*innen mit Bezug zur eigenen Leistung **analysiert** und mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung **interpretiert** werden**.**
3. Die kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster der Austauschpartner*innen aus der Perspektive der Austauschpartner*innen **evaluiert** werden, indem diese im Vergleich mit Erwartungen bewertet und auf Basis erkannter Kriterien beurteilt werden sollen.
4. Als Konsequenz der abgeschlossenen Erfahrung sollen neue Aktivitäten und Handlungsalternativen **geplant** und bestehende kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster **erweitert** (bzw. hinterfragt, überprüft und ggf. angepasst) werden.

Kategorie 4: Die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster (M1) sollen aus der Perspektive der Austauschpartner*innen (P2) und mit Bezug zur Austauscherfahrung reflektiert werden.

Indikatoren der Reflexion:

1. Die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster sollen aus der Perspektive der Austauschpartner*innen **beschrieben** und in Bezug zur Austauscherfahrung **dokumentiert** werden.
2. Die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster sollen aus der Perspektive der Austauschpartner*innen mit Bezug zur eigenen Leistung **analysiert** und mit Blick auf die Konsequenzen aus der eigenen Handlung **interpretiert** werden**.**
3. Die eigenen kulturellen Handlungs- und Deutungsmuster sollen aus der Perspektive der Austauschpartner*innen **evaluiert** werden, indem diese im Vergleich mit Erwartungen bewertet und auf Basis erkannter Kriterien beurteilt werden sollen.
4. Als Konsequenz der abgeschlossenen Erfahrung sollen neue Aktivitäten und Handlungsalternativen **geplant** und bestehende kulturelle Handlungs- und Deutungsmuster **erweitert** (bzw. hinterfragt, überprüft und ggf. angepasst) werden.

Anlage 2: Die (analysierten) Portfolioaufgaben des eMMA-Portfolios

(V) Vor dem Austausch

(V1) Wer bin ich? Wer bist du? (individuell)

V1.1) Eure Partnerschüler und -schülerinnen wollen euch gern kennenlernen. Dazu nimmst du ein kurzes Video von dir auf, ca. 2 Minuten: Was du über dich erzählst und wo und wie du das Video gestaltest, kannst du selbst entscheiden. Im Anschluss stellst du das Video in dein eMMA-Portfolio.

Beantworte bitte die folgenden Fragen, nachdem du das Video fertiggestellt und in dein eMMA-Portfolio geladen hast.

1) **V1.2)** Beschreibe das Video kurz: Wo ist es gemacht? Was zeigst du aus deinem Leben? Wie zeigst du es? **V1.3)** Gib auch an, was du alles nicht zeigst, was aber auch wichtig für deinen Partnerschüler oder deine Partnerschülerin sein könnte. Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.
2) **V1.4)** Was möchtest du alles von deinem Partnerschüler oder deiner Partnerschülerin erfahren? Notiere schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.
3) **V1.5)** Notiere die Informationen über deinen Partnerschüler oder deine Partnerschülerin, die du jetzt schon hast, zum Beispiel, wo er oder sie wohnt, auf welche Schule er oder sie geht usw. Ergänze weitere Informationen im Laufe des Austausches.

Zur Präsentation von dir und deinem Partnerschüler oder deiner Partnerschülerin hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Steckbrief
- Fotostory
- Digitales Poster oder Fotoalbum

(V2) Ein erster Austauschtag (Partnerarbeit)

Überlegt gemeinsam, was an einem Austauschtag alles passieren könnte. Welche Erwartungen habt ihr, was stellt ihr euch schwierig vor, worauf freut ihr euch, was wollt ihr unbedingt machen?

Denkt euch einen Austauschtag aus, und beschreibt diesen.

1) **V2.1)** Sprecht gemeinsam über eure Erwartungen.
2) **V2.1)** Beschreibt in 5-6 Sätzen, worauf ihr euch freut und was ihr euch schwierig vorstellt.
3) **V2.2)** Wählt 3-5 Aktivitäten oder Situationen für eure Austauschtag-Beschreibung aus. Warum habt ihr diese ausgewählt? Nehmt eine Audio- oder Videodatei auf.

Zur Präsentation habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Tagebucheintrag
- Comic
- Fotostory

(V3) Was ich (nicht) will (individuell)

Was möchtest du während des Austausches, und was auf gar keinen Fall? Du kannst sowohl sprachliche Lernziele als auch persönliche Erfahrungen benennen.

Nimm dir zunächst 5-10 Minuten Zeit und schreibe die Satzanfänge zu Ende. Du kannst jeden Satzanfang auch mehrfach gebrauchen.

V3.1) *Am Austausch nehme ich teil, weil …* **(1)**

V3.1) *Besonders wichtig ist mir beim Austausch, dass …* **(2)**

V3.1) *Lernen möchte ich …* **(3)**

V3.1) *Verbessern möchte ich …* **(4)**

V3.2) *Gefallen würde mir …* **(5)**

V3.2) *Schwierig fände ich …* **(6)**

V3.2) *Neugierig bin ich auf …* **(7)**

V3.2) *Wissen möchte ich …* **(8)**

V3.2) *Ich mache mir Sorgen, dass …* **(9)**

V3.2) *Ich freue mich auf …* **(10)**

V3.3) Was ist dir besonders wichtig: was willst du und was willst du nicht beim Austausch. Entscheide dich für 3 oder 4 Aspekte und beschreibe kurz, warum dir dies wichtig ist. Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Wordle
- Poster oder Zeichnung (mit Schrift)
- Tabelle/Grafik

