

Reihe „Pädagogik und Fachdidaktik für LehrerInnen“

Herausgegeben vom Institut für
„Unterricht und Schulentwicklung“

der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung
der Universität Klagenfurt

Johanna Ennser-Kananen

IL in 6C – interkulturelles Lernen in einer 6. Klasse AHS

PFL-Englisch
Klagenfurt, 2008

Betreuung:
Ao. Univ.-Prof. Dr. Werner Delanoy

Die Universitätslehrgänge „Pädagogik und Fachdidaktik für Lehrer/-innen“ (PFL) sind interdisziplinäre Lehrerfortbildungsprogramme des Instituts für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung“. Die Durchführung der Lehrgänge erfolgt mit Unterstützung von BMBWK.

Inhaltsverzeichnis

1	ZIELSETZUNG	1
2	THEMENFINDUNG	1
2.1	Auswahl des Themas.....	1
2.2	Auswahl der Klasse	2
2.3	Auswahl des Textes	2
2.4	Auswahl der Analysekriterien.....	2
2.4.1	Aus der Literatur.....	2
2.4.2	Aus eigener Erfahrung	4
3	DURCHFÜHRUNG	4
4	ANALYSE DER TEXTE	5
4.1	Empathie: Einnahme der Innenperspektive	6
4.2	Toleranz, Partizipation, Selbstbewusstsein, Bild von Schwarzen.....	8
4.3	Einnahme der Außenperspektive.....	10
5	BEOBACHTUNGEN AUS DEM RAHMENPROGRAMM	12
5.1	Empathie: Einnahme der Innenperspektive	12
5.2	Lernen über eine fremde Kultur.....	13
5.3	Aktive Teilhabe der/des Lernenden.....	13
5.4	Distanz zur eigenen Sprache und Kultur	13
5.5	Bild von Schwarzen bewusst machen und hinterfragen	14
5.6	Gleichwertigkeit der Kulturen	14
5.7	Bewusstmachung von sprachlicher Macht.....	15
6	REFLEXION UND AUSBLICK	15
6.1	Ausgangsfragen	15
6.2	Für die Zukunft	17
7	QUELLEN	19
8	ANHANG	20
	A1 Materialien zum Offenen Lernen	20
	A2 Zitate aus SchülerInnentexten	23

IL in 6C – interkulturelles Lernen in einer 6. Klasse AHS

(Abstract)

In meinem Unterricht beschäftige ich mich häufig mit den Möglichkeiten und Schwierigkeiten interkulturellen Lernens. Die vorliegende Arbeit dokumentiert ein 3-wöchiges Projekt in einer 6. Klasse AHS mit dem Ziel, die interkulturelle Kompetenz der Schülerinnen und Schüler zu beobachten und zu erweitern.

Die Daten für meine Beobachtungen und Analysen lieferten mir einerseits die Englischstunden, in denen die Schülerinnen und Schüler im offenen Lernbetrieb an sechs Stationen zum Thema „Black and White“ arbeiteten, andererseits die inneren Monologe, die sie zu der Kurzgeschichte *The Child* von Julius Lester verfassten.

Auf der Basis von Artikeln Werner Delanoys und Lothar Bredellas, sowie meiner Erfahrung erstellte ich eine Liste von Aspekten interkultureller Kompetenz, die ich mit meinen Beobachtungen aus Schülertexten und -aktivitäten verglich.

Als (ein) Ergebnis lässt sich festhalten, dass zahlreiche Jugendliche der 6C Vorurteile und Rassismus deutlich ablehnen, jedoch wenig Fähigkeit/Bereitschaft zeigen, eine kritische Distanz zur eigenen Kultur einzunehmen.

Johanna Ennser-Kananen
GRg 17
Parhamerplatz 18, 1170 Wien
j.ennser@parhamer.at

Einleitung

Meine Arbeit entstand im Februar und März 2008 und bezieht sich auf Ereignisse, die sich im Jänner 2008 zutrug. Sie gliedert sich in folgende Großkapitel: Der erste Teil widmet sich der „Vorgeschichte“ der beschriebenen Aktivitäten (Zielsetzung, Themenfindung, Planung), darauf folgen im zweiten Teil meine Ausführungen über die Durchführung des Geplanten sowie die Analyse des Produzierten. Eine Reflexion und die daraus zu ziehenden Schlüsse bilden den dritten Teil der Arbeit.

1 Zielsetzung

Als Lehrerin im 17. Bezirk Wiens an einer teils bilingualen Schule bin ich täglich Zeugin des Zusammentreffens verschiedener Kulturen. Ich verstehe mich in meinem Beruf nicht nur als Wissensvermittlerin, sondern als Persönlichkeitsbildnerin. Eine der wichtigsten Eigenschaften, die ich meinen Schülerinnen und Schülern mitgeben und mit ihnen entwickeln möchte, ist interkulturelle Kompetenz. Die Begegnung verschiedener Kulturen soll für sie ein positiv besetztes Ereignis werden. Zwei große Ziele begleiteten mich daher beim Verfassen meiner Studie: Ich wollte ...

- Erfahrungen mit Literatur zur Förderung interkultureller Kompetenz im Sprachunterricht sammeln,
- beobachtbare kulturelle Kompetenz der 6C erfassen/untersuchen.

Auf folgende Fragen erhoffte ich mir dabei Antworten:

- Wie kann ein literarischer Text zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz bei Lernerinnen und Lernern beitragen?
- Welche interkulturellen Fähigkeiten kann ich bei meinen Schülerinnen und Schülern beobachten?

2 Themenfindung

2.1 Auswahl des Themas

Die Themenwahl fiel mir relativ leicht, da ich sie auf der Basis persönlicher Vorlieben und auf ziemlich spontane Weise traf. Zum einen hatte ich kürzlich meine Freude an Literatur und Literatur im Unterricht neu entdeckt, zum anderen erschien mir die Begeisterung, die Kinder und Jugendliche in meinen Klassen für Geschichten und Romane aufgebracht hatten, eine vielversprechende Quelle neuer Ideen für meine berufliche Tätigkeit zu sein.

Ein Anliegen, das mich, wie bereits erwähnt, in meinem Beruf trägt und treibt, ist der Anspruch, Jugendliche bei ihrer interkulturellen Lernentwicklung zu unterstützen, Toleranz

zwischen Kulturen zu fördern und Vorurteile und Diskriminierungen abzubauen. Daher lag es für mich nahe, zwei dominante Anliegen meines Lehrerinnendaseins – Literatur und interkulturelles Lernen – zu verbinden.

2.2 Auswahl der Klasse

Ich unterrichte drei Klassen in Englisch und habe mit allen gute Erfahrungen mit Literatur gemacht. Aus lernplantechnischen (mit einer Klasse hatte ich soeben ein Buch gelesen) und zielgruppenspezifischen (ich plante dieses Projekt für eine Gruppe Jugendlicher, die z.T. selbst einen Migrationshintergrund haben) Gründen bot sich die 6C – eine 18köpfige Klasse mit 8 Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache – als Zielgruppe an. Die Klasse gilt im Lehrkörper als kooperativ aber leistungsschwach, vier Repetenten, die dieses Jahr wieder um fachliches Oberwasser kämpfen, verstärken diesen Eindruck.

