

MASTEROPPGAVE

*Interkulturelles Lernen
mit der Storyline-Methode*

Nadine Janet Tolcsiner

Mai 2019

*Master Fremmedspråk i skolen
Avdeling for økonomi, språk og samfunnsfag*



Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt und motiviert haben.

Mein Dank gilt Jutta Eschenbach und Kåre Solfeld, die mich während meiner gesamten Masterarbeit betreut haben. Für die hilfreichen Anregungen und die konstruktive Kritik bei der Erstellung dieser Arbeit möchte ich mich ganz herzlich bedanken.

Weiterhin danke ich der Lehrerin und den Schülern, die bei der Untersuchung teilgenommen haben und ohne die diese Arbeit nicht hätte entstehen können.

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie, die mir mein Studium durch ihre Unterstützung, Geduld und ermutigenden Worte ermöglicht haben.

Fetsund, 23.05.2019

Nadine Janet Tolcsiner

Abstract

Interkulturelle Kompetenz ist in unserer heutigen Gesellschaft von zunehmend größerer Bedeutung. Die Schule und besonders der Fremdsprachenunterricht sind wichtige Orte, um die interkulturelle Kompetenz zu fördern. In dieser Hinsicht müssen gut fundierte Unterrichtsansätze gefunden werden. Die vorliegende Arbeit untersucht, ob die Methode Storyline das Potenzial hat, die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu fördern. Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung von Empathie. Zuerst wird der Stand der Forschung in diesem Bereich beleuchtet und der theoretische Rahmen umrissen. Danach wird die Storyline-Methode vorgestellt, und ein konkreter Unterrichtsansatz präsentiert und in Bezug auf interkulturelles Lernen analysiert und didaktisch begründet. Das gewählte Forschungsdesign wird eingehend beschrieben und seine Angemessenheit erklärt. Anschließend wird die vorliegende Untersuchung präsentiert. Sie wurde im Rahmen einer qualitativen Feldstudie an einem norwegischen Gymnasium durchgeführt und kann methodologisch einem ethnografischen Ansatz zugeordnet werden. Die darauffolgende Analyse und Diskussion der erhobenen Daten nimmt Ausgangspunkt in einer phänomenologisch hermeneutischen Methode. Konkludierend kann festgestellt werden, dass die Storyline-Methode das Potenzial hat, interkulturelles Lernen bei den Fremdsprachenschülern zu fördern. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Methode bei den Schülern empathische Prozesse ausgelöst und unterstützt hat. Deshalb kann Storyline einen wichtigen Beitrag zur Förderung von interkultureller Kompetenz leisten.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	3
Hauptteil.....	4
1. Stand der Forschung.....	4
2. Theoretischer Rahmen.....	5
2.1 Begriff Kultur	5
2.2 Der Begriff der interkulturellen Kompetenz	6
2.3 Empathie	7
2.4 Grundsätze zum interkulturellen Lernen	9
3. Storyline	11
3.1 Zur Geschichte.....	11
3.2 Was ist die Storyline-Methode?	11
3.3 Prinzipien des Unterrichts	12
4. Interkulturelles Lernen mit Storyline	13
4.1 Lernziele.....	13
4.2 Unterrichtsentwurf.....	14
5. Didaktische Begründung	14
5.1 Lerntheoretisches Fundament.....	14
5.2 Erfahrungsgeleitetes und konstruierendes Lernen	16
5.3 Verstehen durch Perspektivenwechsel	17
5.4 Material, Aktivitäten und Aufgaben.....	18
5.4.1 Die Geschichte.....	19
5.4.2 Rollenspiel	20
5.4.3 Film.....	21
5.4.4 Fragen.....	23
5.4.5 Theoretischer Input.....	24
5.4.6 Klassendiskussion und Logbuch	24
6. Methode.....	25
6.1 Forschungsansatz	25
6.2 Verfahren zur Erfassung von Empathie	26
6.3 Ethnografie als methodischer Ansatz	26
6.3.1 Längere Teilnahme.....	26
6.3.2 Flexible Forschungsstrategie	27
6.3.3 Ethnografisches Schreiben und Protokollieren	27
6.4 Datenerhebung.....	27