(W) Während des Austausches

(W1a) Mein erster Tag (als Gast)

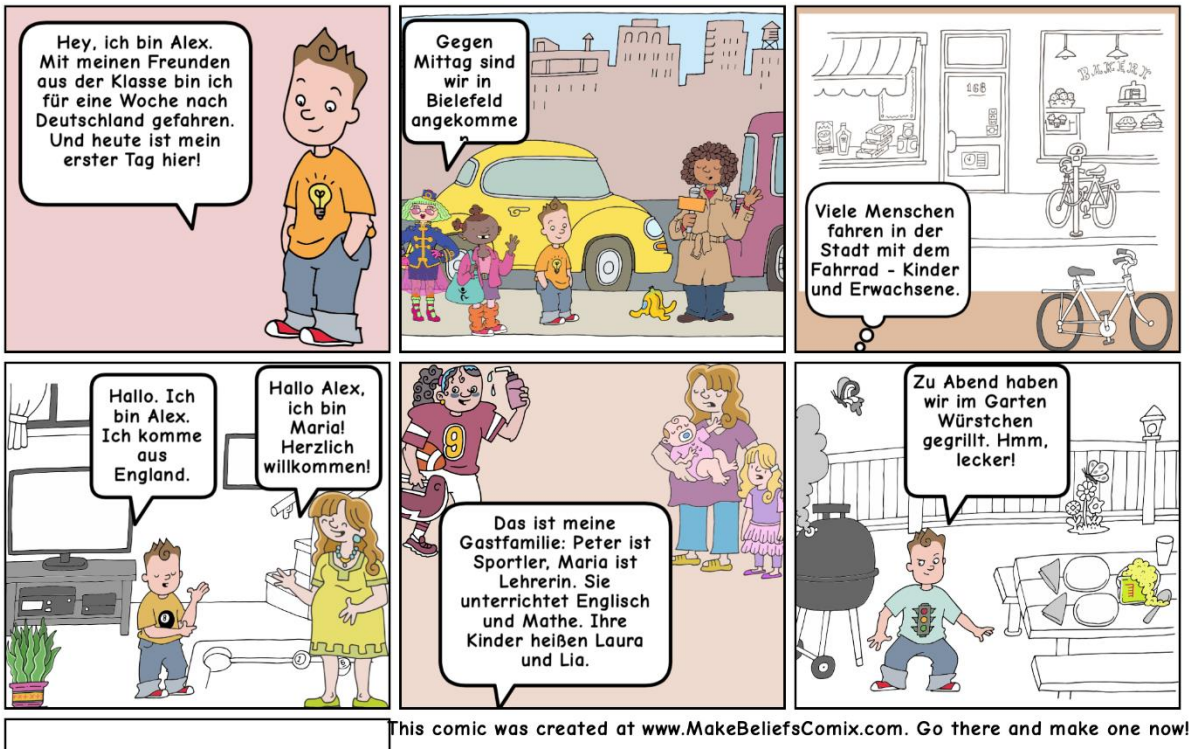
Du bist angekommen. Wie sind deine ersten Eindrücke

- von der Stadt,
- von deiner Gastfamilie,
- von den Menschen, denen du begegnet bist,
- von der Schule,
- etc.

W1a.1) Beschreibe deinen ersten Tag und das, was dir dabei besonders aufgefallen ist. **W1a.2)** Was war dir schnell vertraut? War dir etwas fremd? **W1a.3)** Warst du unsicher? In welchen Situationen hast du dich wohl gefühlt?

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Comic
- Fotostory
- Hörbuch
- Erlebnisbericht
- Kurzgeschichte



© Margarita Rittscher

(W1b) Mein erster Tag als Gastgeber/Gastgeberin

Deine Partnerschülerin oder dein Partnerschüler sind bei dir angekommen. **W1b.1)** Wie war euer gemeinsamer erster Tag? Was hast du alles gezeigt? **W1b.2)** Was war dir besonders wichtig? **W1b.3)** Wann warst du unsicher?

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Comic
- Fotostory
- Hörbuch
- Erlebnisbericht
- Kurzgeschichte

(W2) Foto-Tour: Auf in die Stadt! (Kleingruppe)

(Quelle: Immers 2017, https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/ -> Erkundungen der Umgebung: Stadt- und Schulerkundungen)

Erkundet gemeinsam mit euren Partnerschülerinnen und -schülern die Umgebung. Macht euch in kleinen Gruppen in der Stadt auf die Suche nach Auffälligem und Interessantem und fotografiert es.

Fotos: © S. Jentges

1) **W2.1)** Beschreibt in 3-4 Sätzen die Umgebung, für die ihr euch entschieden habt (Wohnviertel, Einkaufsstraße, Park …). Nehmt eine Audio- oder Videodatei auf.
2) **W2.2)** Sprecht in der Gruppe über eure Erwartungen.
3) **W2.2)** Wählt 3-5 Fotos für euer Portfolio aus. Warum habt ihr diese Fotos ausgewählt?