2.3 Auswahl des Textes

Die Auswahl des Textes gestaltete sich weitaus schwieriger. Aufgrund zeitlicher Engpässe entschied ich mich für eine Kurzgeschichte. Sie sollte einerseits dem sprachlichen Niveau, andererseits der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler entsprechen, weiters eine den Jugendlichen bekannte aber nicht allzu vertraute Kultur/Bevölkerungsgruppe zum Thema haben und Anreiz zum Weiterdenken und -arbeiten bieten. In die engere Wahl fielen *The Child* von Julius Lester und *The Thing Around Your Neck* von Chimamanda Ngozi Adichie. Aufgrund der geringeren sprachlichen Anforderungen und dem Alter der Hauptfigur, das dem der Jugendlichen der 6C sehr nahe kommt, entschied ich mich letztlich für *The Child*.

2.4 Auswahl der Analyse Kriterien

2.4.1 Aus der Literatur

Nach der Lektüre einiger Artikel von Werner Delanoy und Lothar Bredella konnte ich folgende für meine Arbeit relevante Kriterien aus den Texten herausfiltern, die mir dann als Grundlage zur Analyse des Unterrichts und der SchülerInnen Texte dienen sollten:

a. Lernen über eine fremde Kultur

Werner Delanoy erwähnt in seinem Artikel „*'Come to Mecca' – Assessing a literary text's potential for intercultural learning*“ die hervorragende Eignung literarischer Texte als Zugang zu einer Kultur. Er hebt die konkreten und kritischen Einblicke in eine Kultur, die Literatur Leserinnen und Lesern gewährt, als besondere Chancen für interkulturelles Lernen hervor. (Delanoy 277) Delanoy nennt weiters den Wissenszuwachs (freilich nur in Kombination mit einem Zuwachs an Toleranz) über eine Kultur als ein Kriterium des interkulturellen Lernprozesses (a.a.O. 279). Zu beachten ist dabei, dass jegliches kulturelles Wissen stets als „begrenzt und unvollständig“ (Bredella 91), bzw. als niemals abgeschlossener Prozess (Delanoy 279) gilt.

b. Aktive Teilhabe der/des Lernenden

Die aktive Beteiligung der/des Lernenden am Prozess des Erkundens einer neuen Kultur („active learner participation in the exploration of a foreign culture“) reiht Delanoy ganz oben auf seiner Liste von Kriterien des interkulturellen Lernprozesses. (278)

c. Flexibilität im Denken

Sowohl Lothar Bredella als auch Werner Delanoy beschreiben Kultur als eine dynamische Größe, die nicht einzelne Handlungen, sondern bloß einen Handlungsspielraum definiert (Bredella 91). Um diesen Spielraum auf kreative und überlegte Art zu nützen, sei, so Delanoy mit Bezug auf Christoph Bode, „flexibility of mind“ eine wichtige Eigenschaft der/des interkulturellen Lernerin/Lerners. (Delanoy 278)

d. „Distanz zur eigenen Sprache und Kultur zu gewinnen“

...hält Bredella nicht nur für ein Kriterium des interkulturellen Lernprozesses, sondern auch für ein „allgemeines Erziehungsziel“. (Bredella 97)

e. Toleranz und Gleichwertigkeit der Kulturen

Der Prozess des interkulturellen Lernens muss, so Delanoy in Berufung auf Beverly McLeod, getragen sein von gegenseitiger Toleranz und Anerkennung der Gleichwertigkeit des anderen. (Delanoy 279)

f. Innen- und Außenperspektive

In seinem Artikel *Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts* widmet Lothar Bredella dem Konzept der Innen- und Außenperspektive ein ganzes Kapitel (Bredella 111-116). So gelte es laut Bredella beim Zusammentreffen zweier Kulturen zunächst, eine Innenperspektive einzunehmen, um von dieser her die jeweilige Kultur und ihre Werte zu verstehen. Dazu wird der Blickwinkel der jeweiligen Kulturtragenden eingenommen. Diese Innenperspektive soll die jeweils neue Kultur aus sich heraus verstehbar machen. (a.a.O. 105) Es geht darum, die Anderen so wahrzunehmen, wie „[sie] sich selbst sehen“, d.h. die „Perspektive der Anderen“ einzunehmen. (a.a.O. 111) Diesen Prozess nennt Bredella „Verstehen“. (a.a.O. 112)

Beim Einnehmen der Außenperspektive wird die eigene Position der anderen gegenüber gestellt. Aus dieser Konfrontation kann die Infragestellung der eigenen Identität erwachsen. Eine kritische Prüfung beider Perspektiven ist, so Bredella, unbedingt notwendig. Im Idealfall entsteht durch die Überwindung von Eigenem und Fremdem ein „dritter Ort“ der erfolgreichen interkulturellen Begegnung (Bredella 113, nach Claire Kramersch). Bredella sieht in der Vermittlung von Innen- und Außenperspektive ein grundlegendes Ziel des Fremdsprachenunterrichtes (Bredella 112) und stellt dies in engen Zusammenhang mit weiteren Erziehungszielen wie „Kritikfähigkeit, Toleranz, Metakommunikation [und] Verständigung“. (a.a.O. 114)

Sowohl das Einnehmen der Innen- als auch der Außenperspektive zählt Bredella zu wichtigen erzieherischen Zielen, die letztlich zu einer „Anerkennung des Anderen“ führen sollen. (a.a.O. 114)

2.4.2 Aus eigener Erfahrung

a. Empathie und Selbstbewusstsein

Ich erlebe die 6C als kooperative Klasse, die weit hinter ihren Potentialen zurückbleibt. Gefangen in ihren Rollen und ihrem Ruf als „leistungsschwache Klasse“ fällt es vielen Schülerinnen und Schülern schwer, den Blick über den Tellerrand der Schule zu wagen, Neues zu entdecken und sich auf Situationen anderer einzulassen.

Neuer Schwung kam in die Klasse, als sie letztes Jahr in Deutsch eine Bühnenversion von *Die Welle* einstudierten und zur Aufführung brachten. An dieses Gefühl des Selbstbewusstseins, des sozialkritischen Denkens und des Interesses für andere wollte ich anknüpfen.

b. Bild von „Schwarzen“ bewusst machen und hinterfragen

Aus demografischen Gründen gehören Begegnungen mit und Vorurteile gegenüber Schwarzen für viele Schülerinnen und Schüler der 6C zu ihrem Alltag: Die Lage der Schule (und oft des Wohnhauses) im 17. Bezirk, die Nähe zum Gürtel, die Anreise mit der Straßenbahn (besonders Linie 9) und der bilinguale Zweig der Schule machen die Konfrontation mit Menschen anderer Hautfarbe und rassistischen Äußerungen (Linie 9-Graffiti: „Negers [sic]=Drugs“) unumgänglich. Ich wollte einen Rahmen schaffen, um diese Wahrnehmungen des Alltags zu thematisieren und ins Bewusstsein zu rufen, um sie dann kritisch zu hinterfragen.

c. Bewusstmachung von sprachlicher Macht

Aus der Art und Weise, wie viele Schülerinnen und Schüler Sprache verwendeten („urschwul“, „Du Ausländer!“) schloss ich, dass ihr Bewusstsein, welche Auswirkungen sprachliche Äußerungen haben können, nicht besonders ausgeprägt war. Sprache als Instrument für Ausgrenzung und Verletzung, aber auch für Integration und Bewusstseinsbildung zu sehen und ihre Macht spürbar zu machen, könnte neue Perspektiven für den alltäglichen Sprachgebrauch der Jugendlichen aufwerfen, so dachte ich.