6.4.1 Beobachtung.....	27
6.4.2 Schülerproduzierte Texte	29
6.4.3 Evaluierungsschema.....	29
6.5 Analysemethode.....	29
6.5.1 Phänomenologie.....	29
6.5.2 Giorgis Analysemethode	30
7. Durchführung der Untersuchung	31
8. Analyse und Diskussion	32
Zusammenfassung und Ausblick	55
Literaturliste	57
Anlagen.....	61
Anlage 1: Unterrichtsentwurf	61
Anlage 2: Power-Point	64
Anlage 3: Fragen/Evaluierung	74
Anlage 4: Analyseschema	75

Einleitung

Die europaweite Flüchtlingskrise der letzten Jahre und eine zunehmend globalisierte Welt führen zu ständig neuen Herausforderungen in unserer Gesellschaft. Um Fremdenfeindlichkeit und Diskriminierung vorzubeugen, wird es immer wichtiger, mit interkultureller Kompetenz in der Schule zu arbeiten. Es gibt Studien, die die Lebensqualität und Zufriedenheit von Migranten untersuchen. Sie dokumentieren, dass die Einstellungen und Haltungen, welche Menschen ihnen gegenüber zeigen, wesentlichen Einfluss darauf haben (Barstad, 2017). Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, die Toleranz für eine kulturelle Vielfalt zu fördern, und der Fremdsprachenunterricht bietet dazu ausgezeichnete Möglichkeiten. Da es in der Fremdsprachendidaktik bisher noch keine einheitlichen Entwürfe für interkulturelles Lernen gibt, ist es wichtig, gute Unterrichtskonzepte zu entwickeln. Storyline ist eine flexible Unterrichtsmethode und eine interessante Frage ist, ob sich dieser pädagogische Ansatz für interkulturelles Lernen eignet. Empathie wird oft als eine der wichtigsten Fähigkeiten, um interkulturelle Kompetenz zu erwerben, hervorgehoben (De Turk, 2001). Deshalb muss darüber reflektiert werden, wie diese bei den Schülern gefördert werden kann. In meiner Recherche über aktuelle Forschung innerhalb der Themen Storyline, interkulturelles Lernen und Empathie konnten keine Unterrichtskonzepte mit dieser Thematik für den Fremdsprachenunterricht gefunden werden. Deshalb stellt das Potenzial der Storyline-Methode einen interessanten Forschungsbereich dar.

Die Hauptfragestellung dieser Arbeit ist, inwieweit die Methode Storyline das Potenzial hat, interkulturelles Lernen zu fördern. Der Schwerpunkt liegt im affektiven Bereich und der Förderung von Empathie.

Zuerst wird ein Überblick über aktuelle Forschung in diesem Bereich gegeben. Danach werden theoretische Aspekte und Grundlagen über interkulturelles Lernen und dem Begriff Empathie ausführlicher beleuchtet. Im Anschluss daran wird ein konkretes Unterrichtskonzept mit Storyline vorgestellt und in Bezug auf interkulturelles Lernen analysiert und didaktisch begründet. Im Methodenkapitel wird das Forschungsdesign beschrieben und eine Begründung der Angemessenheit erläutert. Die vorliegende Untersuchung, die an einem norwegischen Gymnasium durchgeführt wurde, wird anschließend präsentiert, analysiert und diskutiert. Eine Zusammenfassung und ein kurzer Ausblick auf die weitere Arbeit mit Storyline beschließen die Arbeit.

Hauptteil

1. Stand der Forschung

Storyline hat sich in den vergangenen Jahrzehnten in vielen Ländern als eine beliebte Unterrichtsmethode verbreitet. Lehrer auf der ganzen Welt versuchen die Anwendungsmöglichkeiten dieser Methode weiterzuentwickeln, und es gibt zahlreiche Studien, die positive Ergebnisse von Storyline im Schulunterricht dokumentieren (Mitchell & McNaughton, 2016). Einige dieser Studien untersuchen konkret, ob und wie die Storyline-Methode den Fremdsprachenunterricht bereichern kann. Untersuchungen von Sharon Ahlquist und Doris Kocher zeigen beide eine Steigerung von Motivation bei Schülern und positive Resultate der Sprachenförderung (Ahlquist, 2016; Kocher, 2016).