Zur Präsentation der Fotos habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Legevideo
- PowerPoint-Präsentation
- Digitales Poster oder Fotoalbum

(W3) Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Kleingruppe)

(Quelle: Immers 2017, https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/ -> Erkundungen der Umgebung: Stadt- und Schulerkundungen)

Sucht zusammen mit euren Partnerschülerinnen und -schülern nach gemeinsamen Zeichen oder Symbolen in eurer eigenen und in der Umgebung eurer Partnerschule. Es geht um Dinge, die so ähnlich sind, aber doch ein klein wenig unterschiedlich. Denkt an Schilder, an typische Gegenstände in einer Stadt (z.B. Briefkästen, Mülleimer, Straßennamen usw.).

Fotos: © Nachbarsprache & buurcultuur

1) **W3.1)** Beschreibt kurz, in 3-4 Sätzen, was euch überrascht hat, was unerwartet war, worüber ihr lachen musstet. Notiert dies schriftlich oder nehmt eine Audio- oder Videodatei auf.
2) **W3.2)** Wählt Fotos von 6-10 Objekten aus, die sich für einen Vergleich zwischen den beiden Austauschländern eigenen. Sprecht in der Gruppe darüber, welche dieser Fotos sich eurer Meinung nach für ein Memoryspiel oder Quiz eigenen könnten. Begründet eure Auswahl und nehmt diesbezüglich eine Audio- oder Videodatei auf.

Foto: © Nachbarsprache & buurcultuur

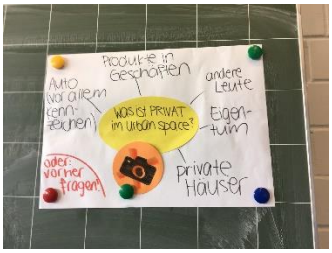
Zur Präsentation oder Erprobung der Fotos habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Digitales Memory-Spiel
- PowerPoint-Präsentation
- Online-Quiz (z.B. Kahoot!)

(W4) Sprachlandkarten (Kleingruppe)

(Quelle: Jentges 2018, https://www.ru.nl/nachbarsprache/schulen/unterrichtsmaterial/ -> Linguistic landscaping)

Erkundet gemeinsam mit euren Partnerschülerinnen und -schülern die Umgebung. Sucht euch einen bestimmten Abschnitt in der Umgebung aus, z.B. ein Straßenabschnitt, ein Platz oder Park, und fotografiert alle sprachlichen Zeichen, die ihr dort findet.



Bitte Privatsphäre berücksichtigen!
Personen, Namen, Privateigentum usw. dürfen nicht fotografiert werden, jedenfalls nicht, ohne vorher um Erlaubnis zu fragen!

Fotos: © S. Jentges

1) **W4.1)** Vorm Fotografieren: Beschreibt in 3-4 Sätzen die Umgebung, für die ihr euch entschieden habt (Straße, Park, Platz …). Nehmt eine Audio- oder Videodatei auf.
2) **W4.2)** Vorm Fotografieren: Sprecht in der Gruppe über eure Erwartungen: Welche Sprachen werdet ihr finden?
3) **W4.2)** Nach dem Fotografieren:
   a) Füllt - soweit möglich - für jedes Foto, das ihr macht, die folgende Tabelle aus.

Foto Nr.	Ort/Etage	Genauer Fundort (Tür, Wand, Schild …)	Typ (offiziell-institutionell, kommerziell, nicht-kommerziell, privat)	Erscheinungsform (Aufkleber, Schild, gemalt, gesprüht, getippt …)	Sprache (Deutsch, Polnisch, Niederländisch, Englisch …)	Sprachvielfalt (monolingual, bilingual, trilingual, multilingual)

   b) **W4.3)** Rechnet eure Ergebnisse zusammen (Wie oft wurde welche Sprache gefunden? Welche Sprachen werden offiziell benutzt, welche nicht-kommerziell …).

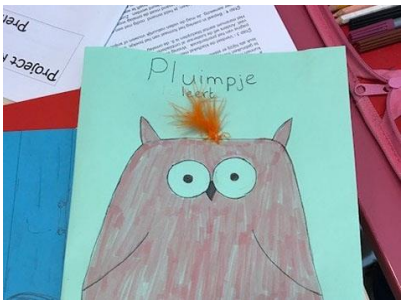
Fotos: © S. Jentges

Zur Präsentation der Fotos und eurer Ergebnisse habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Videoclip
- PowerPoint-Präsentation
- Digitales Poster oder Fotoalbum

(W5) Besondere Momente (individuell)

Während eines Austausches erlebt man immer etwas Besonders: Das können besonders lustige Momente sein, schöne Erfahrungen, aber auch Momente, die ihr vielleicht nicht versteht oder die schwierig für euch sind. Macht in solchen Momenten ein Foto oder ein kurzes Audio, das für euch diese Situation symbolisiert, z.B.: Es gibt eine lustige Situation oder jemand macht einen Witz, erzählt es kurz als Audio nach oder macht ein Foto, das dazu passt.



Fotos: © Nachbarsprache & buurcultuur

1) **W5.1)** Suche dir 3-5 Fotos oder Audios aus, die dir besonders wichtig sind, beschreibe pro Foto oder Audio kurz, warum diese Situation besonders für dich war. Notiere dies schriftlich neben den Bildern.
2) **W5.2)** Such dir ein Foto oder Audio aus und erzähle eine Geschichte dazu, diese kann frei erfunden sein, aber auch das tatsächlich Erlebte wiedergeben.

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Tagebucheintrag
- Comic
- Fotostory
- PowerPoint-Präsentation

(N) Nach dem Austausch

(N1) Wie war's? (individuell)

Was sind deine Erfahrungen? Wie hat dir der Austausch gefallen? Was war gut, was weniger? Was hast du gelernt?