3 Durchführung

Die hier beschriebenen Aktivitäten und Diskussionen fanden im Jänner 2008 im Zuge einer Offenes Lernen-Einheit über ein Ausmaß von 8 Stunden zum Thema „Black and White“ statt. Die sechs zu absolvierenden Stationen nannte ich „The Word Black“, „Black and White“, „Pictures“, „Against Racism“, „The Politics of Racism“ und „A Story“. Schwerpunkte dabei waren, über den Gebrauch der Wörter „schwarz“ und „weiß“ zu reflektieren, Vorurteile und Probleme bei der Begegnung Schwarzer und Weißer anzusprechen, politische Werbung auf rassistische Klischees hin zu untersuchen und beim Verfassen von zwei inneren Monologen zur Geschichte *The Child* von Julius Lester einen Perspektivenwechsel zu vollziehen.

Meine Aufgabe war es, die selbständige Arbeit der Schülerinnen und Schüler zu unterstützen, zu überwachen, Anstöße zu geben, zu motivieren und hin und wieder auflockernde (Talking Circle) oder zusammenfassende (Diskussion) Aktivitäten einzustreuen. Unterstützt wurde ich dabei von meiner US-amerikanischen Assistentin J¹.

4 Analyse der Texte

Die Kurzgeschichte *The Child* von Julius Lester handelt von Karen, einem 17jährigen, schwarzen, schwangeren Mädchen, das nach einem Streit mit seiner Mutter, die durch Karen ihre eigenen Träume realisieren wollte, in der U-Bahn fährt und sich Gedanken über sein Leben macht. Personen aus dem Umfeld (ein betrunkenener, schwarzer Obdachloser, eine Gruppe weißer Jugendlicher, ein weißes, lesendes Mädchen) prägen dabei die Gedankenwelt der Hauptfigur: Der betrunkene Schwarze beschämt Karen, sie sieht ihn als Bestätigung weißer Vorurteile. Das lesende Mädchen, das ganz in sein Buch versunken scheint, erregt Karens Bewunderung.

Folgende Gedanken werden im Originaltext explizit erwähnt:

1. **Tristesse der Umgebung** (Schmutz: „*urine, wine, soda, cigarette butts and wrappers ...*“ Lester, 142)
2. **Karens Unscheinbarkeit** („*She had lived for seventeen years and no one had noticed.*“ Lester, 144)
3. **Streit mit der Mutter** („*How could you let something like this happen?*“ Lester, 143)
4. **Positive Erinnerungen an den Kindsvater Philip** (z.B. „*...suddenly it mattered to someone that she was alive and not dead.*“ Lester, 144)
5. **Niemand bietet Karen einen Sitzplatz an.** (Lester, 144)
6. **Philip lehnt jede Verantwortung ab.** („*...he said just because he got her pregnant didn't mean he was going to be a daddy...*“ Lester, 145)
7. **Karen bewundert/beneidet das weiße Mädchen.** („*That girl was somebody just because.*“ Lester, 147-148)
8. **Dürfen Schwarze träumen?** („*She wondered if you needed clean, quiet streets and big rooms and two parents who you knew in order to dream. She wondered if you needed white skin.*“ Lester, 146)
9. **Zukunftshoffnungen für das Baby** („*Her child wasn't going to have nothing to do with winos and junkies and dirty streets and loud music.*“ Lester, 146)
10. **Träume der Mutter** („*Then she stopped, wondering suddenly if this new dream of hers had been her own mother's dream for the past seventeen years. Oh, Mama!... I'm so sorry!*“ Lester, 146)

¹ Alle Namen in der vorliegenden Studie wurden gekürzt.

- 11. Mitleid mit dem Betrunkenen** (“*Whatever made him like that wasn’t all his fault.*” Lester, 147)
- 12. Karen schämt sich für den Betrunkenen.** („*Didn’t he have any pride in himself and his race?*” Lester, 147)
- 13. Liebe zu dem ungeborenen Kind** (“*She was going to love the baby until it begged for mercy.*” Lester, 148)
- 14. Träume zerplatzen.** (“*It’ll take a while but everything will work out. ... And she turned her back because she didn’t want the girl to look up from the book and see her crying.*” Lester, 148)

Die Aufgabenstellung an die Schülerinnen und Schüler war, nach der Lektüre der Geschichte zwei innere Monologe zu verfassen. Dazu sollten sie sich zunächst in die Lage der Hauptakteurin Karen versetzen (1. innerer Monolog), anschließend sich selbst als U-Bahn-Fahrgast an der Geschichte teilnehmen lassen (2. innerer Monolog). Die Geschichte beschreibt die Gefühle und Gedanken der Hauptperson bereits relativ ausführlich, einen inneren Monolog zu schreiben sollte die Klasse meiner Einschätzung nach daher nicht vor allzu große Probleme stellen; manche Passagen konnten inhaltlich fast vollständig übernommen werden.

Der Arbeitsauftrag sollte bewirken, dass die Jugendlichen sich in die Lage der Hauptperson versetzen und durch diesen Perspektivenwechsel neue Denkanstöße bekommen. Dazu sollten sie entweder Gedanken aus der Geschichte herauslesen und wiederholen oder neue Ideen einbringen.

4.1 Empathie: Einnahme der Innenperspektive

Bei der Durchsicht der Texte bemerkte ich, dass alle Schülerinnen und Schüler zumindest einen Gedanken der Geschichte aufgenommen und reproduziert hatten. Der erste innere Monolog enthielt bei den meisten Schülerinnen und Schülern eine Wiedergabe der im Text beschriebenen oder angedeuteten Gefühle (Wut auf die Mutter und auf den Freund, der jegliche Verantwortung für das Kind ablehnt, Neid auf das weiße Mädchen, Zorn und Scham dem Betrunkenen gegenüber, Verzweiflung angesichts der eigenen Zukunft etc.). Die Gedanken wurden in den Texten der Schülerinnen und Schüler wie folgt aufgegriffen (Die Zahlen 1-14 stehen für die oben (S.5-6) angeführten Gedanken aus der Geschichte.):

Was	Wer
1	Bi, I, Ti
2	Mi, Ma, Bi, T, I, N
3	Ml, Ma, Bi, H, I, N, M
4	Bi, T, I
5	Mi, Ma, I, N, Ti
6	Ml, Mi, M, Bi, I, Ma
7	D, T, Mi, Ml, Bi, A, B, H, S, L, I, N
8	T, Bi, H, I
9	Si, Ml, A, H, T, St, I, N, Ti
10	T, Mi, St, I, M
11	Ml, Bi, B, T, L, I, M

12	D, T, MI, H, S
13	D, A, H, S, T, L
14	T, B, St, I, N, M

Die Minimalanforderung (zumindest einen Gedanken der Geschichte erkennen, aufgreifen und mit eigenen sprachlichen Mitteln zum Ausdruck bringen) hatten also alle erfüllt. Das Verhältnis von neuen Gedanken und Reproduziertem divergierte dabei sehr stark: Einige Texte waren sehr frei und lehnten sich nur in Grundzügen an die Geschichte an, andere gingen wenig bis gar nicht über die Inhalte und Ideen des Originaltextes hinaus.