Forschungsstudien, die interkulturelles Lernen durch Storyline untersuchen, sind begrenzt, und die gefundenen Studien beziehen sich nicht auf den Fremdsprachenunterricht (McNaughton & Ellis, 2016; Pihlgren-Eveli, 2017). Eine aufschlussreiche Studie ist das Entwicklungsprojekt „The global Storyline Project“. Sie wurde durchgeführt, um Storyline als eine Methode weiterzuentwickeln, die die Fähigkeit der Schüler an der Teilnahme in einer globalen Gesellschaft fördern soll. Ein zentraler Bestandteil des Unterrichts sind Rollenspiele, die den Schülern Identifikationsmöglichkeiten ermöglichen, und Resultate des Projektes zeigen, dass die Schüler dadurch Verständnis und Empathie entwickeln (McNaughton & Ellis, 2016, S. 77-91).

Ann-Kristin Pihlgren-Eveli (2017) untersucht in ihrer Doktorarbeit, ob sich literarische Storyline für interkulturelle Pädagogik eignet und ob das interkulturelle Verständnis der Schüler durch diesen Unterrichtsansatz gefördert wird. Die Storyline basiert auf dem Jugendroman „Eine Insel im Meer“ [En ö i havet] (Thor, 1996) und das zentrale Thema sind Juden und Kriegsflüchtlinge. Sie dokumentiert in ihrer ethnografischen Feldstudie, dass Schüler Empathie für die fiktiven Charaktere entwickeln. Die Schüler übertragen ihre Erfahrungen auch in ihr wirkliches Leben, indem sie Verständnis für Flüchtlinge in der heutigen Zeit ausdrücken. Trotzdem konkludiert Pihlgren-Eveli (2017) damit, dass ihr Unterrichtsansatz mit literarischer Storyline, so wie er in ihrer Studie durchgeführt wurde, das interkulturelle Verständnis der Schüler nicht zufriedenstellend fördert. Ein Grund dafür ist, dass der Unterricht zu schülerzentriert war und ihrer Meinung nach der Lehrer den Unterricht zu wenig in die gewünschte Richtung steuerte. Sie macht jedoch darauf aufmerksam, dass die Storyline-Methode viele Möglichkeiten bietet, um mit interkulturellen Themen zu arbeiten

und das interkulturelle Verständnis von Schülern zu fördern (Pihlgren-Eveli, 2017, S. 176-179).

Die Fähigkeit zur Empathie wird als eines der wichtigsten Aspekte interkultureller Kompetenz hervorgehoben (De Turk, 2001). Empathie ist ein vieldiskutierter Begriff und die wissenschaftliche Forschung zeigt, wie komplex und vielschichtig dieser Terminus ist (De Turk, 2001; Duan & Hill, 1996; Wang, Davidson, Yakushko, Bielstein Savoy, Tan & Bleier, 2003). Diskutiert werden unter anderem kognitive und affektive Aspekte von Empathie, das Verhältnis zwischen der kognitiven und affektiven Komponente, ob Empathie ein situationsspezifischer Zustand ist oder einen Prozess darstellt und inwieweit es sich um eine persönliche Eigenschaft handelt.

Zum Begriff interkulturelle Empathie gibt es wenig Forschung (González, 2017; Wang et al., 2003). Yu-Wei Wang, Meghan M. Davidson, Oksana F. Yakushko, Holly Bielstein Savoy, Jeffrey A. Tan und Joseph K. Bleier (2003) haben unter Berücksichtigung von aktueller Forschung über Empathie und interkultureller Theorie einen Selbstbeurteilungsfragebogen entwickelt, der interkulturelle Empathie messen soll. Diese Studie gibt wichtige Aufschlüsse und zeigt, dass die Komponenten von interkultureller Empathie noch komplexer sind als bisher angenommen. Dies wird in der vorliegenden Arbeit später aufgegriffen.