N1.1) Nimm dir zunächst 5-10 Minuten Zeit und schreibe die Satzanfänge zu Ende. Du kannst jeden Satzanfang auch mehrfach gebrauchen.

Der Austausch war … **(1)**

Besonders wichtig war, dass … **(2)**

Gelernt habe ich … **(3)**

Verbessert habe ich … **(4)**

Gefallen hat mir … **(5)**

Schwierig fand ich … **(6)**

Überrascht hat mich … **(7)**

Erfahren habe ich … **(8)**

Ich denke gern daran, dass … **(9)**

1) **N1.2)** Was sind besonders wichtige Erfahrungen für dich? Entscheide dich für 3 oder 4 Aspekte und beschreibe kurz, warum dir diese wichtig sind. Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.
2) **N1.3)** Überleg noch einmal, was deine Erwartungen vor dem Austausch waren (vgl. V3). Welche wurden bestätigt, welche nicht? Beschreibe kurz und notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Wordle
- Poster oder Zeichnung (mit Schrift)
- Tabelle/Grafik

(N2) Die fremde Schule

Während des Austauschs hast du viel Neues kennengelernt, aber sicher auch festgestellt, dass manches sehr ähnlich ist. Sicher hast du auch noch einmal bemerkt, dass es nicht nur Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern gibt, sondern vor allem zwischen einzelnen Menschen. Genauso gibt es natürlich Unterschiede zwischen verschiedenen Schulen in einem Land, sogar zwischen einzelnen Schulklassen. Wie war deine Erfahrung an deiner Gastschule?

- **N2.1)** Was war ähnlich wie an deiner Schule? **(1)**
- **N2.1)** Was war dir fremd? **(2)**
- **N2.1)** Was hat dir besonders gut gefallen? **(3)**
- **N2.1)** Gab es etwas, was dich irritiert hat? **(4)**
- **N2.2)** Wie bist du damit umgegangen? **(5)**
- **N2.2)** Gibt es Strategien, die du auch anderen empfehlen könntest? **(6)**
- **N2.3)** Was könnte deinen Partnerschülerinnen und -schülern an deiner Schule gefallen? **(7)**
- **N2.3)** Was könnte sie überraschen? **(8)**
- **N2.4)** Welche Tipps würdest du Schülerinnen und Schülern geben, die an deine Schule kommen? **(9)**

Zur Präsentation kannst du folgende Möglichkeiten nutzen:

- PowerPoint-Präsentation
- Poster
- Tabelle oder Grafik
- Videoclip

Anlage 3: Ergebnisse der Portfolioanalyse

Aufgabe	Kategorisierung	Indikator(en)
(V) Aufgaben vor dem Austausch		
V1: Wer bin ich? Wer bist du?		
V1.1	Kategorie 1	1
V1.2	Kategorie 1	1
V1.3	Kategorie 4	1
V1.4	Kategorie 2	1
V1.5	Kategorie 2	1
V2: Ein erster Austauschtag		
V2.1	Kategorie 1	1
	Kategorie 2	1
V2.2	Kategorie 0	-
V3: Was ich (nicht) will		
V3.1	Kategorie 1	1
V3.2	Kategorie 2	1
V3.3	Kategorie 2	1 + 2 + 3
(W) Aufgaben während des Austausches		
W1: Mein erster Tag (als Gast / als Gastgeber*in)		
W1a.1	Kategorie 2	1
W1a.2	Kategorie 2	2
W1a.3	Kategorie 1	1
W1b.1	Kategorie 1	1
W1b.2	Kategorie 1	3
W1b.3	Kategorie 1	2
W2: Auf in die Stadt!		
W2.1	Kategorie 0	-
W2.2	Kategorie 1	3
	Kategorie 2	3
W3: Gemeinsamkeiten und Unterschiede		
W3.1	Kategorie 2	1
W3.2	Kategorie 1	1 + 3
	Kategorie 2	1 + 3
W4: Sprachlandkarten		
W4.1	Kategorie 0	-
W4.2	Kategorie 2	1
W4.3	Kategorie 2	2
W5: Besondere Momente		
W5.1	Kategorie 1	2 + 3
	Kategorie 2	2 + 3
W5.2	Kategorie 1	1
	Kategorie 2	1
(N) Aufgaben nach dem Austausch		
N1: Wie war's?		
N1.1	Kategorie 1	1
	Kategorie 2	1
N1.2	Kategorie 1	1 + 2

N1.3	Kategorie 1	1 + 2
	Kategorie 2	1 + 2
N2: Die fremde Schule		
N2.1	Kategorie 2	1 + 2
N2.2	Kategorie 2	1 + 2 + 3
N2.3	Kategorie 4	1
N2.4	Kategorie 4	4
Gesamtzahl der analysierten Teilaufgaben: 32		

Kategorienfrequenz der gesamten Portfolioaufgaben	
Kategorie	**Frequenz**
Kategorie 0	3
Kategorie 1	16
Kategorie 2	18
Kategorie 3	0
Kategorie 4	3
Indikatorenfrequenz der gesamten Portfolioaufgaben	
Indikator	**Frequenz**
1	29
2	11
3	9
4	1
Kategorien- und Indikatorenfrequenz der gesamten Portfolioaufgaben	
Kategorie + Indikator	**Frequenz**
Kategorie 0	3
Kategorie 1.1	13
Kategorie 1.2	5
Kategorie 1.3	5
Kategorie 1.4	0
Kategorie 2.1	13
Kategorie 2.2	5
Kategorie 2.3	4
Kategorie 2.4	0
Kategorie 3.1	0
Kategorie 3.2	0
Kategorie 3.3	0
Kategorie 3.4	0
Kategorie 4.1	2
Kategorie 4.2	0
Kategorie 4.3	0
Kategorie 4.4	1