Besonders erfreut war ich über neue Ideen, die sich in den Ablauf und Inhalt der Geschichte gut einfügten. Sie waren für mich Indikatoren, dass die Grundintention des Originaltextes verstanden und ausgebaut wurde. Folgende Passagen fallen in diese Gruppe²:

1. Karens Ängste und Sorgen

Die Protagonistin Karen bringt in der Kurzgeschichte ihre Sorgen über ihre Mutterrolle zum Ausdruck, was von einigen Schülerinnen und Schülern aufgegriffen wurde:

I'm so afraid...maybe I ain't a good mother...or I won't be... (Bi)

Am I able to handle the situation? Am I able to give birth to a baby, to be a mother? ...Oh my God, what shall I do? I'm afraid! (L)

I don't know where I want to go. I have planned my life ... My future changes a bit, now I'm going to be a mother. (N)

2. Zukunft des Kindes

Karens Gedanken über die Zukunft ihres Kindes fanden sich ebenfalls in einigen SchülerInnentexten wieder:

It's my baby and ... it will live in a better world. (H)

My baby will have it better [sic]. My baby will have dreams, it will read big books – like this white girl, it will have a perfect life ... everything will be perfect (T)

I hope my baby will be good at school and a friendly, nice and gently man. [sic] ... I hope that I can buy him a car for his good exam. (St)

3. Hadern mit dem Schicksal

Die Hauptakteurin Karen äußert sowohl im Originaltext als auch in SchülerInnentexten ihre Verzweiflung angesichts ihrer misslichen Lage (Schwangerschaft, Familienprobleme, wenig Zukunftsperspektiven,...)

² Hier führe ich nur einige Beispiele aus den Texten der Schülerinnen und Schüler an, eine vollständige Liste aller Zitate findet sich im Anhang.

Why is it like that? Great God! Doesn't he like me? Doesn't he like black people? What is the problem? What have I done wrong? (D)

Why? Why do all these things happen to me? Why I can't [sic] have just a normal life? (Ti)

Alle diese Passagen greifen Thematik und Atmosphäre der Kurzgeschichte auf, führen aber gleichzeitig neue Gedanken ein. Sie lassen vermuten, dass der Perspektivenwechsel geglückt und Empathiefähigkeit vorhanden ist.

4.2 Toleranz, Partizipation, Selbstbewusstsein, Bild von Schwarzen

Während der Analyse der Schülertexte überraschte mich besonders die große Anzahl völlig neuer Gedanken, die oft sehr viel Raum einnahmen. Viele Ideen, die die Schülerinnen und Schüler in ihren Texten zum Ausdruck brachten, standen im Widerspruch zur inhaltlichen Linie der Kurzgeschichte oder ließen sich mit dieser zumindest nicht ohne Schwierigkeiten vereinbaren. Es handelt sich dabei um folgende Passagen:

1. Karens Karriere

Einige Schülerinnen und Schüler ließen Karen über ihre Zukunft nachdenken und dabei teilweise durchaus hoffnungsvolle Gedanken aufkommen:

I'll go back to school next fall and finish up [sic] and design clothes for little babys [sic] like you. (I)

But in some years I will go to Hollywood with my child to become a famous fashion designer and then my mom is [sic] proud of me. (N)

2. Gedanken über das weiße Mädchen abseits von Bewunderung und Neid

Während Karen in Lesters Kurzgeschichte hauptsächlich neidvoll und bewundernd zu dem weißen Mädchen in der U-Bahn aufsieht, denkt Karen in manchen SchülerInnen-texten auch von einer gleichberechtigten Perspektive aus über das Mädchen nach:

One girl in the tram looks at me and I wish she doesn't [sic] ...So I look at her and thing [sic]...She is nice, where is her boyfriend? Have she a boyfriend [sic]? Why she goes alone [sic]? Maybe she is also pregnant? (Si)

I'm looking at this white girl all the time...Does she have a boyfriend? Would he be a good father if she is [sic] pregnant? (Ma)

3. Auflehnung gegen rassistische Diskriminierung und Vorurteile

In ihren inneren Monologen verwandelten einige Schülerinnen und Schüler die verzweifelte Karen in eine selbstbewusste junge Dame, die nicht bereit ist, sich mit Rassismus und Benachteiligung abzufinden:

And now the political side is talking a lot of crap. They think that we are the problem, but they don't recognize [sic] that they are making the problems. It's hard for us and they are making it even harder. (Ml)

...for all of them I'm just a piece [sic] of worthless shit. Not worthy [sic] breathing the same air. ...Damn it! I deserve a seat just like a white woman! (Ti)

4. Auflehnung gegen die Mutter

Im Gegensatz zur Hauptfigur im Originaltext bringt Karen in den Texten der Schülerinnen und Schüler ihren Protest gegen ihre Mutter sehr deutlich zum Ausdruck:

And my own mother want [sic] me to give it up. What does she think? ... just because I'm not the way she wants me to [sic], she doesn't like me anymore? (D)

I still cannot believe [sic] how my mum had reacted [sic] when I told her, that I was pregnant. She has really disappointed me [sic]...Yelling – that's all she can do when something happens that she doesn't like. (I)

5. Positive Gedanken

Die Hauptfigur in vielen Texten der Schülerinnen und Schüler kann streckenweise als durchaus optimistische Person beschrieben werden:

I feel so good about my future and about the future of my baby...Maybe the future will be hard, but I will manage my future and the future of my child. (St)

Watch at [sic] me, all of you, I am Karen and I tell you that I would [sic] become a great mother, this would [sic] become a great life! Yeah! That's it! Future, I will come [sic]! (B)

Everything will be good and we are [sic] a happy family. I feel so much happiness about those thoughts, I look forward to the future. (St)

Nachdem ich die Schülertexte mehrmals gelesen und auf mich wirken lassen hatte, erstellte ich einen Raster, der die Rollenverteilung, wie sie in der Geschichte dargestellt wird, verdeutlichen soll:

schwarze Welt			weiße Welt	
Mutter	Betrunkener	Karen	Mädchen	Jugendliche
desillusioniert	aggressiv	verzweifelt	gebildet	laut
zornig	verzweifelt	desillusioniert	versunken	starkes Auftreten
		Einsam	ruhig	selbstbewusst
		Unscheinbar		

Hier wird klar, dass die Charaktere in Lesters Text in zwei sehr klar voneinander getrennten Welten leben: Die „weiße Welt“ ist die der Träume, der Hoffnung, der Ich-Bezogenheit, des

Erfolges, während der „schwarzen Welt“ Prädikate wie Hoffungslosigkeit, Desillusionierung, Perspektivenlosigkeit und Verzweiflung zugeschrieben werden können.