Trond Solhaug und Audrey Osler führten eine interessante Studie über interkulturelle Empathie unter norwegischen Schülern durch (Solhaug & Osler, 2018). Sie zeigt, dass Wissen über Kulturen und deren Vielfältigkeit interkulturelle Empathie positiv beeinflusst. Ein weiteres wichtiges Ergebnis dieser Studie ist, dass Mädchen mehr interkulturelle Empathie aufweisen als Jungen.

2. Theoretischer Rahmen

Das folgende Kapitel befasst sich mit dem theoretischen Hintergrund der vorliegenden Arbeit. Der Terminus interkulturelles Lernen wird aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und die Komplexität des Begriffes Empathie erörtert.

2.1 Begriff Kultur

Es gibt zahlreiche Modelle, die interkulturelle Kompetenz beschreiben (Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Hu, 2008; Knapp-Potthoff, 1997). Um diesen Terminus darzustellen, ist es zunächst wichtig, den Begriff Kultur näher zu erläutern. Es gibt in der Wissenschaft keine einheitliche Definition von Kultur. Martyn Barrett, Michael Byram, Ildikó Lázár, Pascale

Mompoin-Gaillard und Stavroula Philippou heben in „Developing intercultural competence through education“ (Barrett et al., 2014) die Komplexität des Begriffes hervor. Sie betonen, dass Kultur keine geschlossene homogene und auf Nationen bezogene Einheit darstellt, sondern einen dynamischen und entwickelnden Charakter aufweist. Jeder Mensch ist Teil von mehreren kulturellen Gruppen und Lebenswelten, wie zum Beispiel ethnischen Gruppen, geografischen Regionen, Klassen, verschiedenen Arbeitsplätzen und religiösen Gemeinden. Da Kultur durch die Interaktion von Menschen unterschiedlicher sozialer Identitäten, deren persönliche Eigenschaften und Erfahrungen beeinflusst und geprägt wird, kommt dadurch auch die Vielschichtigkeit unterschiedlicher Gewohnheiten und Normen zum Ausdruck. Weiterhin prägt diese vielfältige kulturelle Zugehörigkeit menschliches Denken und Handeln und beeinflusst somit die Art und Weise, wie man Menschen aus anderen Kulturen betrachtet und bewertet (ebd., S. 13-15).

2.2 Der Begriff der interkulturellen Kompetenz

Eine theoretische Darstellung von interkultureller Kompetenz kann nur generelle Prinzipien beschreiben und in dieser Arbeit wird ausschließlich der Ansatz von Barrett et al. (2014) zugrunde gelegt. Das Modell des Autorenteam beschreibt unterschiedliche Komponenten, die sich gegenseitig beeinflussen und in einem dynamischen Prozess zueinanderstehen.

Haltungen:

Diese Teilkomponente handelt von affektiven Aspekten. Bei Haltungen geht es laut Barrett et al. (2014) darum, Menschen aus anderen Kulturen zu respektieren. Ein wichtiger Bestandteil dieser Komponente ist Offenheit und Neugier sowie die Bereitschaft, Empathie für andere Kulturen zu entwickeln. Dazu ist es notwendig, sich in die Situation anderer Menschen einzufühlen, indem man die Perspektive von Anderen übernimmt. Zusätzlich müssen eigene Werte und Annahmen kritisch hinterfragt werden. Ziel ist, die kulturelle Vielfalt zu schätzen, von anderen Kulturen zu lernen und die Erfahrungen als eine Bereicherung für das eigene Leben anzusehen (ebd., S. 19).

Wissen:

In dieser Teilkomponente geht es um kognitive Aspekte. Ein zentraler Bestandteil ist das Bewusstsein über die Heterogenität und Vielfalt kultureller Gruppen. Es geht dabei um kulturspezifisches Wissen über eigene und andere Kulturen und deren gesellschaftliche und individuelle Interaktionsmuster. Ein wichtiger Aspekt dieser Komponente ist außerdem das Wissen darüber, welche Prozesse in der Interaktion zwischen unterschiedlichen sozialen

Gruppen und Einzelindividuen stattfinden. Bei interkulturellen Begegnungen sind Faktoren wie Wertvorstellungen, Wahrnehmung und Stereotype und der Einfluss der Sprache von großer Bedeutung. Ferner ist das Bewusstsein über die Kulturabhängigkeit menschlichen Denkens und Handelns ein wichtiger Gesichtspunkt (ebd., S. 19-20).