Anlage 4: Verbesserungsvorschläge für die Portfolioaufgaben

4.1. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe V1

(V1) Wer bin ich? Wer bist du? (individuell)

Eure Austauschpartner und -partnerinnen wollen euch gern kennenlernen. Dazu nimmst du ein kurzes Video von dir auf (ca. 2-5 Minuten), in dem du deinem Austauschpartner/deiner Austauschpartnerin einen Tag aus deinem Leben zeigst: Was du über dich erzählst, was du alles zeigst und wo und wie du das Video gestaltest, kannst du selbst entscheiden. Im Anschluss stellst du das Video in dein eMMA-Portfolio

Vorbereitungsaufgabe:

1.) Überlege dir: Was möchtest du deinem Austauschpartner/deiner Austauschpartnerin alles zeigen und warum? Was könnte für ihn/sie interessant sein? Warum glaubst du das? Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.

Beantworte bitte die folgenden Fragen, nachdem du das Video fertiggestellt und in dein eMMA-Portfolio geladen hast.

2.) Beschreibe das Video kurz. Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.
    a. Wo und am welchen Tag ist das Video gemacht? Was zeigst du aus deinem Leben?
    b. Warum hast du dich dafür entschieden, dies deinem Austauschpartner/ deiner Austauschpartnerin zu zeigen?
    c. Was zeigst du alles nicht, aber könnte dennoch wichtig für deinen Austauschpartner/deine Austauschpartnerin sein?
    d. Welche Fragen könnte dein Austauschpartner/deine Austauschpartnerin haben, nachdem er/sie dein Video gesehen hat?

Bevor der Austausch stattfindet, schaust du dir das Video von deinem Austauschpartner/deiner Austauschpartnerin an.

3.) Beschreibe das Video kurz. Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.
    a. Wo und am welchen Tag ist das Video gemacht? Was wird alles gezeigt?
    b. Wie sieht ein Tag aus dem Leben deines Austauschpartners/deiner Austauschpartnerin aus?
    c. Wie verhält sich ein Tag aus deinem Leben zu einem Tag aus dem Leben deines Austauschpartners/deiner Austauschpartnerin? Welche Gemeinsamkeiten erkennst du? Erkennst du auch Unterschiede? Worin erkennst du diese Unterschiede und warum glaubst du, dass es diese Unterschiede gibt?
    d. Was möchtest du noch alles von deinem Austauschpartner/deiner Austauschpartnerin erfahren? Was möchtest du ihn/sie noch fragen? Nimm deine Fragen mit in den Austausch!

4.) Notiere die Informationen über deinen Austauschpartner/deine Austauschpartnerin, die du jetzt dank des Videos schon hast. Ergänze weitere Informationen im Laufe des Austausches.

Zur Präsentation von dir und deinem Austauschpartner/deiner Austauschpartnerin und euerem Alltagsleben hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Steckbrief

- Fotostory
- Digitales Poster oder Fotoalbum

4.2. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W1a und W1b

(W1a) Mein erster Tag (als Gast) (individuell)

Du bist angekommen. Wie sind deine ersten Eindrücke von der Stadt, von deiner Gastfamilie, von den Menschen, denen du begegnet bist, von der Schule?

1.) Beschreibe deinen ersten Tag und das, was dir dabei besonders aufgefallen ist.
2.) Was war dir schnell vertraut? War dir etwas fremd? Warst du unsicher? In welchen Situationen hast du dich wohl gefühlt? Wie hat sich dein Austauschpartner/deine Austauschpartnerin in diesen Situationen verhalten? Warum könnte er/sie sich so verhalten haben?
3.) Stimmen deine ersten Eindrücke mit deinen Erwartungen überein? Welche Erwartungen haben sich bereits bestätigt? Was hat dich überrascht und warum?
4.) Was erwartest du von dem weiteren Verlauf des Austausches? Was möchtest du noch alles erfahren, unternehmen oder entdecken? Wie könntest du dabei am besten vorgehen?

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Comic
- Fotostory
- Hörbuch
- Erlebnisbericht
- Kurzgeschichte

(W1b) Mein erster Tag (als Gastgeber/Gastgeberin) (individuell)

Deine Partnerschüler sind bei dir angekommen.

1.) Wie war euer gemeinsamer erster Tag? Was hast du alles gezeigt?
2.) Was war deinem Austauschpartner schnell vertraut? War ihm etwas fremd? In welchen Situationen hast du dich wohl gefühlt? Wann warst du unsicher? Wie hat sich dein Austauschpartner/deine Austauschpartnerin in diesen Situationen verhalten? Warum könnte er/sie sich so verhalten haben?
3.) Stimmen deine ersten Eindrücke mit deinen Erwartungen überein? Welche Erwartungen haben sich bereits bestätigt? Was hat dich überrascht?
4.) Was erwartest du von dem weiteren Verlauf des Austausches? Was möchtest du deinem Austauschpartner noch alles zeigen oder fragen? Wie könntest du dabei am besten vorgehen?