Einige Schülerinnen und Schüler brachen – bewusst oder unbewusst – die Grenzen zwischen diesen Welten auf und machten Karen zu einer jungen Dame, die sich gegen Diskriminierung und Vorurteile wehrt, ihre Mutter kritisiert, an ihren Träumen festhält und konkrete Zukunftspläne hat. In einigen Texten werden die Grenzen zwischen Weiß und Schwarz also eindeutig überschritten, und die Hauptfigur erhält Zutritt zu den positiven Prädikaten (Hoffnung, Selbstbewusstsein, Pläne,...) der weißen Welt.

Mein erster Enthusiasmus über die vermeintliche Fähigkeit und Bereitschaft meiner Schülerinnen und Schüler zum „Querdenken“ (also dazu, an einen Text außerhalb der Vorgaben heranzugehen) wich schnell dem Gedanken an eine andere mögliche Interpretation ihrer Texte: Das Aufbrechen der starren Rollenverteilung zwischen weißer und schwarzer Welt, die Verweigerung dies in den eigenen Texten zu übernehmen kann auch als Verweigerung des Sich-Einlassens auf die im Text vermittelte Trostlosigkeit, letztlich also als Realitätsverweigerung verstanden werden. Möglicherweise konnten bzw. wollten sich einige Schülerinnen und Schüler nicht mit der tristen und hoffnungslosen Lage der Protagonistin auseinandersetzen, so wandelte sich die Karen in ihren inneren Monologen zu einer starken, des Widerstandes mächtigen Dame. Beide Interpretationen sind m.E. logisch und zulässig.

Aufgrund expliziter Äußerungen in den SchülerInnen-texten bin ich mir in jedem Fall sicher, dass viele Schülerinnen und Schüler sich – zumindest emotional – mit dem Thema befassten und dabei das Bild von Schwarzen, sei es das eigene oder das in der Kurzgeschichte kreierte, hinterfragten. Die Auflehnung gegen Diskriminierung und Vorurteile, die in einigen Schülertexten sehr deutlich zum Ausdruck kommt, lässt mich hoffen, dass die Idee einer Gleichwertigkeit aller Kulturen in der Klasse (zumindest theoretisch) vorhanden ist. Weiters kommt in diesen neu eingebrachten Gedanken zum Ausdruck, dass die betroffenen Schülerinnen und Schüler gerne bereit sind, eine aktive Rolle im interkulturellen Lernprozess einzunehmen: Sie wandelten ihr Bild von den literarisch vorgegebenen Figuren und sind folglich auch in der Lage, vorgegebene Bilder und Rollen zu hinterfragen. Letztlich zeugen die Zitate von einem relativ hohen Level an Selbstbewusstsein (und sprachlichem Können), der den Schülerinnen und Schülern erlaubt, derart flexibel mit einem literarischen Text umzugehen.

4.3 Einnahme der Außenperspektive

Mein nächster Auftrag an die Klasse war es, einen inneren Monolog aus der jeweils eigenen Perspektive zu verfassen (s.o.). Die Schülerinnen und Schüler sollten sich dazu selbst in die Geschichte hineinversetzen und die Charaktere und Beobachtungen mit ihren eigenen Gedanken verbinden.

Eine beträchtliche Anzahl an Schülerinnen und Schülern schaffte es, sich in die Geschichte hineinzudenken und im Text Enthaltene durch ihre eigenen Augen zu betrachten. Folgende Inhalte belegen diesen Prozess:

1. Wahrnehmung der Umgebung (U-Bahn, Schmutz, Hitze,...)

A, Ti, An, N

2. Gedanken über das Alter der Schwangeren

A, D, An, Sa

3. Bemerkungen der Hautfarbe der Schwangeren

A, D, Ti, Sa, Bi

4. Bemerkungen der Hautfarbe der Lesenden

Da, Sa, Be

5. Mitleid mit Karen

A, D, An, L, H, Bi, B

6. Abgrenzung vom Betrunkenen (Mitleid oder Ärger)

Da, Ti, M, Li, Ha, S, Bi, B

7. Abgrenzung von den Jugendlichen (Ärger)

M, L, H, S, Bi, B

8. Völlig andere Gedanken (Schule, Privatleben,...)

D, Si, Bi

9. Eigene Zukunftssorgen in Verbindung mit Charakteren aus der Geschichte

D, An, M, B

10. Gedanke an Hilfeleistung

D, Ti, N, L, H, S, B

11. Gedanken über Vorurteile/Rassismus

D, N, M, L, S, Bi, B

Den meisten Schülerinnen und Schülern schien es leicht zu fallen, sich selbst in die Geschichte zu denken, also ihre eigene Situation mit einer fremden zusammen zu führen. Ob diese Gegenüberstellung auch ein In-Beziehung-Treten von zwei Welten im Sinne Bredellas zur Folge hatte, bzw. ob ein „dritter Ort“ entstand, der Fremdes und Eigenes überwindet, wage ich aus derart punktuellen sprachlichen Produkten nicht zu schließen, das würde m.E. den vorliegenden Texten zu viel zutrauen. Der Kontakt zwischen zwei Welten (zB der eigenen und der der Hauptfigur) kam in einzelnen Fällen sehr deutlich, meist jedoch als Distanzierung von dem Fremden, zum Ausdruck:

Oh my god [sic]! How drunken is this man?! Haha ha! He should really stop this. And I should study much more for school. If I don't do this, I'll end up like him ... oh no! I hope it will never come so far [sic]. How will my life go on? (D)

But this girl, I can't imagine that I'm pregnant and thinking of my baby [sic] who would not have a right [sic] life. I would make [sic] the school and that [sic] have a nice family, but so young, no, that I cannot imagine. (An)

How would I feel in this situation? (B)

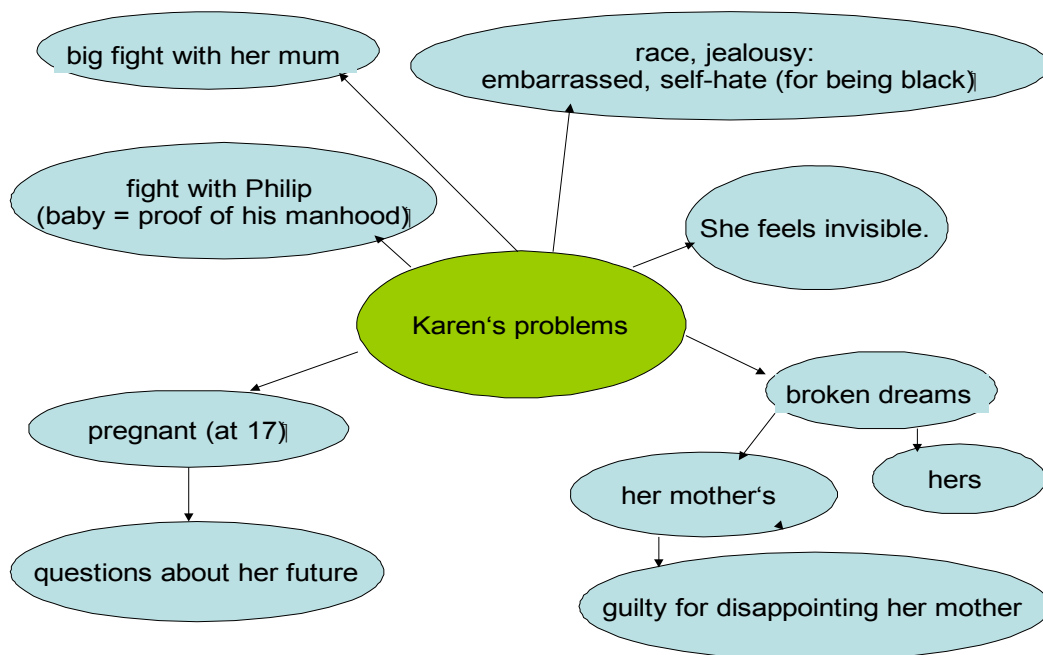
If it was the other way round and Whites would be “bad” ones [sic] ... how would I feel?
(M)

5 Beobachtungen aus dem Rahmenprogramm

Wie bereits erwähnt war das Verfassen der inneren Monologe nur ein Teil einer Phase offenen Unterrichts zum Thema „Black and White“. Während der gesamten Einheit versuchte ich, so viel wie möglich zu beobachten und zu notieren. Diese Beobachtungen aus dem „Rahmenprogramm“ seien hier zusammengefasst. Die jeweiligen Materialien dazu finden sich im Anhang.