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Comic
- Fotostory
- Hörbuch
- Erlebnisbericht
- Kurzgeschichte

4.3. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W2

(W2a) Foto-Tour: Auf in die Stadt! (als Gast) (Kleingruppe)

Erkundet gemeinsam mit euren Austauschpartnern und -partnerinnen die Umgebung. Macht euch in kleinen Gruppen in der Stadt auf die Suche nach Auffälligem und Interessantem und fotografiert es.

Vor der Foto-Tour:

1.) Sprecht in der Gruppe über eure Erwartungen. Was würde dich überraschen? Was würde dir auffallen und was nicht? Was könnte interessant sein? Nehmt euer Gespräch auf.

Während der Foto-Tour:

2.) Beschreibt in 3-4 Sätzen die Umgebung, für die ihr euch entschieden habt (Wohnviertel, Einkaufsstraße, Park …). Warum habt ihr euch für diese Umgebung entschieden? Nehmt eine Audio- oder Videodatei auf.
3.) Macht auch auf die Suche nach Auffälligem und Interessantem und fotografiert es!

Nach der Foto-Tour:

4.) Individuell: Wie viele Fotos habt ihr gemacht? Was habt ihr alles in der Stadt fotografiert? Was habt ihr nicht fotografiert? Was ist dir aufgefallen, was deinem Austauschpartner/deiner Austauschpartnerin nicht aufgefallen ist? Und andersrum? Wurden deine Erwartungen bestätigt? Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.
5.) Kleingruppe: Wählt gemeinsam 3-5 Fotos für euer Portfolio aus.
    a. Was ist auf dem Bild zu sehen? Wo wurde das Bild gemacht?
    b. Was für Auffälliges zeigt das Bild? Warum habt ihr das fotografiert?
    c. Warum habt ihr dieses Foto ausgewählt?
    d. Entspricht das Bild eueren Erwartungen? Was habt ihr über die Stadt herausgefunden?

Zur Präsentation der Fotos habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Legevideo
- PowerPoint-Präsentation
- Digitales Poster oder Fotoalbum

(W2b) Foto-Tour: Auf in die Stadt! (als Gastgeber/Gastgeberin) (Kleingruppe)

Zeigt eueren Austauchpartnern und -partnerinnen die Stadt und erkundet gemeinsam die Umgebung. Macht euch in kleinen Gruppen in der Stadt auf die Suche nach Auffälligem und Interessantem und fotografiert es.

Vor der Foto-Tour:

1.) Sprecht in der Gruppe über eure Erwartungen. Was könnte deinem Austauschpartner überraschen? Was würde ihm auffallen und was nicht? Was könnte interessant sein? Nehmt euer Gespräch auf.

Während der Foto-Tour:

2.) Beschreibt in 3-4 Sätzen die Umgebung, für die ihr euch entschieden habt (Wohnviertel, Einkaufsstraße, Park …). Warum habt ihr euch für diese Umgebung entschieden? Nehmt eine Audio- oder Videodatei auf.
3.) Macht euch auf die Suche nach Auffälligem und Interessantem und fotografiert es!

Nach der Foto-Tour:

4.) Individuell: Wie viele Fotos habt ihr gemacht? Was habt ihr alles in der Stadt fotografiert? Was habt ihr nicht fotografiert? Was ist deinem Austauschpartner/deiner Austauschpartnerin aufgefallen, was dir nicht aufgefallen ist? Und andersrum? Wurden deine Erwartungen bestätigt? Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.
5.) Kleingruppe: Wählt gemeinsam 3-5 Fotos für euer Portfolio aus.
    a. Was ist auf dem Bild zu sehen? Wo wurde das Bild gemacht?
    b. Was für Auffälliges zeigt das Bild? Warum habt ihr das fotografiert?
    c. Warum habt ihr dieses Foto ausgewählt?
    d. Entspricht das Bild eueren Erwartungen? Was habt ihr über die Stadt herausgefunden?

Zur Präsentation der Fotos habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Legevideo
- PowerPoint-Präsentation
- Digitales Poster oder Fotoalbum

4.4. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W3

(W3) Gemeinsamkeiten und Unterschiede (Kleingruppe + individuell)

Sucht zusammen mit euren Austauschpartnern und -partnerinnen nach gemeinsamen Zeichen oder Symbolen in eurer eigenen und in der Umgebung eurer Partnerschule. Es geht um Dinge, die so ähnlich sind, aber doch ein klein wenig unterschiedlich. Denkt an Schilder, an typische Gegenstände in einer Stadt (z.B. Briefkästen, Mülleimer, Straßennamen usw.).

1.) Beschreibt kurz, in 3-4 Sätzen, was euch überrascht hat, was unerwartet war, worüber ihr lachen musstet. Notiert dies schriftlich oder nehmt eine Audio- oder Videodatei auf.
2.) Welche Unterschiede und Gemeinsamkeiten könnt ihr erkennen? Worin zeigen sich diese in den fotografierten Objekten? Was könnte der Grund dafür sein, dass es diese Unterschiede und/oder Gemeinsamkeiten gibt?
3.) Wählt Fotos von 6-10 Objekten aus, die sich für einen Vergleich zwischen den beiden Austauschländern eigenen. Sprecht in der Gruppe darüber, welche dieser Fotos sich eurer Meinung nach für ein Memoryspiel oder Quiz eigenen könnten. Begründet eure Auswahl und nehmt diesbezüglich eine Audio- oder Videodatei auf.

Zur Präsentation oder Erprobung der Fotos habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Digitales Memory-Spiel
- PowerPoint-Präsentation
- Online-Quiz (z.B. Kahoot!)

4.) Individuell: Was hast du über die Umgebung der Partnerschule herausgefunden? Was möchtest du noch erfahren? Worauf wirst du beim nächsten Besuch besonders achten? Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.

4.5. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W4

(W4) Sprachlandkarten (Kleingruppe + individuell)

Erkundet gemeinsam mit euren Austauschpartnern und -partnerinnen die Umgebung. Sucht euch einen bestimmten Abschnitt in der Umgebung aus, z.B. ein Straßenabschnitt, ein Platz oder Park, und fotografiert alle sprachlichen Zeichen, die ihr dort findet.

Vor dem Fotografieren:

4) Beschreibt in 3-4 Sätzen die Umgebung, für die ihr euch entschieden habt (Straße, Park, Platz …). Warum habt ihr euch für diese Umgebung entschieden? Nehmt eine Audio- oder Videodatei auf.
5) Sprecht in der Gruppe über eure Erwartungen: Welche Sprachen werdet ihr finden? Nehmt euer Gespräch auf.

Nach dem Fotografieren:

6) Füllt - soweit möglich - für jedes Foto, das ihr macht, die folgende Tabelle aus.

Foto Nr.	Ort/Etage	Genauer Fundort (Tür, Wand, Schild …)	Typ (offiziell-institutionell, kommerziell, nicht-kommerziell, privat)	Erscheinungsform (Aufkleber, Schild, gemalt, gesprüht, getippt …)	Sprache (Deutsch, Polnisch, Niederländisch, Englisch …)	Sprachvielfalt (monolingual, bilingual, trilingual, multilingual)

7) Rechnet eure Ergebnisse zusammen (Wie oft wurde welche Sprache gefunden? Welche Sprachen werden offiziell benutzt, welche nicht-kommerziell …).

Zur Präsentation der Fotos und eurer Ergebnisse habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Videoclip
- PowerPoint-Präsentation
- Digitales Poster oder Fotoalbum

8) Individuell: Inwiefern stimmen die Ergebnisse mit deinen Erwartungen überein? Was hast du über die sprachliche Umgebung der Partnerschule herausgefunden? Was würde dich noch interessieren und welche Fragen hast du noch? Notiere dies schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.

4.6. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe W5

(W5) Besondere Momente (individuell)

Während eines Austausches erlebt man immer etwas Besonders: Das können besonders lustige Momente sein, schöne Erfahrungen, aber auch Momente, die ihr vielleicht nicht versteht oder die schwierig für euch sind. Macht in solchen Momenten ein Foto oder ein kurzes Audio, das für euch diese Situation symbolisiert, z.B.: Es gibt eine lustige Situation oder jemand macht einen Witz, erzählt es kurz als Audio nach oder macht ein Foto, das dazu passt.

1.) Suche dir 3-5 Fotos oder Audios aus, die dir besonders wichtig sind.
   a. Beschreibe pro Foto oder Audio stichwortartig: Welchen Moment hast du festgelegt? Wo wurde das Foto gemacht oder das Audio aufgenommen? Was ist auf dem Foto zu sehen oder wer ist auf dem Audio zu hören?
   b. Beschreibe pro Foto oder Audio kurz, warum diese Situation besonders für dich war. Notiere dies schriftlich neben den Bildern.
   c. Überlege dir: Was könnte in diesem Moment für deinen Austauschpartner/deine Austauschpartnerin besonders gewesen sein? Warum?
   d. Wie hast du dich in dem Moment verhalten/gefühlt? Wie hat sich dein Austauschpartner/deine Austauschpartnerin verhalten/gefühlt? Welche Erfahrungen hast du in diesem Moment gemacht und was hast du daraus gelernt?

2) Such dir ein Foto oder Audio aus und erzähle eine Geschichte dazu, diese kann frei erfunden sein, aber auch das tatsächlich Erlebte wiedergeben.

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Tagebucheintrag
- Comic
- Fotostory
- PowerPoint-Präsentation

4.7. Verbesserungsvorschläge für eine alternative W-Aufgabe

(W6) Austauschreporterinnen und -reporter gefragt! (als Gast) (Partnerarbeit)

Austausche sind aufregende Ereignisse und ihr habt bestimmt tausend brennende Fragen an eure Austauschpartnern und -partnerinnen. Als Reporterteam geht ihr während des Austausches euren Fragen nach. Präsentiert eure Ergebnisse nach dem Austausch in eurem Portfolio.

Vorbereitungsaufgabe:

Was möchtest du alles über deine Austauschpartner und -partnerinnen und das zu besuchende Land, die zu besuchende Stadt oder Schule erfahren?

1.) Überlegt euch beide 3-5 Fragen und notiert diese. Besprecht eure Fragen gemeinsam und wählt die 3 für euch interessantesten Fragen aus. *(M2 aus P1)*
2.) Wie würdet ihr eure Fragen selbst beantworten? *(M2 aus P1)*
3.) Welche Antworten glaubt ihr zu finden? Wie werden deine Austauschpartner und -partnerinnen antworten? *(M2 aus P2)*

Während des Austausches:

Interviewt an dem Austauschtag 3 verschiedene Austauschbeteiligte, die eure Fragen beantworten sollen. Ihr könnt selbst entscheiden, wen ihr interviewen möchtet. Nehmt jeweils (im Einvernehmen mit euren Interviewten) eine Video- oder Audiodatei auf.