5.1 Empathie: Einnahme der Innenperspektive

Als ich sicher war, dass der Großteil der Klasse die Kurzgeschichte *The Child* gelesen hatte, thematisierte ich im Plenum die wichtigsten Probleme der Hauptfigur. Die Schülerinnen und Schüler konnten diese schnell identifizieren und in kurzer Zeit entstand folgende Mind-Map an der Tafel:



An der Diskussion, die meine Assistentin J leitete, beteiligten sich 8 Schülerinnen und Schüler mit je ein bis zwei Wortmeldungen aktiv. Der Rest der Klasse macht einen aufmerksamen Eindruck. Im Allgemeinen verlief das Gespräch problemlos, es gab keine Anzeichen von Unmut, Unverständnis oder Protest. Die Jugendlichen schienen die Probleme der Hauptfigur zu verstehen bzw. nachvollziehen zu können.

5.2 Lernen über eine fremde Kultur

Faktenwissen über die „Kultur der Schwarzen“ wird erst Thema in den kommenden Stunden sein (Schwerpunkt Apartheid in den USA und in Südafrika) und wurde in den hier beschriebenen Stunden nicht angestrebt.

5.3 Aktive Teilhabe der/des Lernenden

Die Methode des Offenen Lernens erhöht die Wahrscheinlichkeit der aktiven SchülerInnenpartizipation. Ich nahm meine Schülerinnen und Schüler in allen Stunden als ständig beschäftigt und selbständig arbeitend wahr und schließe daraus, dass eine angenehme, konzentrierte Arbeitsatmosphäre herrschte. Die Zwischenfragen und Ergebnisse (Texte, Wortmeldungen, Szenenspiele, Berichte,...) lassen mich annehmen, dass viel eigenes Gedankengut in die Produkte einfluss. Meinem Empfinden nach waren die Lernenden – soweit beobachtbar – aktiv an der Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur beteiligt.

5.4 Distanz zur eigenen Sprache und Kultur

Eine der ersten Aktivitäten sollte dazu dienen, die Schülerinnen und Schüler in den Status des „feeling like reading“ zu versetzen. Dazu löste ich einige Zitate aus dem Kontext der Geschichte, projizierte sie an die Wand und bat die Klasse um spontane Assoziationen und Spekulationen. Die Diskussion leitete meine Assistenzlehrerin, sodass ich mich in eine beobachtende Position zurückziehen konnte.

Ein Zitat, das die Diskussion merklich intensivierete, war *„Didn't he have any pride in himself and his race?“*, ein Gedanke Karens, der sich auf den betrunkenen Schwarzen in der U-Bahn bezieht. J versuchte, den Schülerinnen und Schülern zu entlocken, welche Gefühle dieser Satz zum Ausdruck brachte, zögerlich wurden „anger“, „pride“ und „disappointment“ genannt. Auf die Frage, ob die Jugendlichen ähnliche Situationen aus ihrem Alltag kennen, herrschte langes Schweigen. Ich ergriff die Initiative und berichtete von südlichen Stränden, an denen österreichische Touristinnen und Touristen keinen guten Eindruck hinterließen. Einige Schülerinnen nickten zustimmend und nannten als Bestätigung „Malta“, „Mallorca“ und „Antalya“. Das Phänomen des „Fremdschämens“ hatte die Gruppe also verstanden, weitere Beispiele aus den Bereichen Sport, Schule und Frauen folgten. Als J von ihren beschämenden Erlebnissen mit amerikanischen Wien-Touristen berichtete, unterbrach eine Schülerin und meinte: *„But I don't think like that. If I see an Austrian, who behave [sic] stupid [sic], I think he is stupid, but I didn't behave like him. He has nothing to do with me.“* Sie erntete dafür beifälliges Gemurmel. Einige Schülerinnen merkten nun an, dass der schlechte Ruf der Klasse, den ihnen einige wenige eingebracht hatten, belaste. Die Schülerinnen und Schüler hatten hier einen m.E. sehr wichtigen Punkt angesprochen, nämlich die Gefahr von Generalisierungen. Dennoch erschien mir die Benennung von „Eigenem“ und „Fremdem“ wie sie von einigen Jugendlichen verwendet wurde, etwas willkürlich. Ich versuchte die Diskussion abzurunden und fasste zusammen, dass es eine sehr wichtige Fähigkeit sei, von Generalisierungen Abstand zu nehmen, dass es dennoch möglich sei, sich für Vertreterinnen und Vertreter der eigenen Kultur (d.h. auch der eigenen Altersgruppe, Geschlechtsgruppe, Klasse...) zu schämen.

Für mich zeigte diese Diskussion, an der sich 10 Schülerinnen und Schüler durch Wortmeldungen beteiligten, dass in der Klasse einiges an kritischem Bewusstsein gegenüber

fragwürdigem Verhalten vorhanden war. Fehlverhalten, das aus der eigenen (hier: nationalen) Kultur kommt, wurde in der Diskussion jedoch nicht als Eigenes, sondern als Fremdes („*He has nothing to do with me.*“) eingeordnet. Die Kategorisierung Fremdes vs. Eigenes und deren Kritik bleibt ein Thema, das ich in dieser Klasse noch einmal ansprechen möchte.

Zwar zeigten zahlreiche Schülerinnen und Schüler, dass sie imstande und bereit sind, sich in eine Repräsentantin einer fremden Kultur zu versetzen, eine Gegenüberstellung der eigenen und der fremden Perspektive fiel ihnen jedoch schwer. Den Schritt, Eigenes und Fremdes zu vergleichen und dadurch eine Infragestellung des Eigenen zu riskieren, wagte niemand in einer für mich feststellbaren Weise.