Nachbereitungsaufgabe:

Notiert schriftlich oder nehmt eine Audiodatei auf.

4.) Beschreibt die Interviewergebnisse. Welche Antworten habt ihr bekommen?
(Ebene 1: Beschreiben) (M2 aus P2)
5.) Worin unterscheiden sich die Antworten der drei Interviewten? Worin stimmen sie überein?
(Ebene 2: Analysieren) (M2 aus P2)
6.) Stimmen die Antworten der interviewten Austauschpartner und -partnerinnen mit euren Erwartungen und eigenen Antworten überein? Was stimmt und worin habt ihr euch getäuscht? Was hat euch überrascht?
(Ebene 3: Evaluieren) (M2 aus P1)
7.) Beantwortet eure Fragen jetzt mithilfe der Antworten, die euch eure Austauschpartner und -partnerinnen gegeben haben. Welche Schlüsse könnt ihr ziehen? Welche Erkenntnisse nehmt ihr mit in den nächsten Austausch?
(Ebene 4: Planen) (M2 aus P1 und P2 und M1 aus P1)

Zur Präsentation eurer Interviewergebnisse habt ihr verschiedene Möglichkeiten:

- Videoclip
- PowerPoint-Präsentation
- Blog

4.8. Verbesserungsvorschläge für Aufgabe N1

(N1) Wie war's? (individuell)

Was sind deine Erfahrungen? Wie hat dir der Austausch gefallen? Was war gut, was weniger? Was hast du gelernt?

1.) Nimm dir zunächst 5-10 Minuten Zeit und schreibe die Satzanfänge zu Ende. Du kannst jeden Satzanfang auch mehrfach gebrauchen.

Der Austausch war …

Besonders wichtig war, dass …

Gelernt habe ich …

Verbessert habe ich …

Gefallen hat mir …

Schwierig fand ich …

Überrascht hat mich …

Erfahren habe ich …

Ich denke gern daran, dass …

2.) Überleg noch einmal, welche Erwartungen und Fragen du vor dem Austausch hattest (V1). Notiere schriftlich oder nimm eine Audiodatei auf.
    a. Beschreibe deine Fragen an deine Austauschpartnern und -partnerinnen kurz.
    b. Welche Antworten hast du auf deine Fragen bekommen? Was haben deine Austauschpartner und -partnerinnen dich alles gefragt? Welche Fragen haben dich überrascht?
    c. Welche deiner vorher festgelegten Erwartungen über das Alltagsleben deiner Austauschpartner und -partnerinnen stimmten mit der Wirklichkeit überein, welche nicht? Was hat dich überrascht, und wieso?
    d. Was hast du alles über deine Austauschpartner und -partnerinnen erfahren? Hat sich deine Sichtweise bei (V1) verändert?

3.) Was sind besonders wichtige Erfahrungen für dich?
    a. Entscheide dich für 3 oder 4 Aspekte und beschreibe diese kurz.
    b. Warum sind dir diese Aspekte wichtig?
    c. Überleg noch einmal, was deine Erwartungen vor dem Austausch waren (V3). Welche Erwartungen wurden bestätigt, welche nicht? Was hat dich überrascht, und wieso?
    d. Was hast du daraus gelernt? Was könnten deine Austauschpartner und -partnerinnen daraus lernen? Welche Tipps könntest du zukünftige Austauschschüler deiner Schule und Schüler der Partnerschule geben?

Zur Präsentation hast du verschiedene Möglichkeiten:

- Wordle
- PowerPoint-Präsentation
- Poster oder Zeichnung (mit Schrift)

- Videoclip

4.9. Verbesserungsvorschläge für eine alternative N2-Aufgabe

(N2): Zusammenarbeit im Austausch (individuell)

Während des Austausches hast du viel Neues kennengelernt, aber sicher auch festgestellt, dass manches sehr ähnlich ist. Sicher hast du auch noch einmal bemerkt, dass es nicht nur Unterschiede zwischen verschiedenen Ländern gibt, sondern vor allem zwischen einzelnen Menschen. Während des Austausches hast du auch vieles gemeinsam mit deinen Austauschpartnern und -partnerinnen unternommen. Wie hat dir diese Zusammenarbeit gefallen? Was hast du alles gelernt?

Beantworte folgende Fragen:

- Wie und wann hast du während des Austausches mit deinen Austauschpartner und -partnerinnen zusammengearbeitet?
- Welche Aufgabe(n) hattest du? Welche Aufgabe(n) hatten deine Partner?
- Wie ist die Zusammenarbeit gelaufen? Was lief gut? Was lief weniger gut?
- Was ist dir leichtgefallen? Was fandest du schwierig? Warum?
- Versetze dich in die Lage deines Austauschpartners/deiner Austauschpartnerin: Was könnte er/sie überrascht haben? Was könnte ihm/ihr leichtgefallen sein? Was könnte er/sie schwierig gefunden haben? Warum?
- Was würdest du beim nächsten Mal genauso machen? Was würdest du vielleicht anders machen? Warum?
- Welche Tipps könntest du zukünftigen Austauschschülern deiner Schule und den Schülern der Partnerschule geben?

Zur Präsentation kannst du folgende Möglichkeiten nutzen:

- Erlebnisbericht
- PowerPoint-Präsentation
- Poster
- Videoclip