5.5 Bild von Schwarzen bewusst machen und hinterfragen

An einer Station des Offenen Lernens beauftragte ich die Schülerinnen und Schüler damit, einander in Zweiergruppen Fotos (eines von einer weißen, eines von einer schwarzen Frau) zu beschreiben und danach die Beschreibungen zu interpretieren³. Eine Schülerin verfasste dazu folgenden Text:

„When I described the white woman to H⁴, I didn't mention that she's white. I just described a young and hard working woman. But the first thing H. said, was that it's a black woman, I think because for us black people are not "normal". Also H. described the black woman very likeable and nice [sic], but I described the white woman as a "businesswoman". It's strange because the black woman is sitting on [sic] a desk and holding a pen in her hand, so she's working too! Still the black woman was a likeable and nice woman and the white woman was a hard working successful woman.“ (L)

M.E. zeugt dieser Text von einem sehr hohen Reflexionsniveau: Der Schülerin gelingt es, die im Team entstandenen Beschreibungen zu hinterfragen und sich davon zu distanzieren. Andere Gruppen wussten angesichts der Aufgabenstellung nicht genau, was zu tun sei, wieder anderen fiel die Analyse der eigenen Sprache sichtlich schwer. Ich nahm dies zum Anlass, das Thema „erster Eindruck“ und „die Macht der Worte“ in einer abschließenden Stunde kurz zu thematisieren.

5.6 Gleichwertigkeit der Kulturen

Die Idee der Gleichwertigkeit der Kulturen kam nicht nur in den Texten (s. Kapitel 4.2.!), sondern auch in einigen Aktivitäten zum Ausdruck: Eine Station des Offenen Lernens stellte den Schülerinnen und Schülern die Aufgabe, einen Werbespot gegen Rassismus einzustudieren und vorzuspielen. Die Ergebnisse konnten sich durchaus sehen lassen: Drei Gruppen spielten sehr lange, emotionsgeladene Szenen vor, die Rassismus anprangerten und Schwarze zum Protest ermutigten.

Freilich war die ideologische Richtung dabei vorgegeben, einige Ergebnisse waren dennoch so überzeugend, dass ich davon ausgehe, dass die Jugendlichen sich mit dem Protest gegen Rassismus identifizieren können.

³ Das Material zum Offenen Lernen befindet sich im Anhang.

⁴ Die Namen in SchülerInnen-texten wurden gekürzt.

5.7 Bewusstmachung von sprachlicher Macht

An der Station „The Word Black“ galt es, in dem Gedicht „White Comedy“ von Benjamin Zephaniah, das Wort „white“ durch „black“ zu ersetzen und die Wirkung des so neu entstandenen Textes zu beschreiben. L und H fassten ihre Beobachtungen so zusammen:

With the word „black“ the whole poem sounds so negative, dull and somehow depressing. I don't know why, it's just a feeling. With the word „white“ everything sound [sic] more happy [sic]. That is very surprising for us that [sic] one word can make such a big difference. We must be careful with this [sic] words. (L und H)

Diese Überlegungen zeigen, dass zumindest innerhalb dieses Teams die Macht der Worte bewusst wahrgenommen wurde. In einer Stunde am Ende der Einheit ging ich auf die sprachliche Macht von Worten näher ein. Ich stellte Hs und Ls Beobachtungen vor und erbat Kommentare von der Klasse. Einige erkannten sehr schnell, worum es ging: Ein Wort kann vieles verändern. Das hielt ich als Ergebnis der Einheit fest und schloss die Diskussion ab.

6 Reflexion und Ausblick

6.1 Ausgangsfragen

Auf die Fragen, die mir Anlass zu dieser Arbeit gaben, habe ich einige Antworten gefunden:

- Wie kann ein literarischer Text zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz bei Lernerinnen und Lernern beitragen?

Die Kurzgeschichte *The Child* bzw. die damit verbundenen Aktivitäten boten den Schülerinnen und Schülern der 6C die Gelegenheit, sich einerseits in die Rolle einer jungen, schwarzen Frau und sich andererseits selbst in die Geschichte zu versetzen. Dies scheint mir zu einem zufrieden stellenden Ausmaß erfolgt zu sein. Der Text kann daher als Ansporn zur Einnahme eines neuen Blickwinkels gewertet werden. Ich halte es dabei für essentiell, dass die im Text vorhandenen Anlässe zum Perspektivenwechsel mit geeigneten Aktivitäten kombiniert werden. In der 6C eignete sich das Verfassen eines inneren Monologes dafür sehr gut. In diese und ähnliche Aktivitäten eingebettet kann der Text m.E. durchaus als Empathieschulung gelten.

Die Kurzgeschichte enthält wenig an kulturellen Fakten, die jedoch für erfolgreiche interkulturelle Begegnung oft wichtig sind. Fakten z.B. über die Situation schwarzer Frauen und Mädchen in Städten, müssen (bei Bedarf) aus anderen Quellen hinzugefügt werden. Im Fall der 6C hat der Themenblock zu einer Einheit über Apartheid geführt und wird nach den Osterferien seinen Abschluss mit der Lektüre von Malorie Blackmans *Noughts and Crosses* finden.

Das in der Kurzgeschichte transportierte einseitige Weltbild (schwarze Welt – weiße Welt) bietet Anlass zu kritischen Anfragen und veranlasste einen beachtlichen Teil der 6C dazu, in ihren Texten dieses Weltbild aufzubrechen bzw. es zu hinterfragen. Die beiden Welten sollten m.E. auf jeden Fall explizit erwähnt und zur Diskussion gestellt werden. In meinem Fall geschah das in einem Klassengespräch im Zuge der gemeinsamen Korrektur und Besprechung

der SchülerInnentexte. In der Thematisierung dieser beiden Welten liegt m.E. viel Potenzial: Schülerinnen und Schüler können entweder kritische Distanz zu Vorgegebenem lernen oder sich struktureller Ungerechtigkeiten bewusst werden – beides wichtige Aspekte des interkulturellen Lernens.

- Welche interkulturellen Fähigkeiten kann ich an meinen Schülerinnen und Schülern beobachten?

Alle Schülerinnen und Schüler konnten sich, den Texten nach zu urteilen, in die Lage der Hauptperson versetzen. Den meisten fiel es auch leicht, sich selbst in die Geschichte hineinzudenken. Dabei wurden viele Gedanken aus dem Originaltext reproduziert und einige weitergeführt.

Die größte Überraschung war für mich der hohe Anteil an eigenem Gedankengut, das in die inneren Monologe einfluss und der Atmosphäre der Geschichte teilweise entgegenstand. Viele Schülerinnen und Schüler zeigten keine Scheu, die Geschichte umzuschreiben. Diese Haltung kann als QuerdenkerInnentum interpretiert werden – eine Geisteshaltung, die im interkulturellen Dialog sehr hilfreich sein kann.

Die Tatsache, dass viele Schülerinnen und Schüler das Weltbild der Kurzgeschichte in ihren eigenen Texten nicht übernahmen, kann jedoch auch anders, nämlich als Weigerung, diese Realität anzuerkennen, gedeutet werden. Möglicherweise verliehen die Jugendlichen der Situation der Hauptfigur einen positiven Touch, um sich der Hoffnungslosigkeit und Tristesse, die jene umgibt, (zumindest teilweise) entziehen zu können. Nur ein Anerkennen dieser schlimmen Situation kann jedoch m.E. dazu führen, die dafür verantwortlichen Strukturen und Geisteshaltungen zu hinterfragen. Zahlreiche Schülerinnen und Schüler verliehen Karen in ihren inneren Monologen den Willen, das Selbstbewusstsein und die Fähigkeit, sich selbst zu helfen. Das erspart ihnen den kritischen Blick auf das gesellschaftliche System und auf Karens Umwelt, in der nur Weiße ein privilegiertes Leben führen. Letztlich bewahrt dies die Schülerinnen und Schüler auch vor dem oft unangenehmen aber für interkulturelle Kompetenz wichtigen Schritt, ihre eigene (ebenfalls von Weißen dominierte) Kultur zu hinterfragen.

Einige Texte enthielten explizite Kritik an Rassismus und Vorurteilen und sprachen sich deutlich für die Gleichwertigkeit aller Kulturen aus. Ob diese Äußerungen mehr als Schlagworte sind, kann ich aus dieser Untersuchung nicht schließen, die Gleichwertigkeit aller Kulturen bleibt in der 6C jedenfalls als Imperativ bestehen.

In Texten und Diskussionen rund um die Kurzgeschichte zeigte sich, dass die kritische Betrachtung der eigenen Kultur bzw. des eigenen Verhaltens ein ungewohnter Blickwinkel für viele Jugendliche der 6C ist. Verhaltensweisen anderer Menschen (z.B. der Figuren aus der Geschichte) oder Kulturen (z.B. der amerikanischen) zu kritisieren und sich damit von Andersartigem zu distanzieren war für viele kaum ein Problem, zu Eigenem eine kritische Distanz zu finden hingegen schon. Ich beobachtete einen Mechanismus, der Teile der eigenen Kultur (z.B. österreichische Touristen im Ausland) als fremde Elemente definierte, um sie daraufhin leichter kritisieren zu können. Vorurteile im persönlichen Bereich oder rassistische Vorgangsweisen in der eigenen Kultur zu identifizieren, bleibt eine Herausforderung.

In derselben Diskussion wurde das Thema „Generalisierungen“ angeschnitten, zu dem sich einige der Jugendlichen sehr kritisch äußerten. Alle sprachen aus der Warte von Betroffenen,

also aus der Sicht von durch Verallgemeinerungen Diskriminierten. Der selbstkritische Bezug (= die Einsicht, dass die eigenen Generalisierungen diskriminierend wirken können) fehlte.

Auf der Ebene der Sensibilisierung für die „Macht der Worte“ beobachtete ich teils erstaunlich gute Ergebnisse, teils großes Unverständnis. Vereinzelt griffen Schülerinnen die Ideen auf und hinterfragten auch ihren eigenen Sprachgebrauch. Selbst Wochen nach den Aktivitäten berichtete mir eine Schülerin, wie viel bewusster sie nun die Wörter „schwarz“ und „weiß“ verwendet. Ausgenommen von derartigen Einzelfällen schloss ich jedoch aus Rückfragen und Gesprächen, dass die Idee, die Wortwahl habe Einfluss auf die Weltanschauung und das menschliche Zusammenleben, für viele (bes. Burschen) wenig nachvollziehbar war. (Zitat A: *„But when I say ‚idiot‘ or ‚Missgeburt‘, I don’t mean it like that! It’s just fun.“*)

Erfreulich für mich waren der in Texten artikulierte Protest gegen Bevormundung und Diskriminierung sowie das Hinterfragen von klischeehaften Rollenbildern. Das Ausmaß an Wertschätzung, Idealismus und Empathie, das hier zum Ausdruck kam, freute und überraschte mich. Gleichzeitig stellte sich mir die Frage, warum wenig Mitleid mit dem Mädchen in der Geschichte zum Ausdruck gebracht wurde. Einige Schülerinnen und Schüler brachten zum Ausdruck, dass Träume und Ziele niemals aufgegeben werden dürfen und im Leben alles erreichbar sei, „wenn man nur will“. Dieser Gedanke birgt m.E. die Gefahr, Opfer von struktureller Ungerechtigkeit für ihre Misere selbst verantwortlich zu machen und somit von Hilfeleistungen abzusehen. Dies wurde zwar in keinem Text so beschrieben, könnte aber möglicherweise hinter einigen Äußerungen stehen. Meine Aufgabe sehe ich nun darin, derartige Ideen hellhörig aufzunehmen und bei Bedarf zu thematisieren.

In vielen Texten und Äußerungen kam die Beschreibung zweier Kulturen/Welten deutlich zum Ausdruck, zu einer Verbindung zweier Welten kam es jedoch nur ansatzweise. (Eine derartige Verbindung war in den von mir formulierten Aufgabenstellungen allerdings auch nicht gefordert.) Bei der gedanklichen Zusammenführung der Welten (zB der der Hauptfigur und der der SchülerInnen) war eine klare Distanz spürbar: Einige Schülerinnen und Schüler, die sich in Karens Lage versetzen konnten, artikulierten klar: „Ich will nicht so leben/enden.“ Meiner Ansicht nach kam es also nicht zu einer Überschreitung des Eigenen bzw. Fremden hin zu einem „dritten Ort“, wobei einschränkend festgehalten werden muss, dass eine Analyse von SchülerInnentexten m.E. eine sehr schwache Basis für eine derartige Folgerung ist. Interviews mit den Verfasserinnen und Verfassern würden hier sicher tiefere Einblicke in den Prozess des interkulturellen Lernens bieten.

6.2 Für die Zukunft

Ein Großteil der 6C kann meinen Beobachtungen zufolge gesellschaftliche Phänomene kritisch betrachten. Vielen fällt es jedoch schwer, den kritischen Blick auf sich selbst/die eigene Kultur zu richten. Hier ließe sich eine Weiterarbeit anknüpfen.

Ich möchte mich weiterhin von den Gedanken der Schülerinnen und Schüler überraschen lassen und neuen Ideen mehr Raum geben.

Anstatt der Kurzgeschichte *The Child* werde ich das nächste Mal entweder einen Text wählen, der eine weniger klare Trennung der Kulturen suggeriert, oder diesen Text gezielt dazu einsetzen, eine Diskussion über diese klaren Grenzen zu provozieren.

Alles in allem eignete sich in dieser Klasse m.E. die Kurzgeschichte gut zur Arbeit an interkulturellen Kompetenzen, besonders da die Jugendlichen sich mit der Gedankenwelt der Hauptfigur identifizieren konnten.

Ganz deutlich merkte ich, dass die Einbettung der Lektüre eines Textes in ein großzügig angelegtes Repertoire an Aktivitäten (Diskussionen, Rollenspiele, Textwriting, ...) essentiell ist, um die gewünschten Lerneffekte zu erzielen bzw. zu erhöhen. Ohne den Kontext des offenen Lernbetriebes hätte die interkulturelle Kompetenz meiner Schülerinnen und Schüler nicht in diesem Ausmaß beobachtet (bzw. entwickelt) werden können.

7 Quellen

Bredella, Lothar. (1999). Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In Bredella und Delanoy (Hg.) *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. G. Narr: Tübingen, 85-110.

Delanoy, Werner. (1993). 'Come to Mecca' – Assessing a literary text's potential for intercultural leaning. In Delanoy, Köberl u.a. (Hg.) *Experiencing a Foreign Culture*. G. Narr: Tübingen, 275-299.

Lester, Julius. (1995). The Child. In Gallo (Hg.) *Join in: Multiethnic Short Stories*. Delacorte Press: New York, 142-149.

Texte von Schülerinnen und Schülern der 6C des GRg 17 am Parhamerplatz, verfasst im Jänner 2008.