Fähigkeiten:

Diese Komponente ist sowohl durch affektive als auch kognitive Aspekte gekennzeichnet. Ein Aspekt ist die Fähigkeit, sich neues Wissen über andere Kulturen und soziale Gruppen aneignen zu können. Ein weiterer Bestandteil ist das Vermögen, kulturelle Unterschiede, wie Wertvorstellungen, Normen und kulturelle Praktiken zu erkennen und erklären zu können. Überdies ist die Fähigkeit zur verbalen und non-verbalen Kommunikation, die sprachliche und diskursive Fähigkeiten einschließen, ein wichtiger Faktor. Nur dadurch können mögliche Missverständnisse in interkulturellen Begegnungen vermieden werden. Darüber hinaus ist die Fähigkeit zur Empathie von äußerst großer Bedeutung. Dazu gehört, sich in die Situation anderer Menschen zu versetzen, deren Perspektive einzunehmen und in Begegnungen verständnisvoll zu reagieren. Barrett et al. (2014) betonen auch die Fähigkeit zum kritisch kulturellen Bewusstsein. Hiermit ist gemeint, sich kritisch mit den Werten eigener und anderer Kulturen auseinanderzusetzen, weil eigene Perspektiven immer großen Einfluss darauf haben, wie wir andere Menschen betrachten und bewerten (ebd., S.20).

Die Entwicklung von interkultureller Kompetenz ist ein lebenslanger Prozess und wird durch die Umsetzung dieser drei Komponenten in authentischen Situationen und Handlungen gefördert. Die Schule bietet dazu zahlreiche Möglichkeiten (ebd., S. 21-25). Eine Grundvoraussetzung, um sich Wissen und Fähigkeiten aneignen zu können, stellen laut Michael Byram, Bella Gribkova und Hugh Starkey die Teilkomponente Haltungen dar (Byram et al., 2002, S. 11). Nur mit dem Willen und der Bereitschaft, sich anderen Kulturen zu nähern, können Wissen und Fertigkeiten weiterentwickelt werden. Positive Haltungen und der Respekt der Schüler sollen in der Schule gefördert werden und eine besonders wichtige Grundlage dafür ist die Fähigkeit zu Empathie.

2.3 Empathie

Viele Disziplinen wie beispielsweise die Psychologie, Soziologie und die Bildungswissenschaften diskutieren den Begriff Empathie seit langer Zeit (De Turk, 2001; Duan & Hill, 1996; González, 2017; Wang et al., 2003). In dem Artikel „The current state of empathy research“ geben Changming Duan und Clara E. Hill (1996) einen

Forschungsüberblick über den Terminus Empathie in der Psychologie. Unterschiedliche Auffassungen und Definitionen werden erläutert und es zeigt sich, dass in der Forschung drei unterschiedliche Konstrukte des Begriffes vorkommen. Empathie wird von einigen Theoretikern als eine persönliche Eigenschaft angesehen. Andere Forscher beschreiben Empathie als einen situationspezifischen Zustand und wiederum andere definieren Empathie als Prozess (Duan & Hill, 1996, S. 262-263). Der Artikel beleuchtet die unterschiedlichen Aspekte und veranschaulicht, warum der Begriff Empathie so komplex ist.

Außerdem diskutieren Wissenschaftler, ob es sich bei Empathie in erster Linie um ein kognitives oder affektives Phänomen handelt. Kognitive Empathie ist die Fähigkeit, den emotionalen Zustand anderer Personen zu erkennen und zu verstehen. Dazu muss man in der Lage sein, die Welt aus der Perspektive des anderen zu sehen. Bei affektiver Empathie handelt es sich um das Vermögen, sich in die Gefühlswelt des Gegenübers hineinzusetzen und stellvertretend die Gefühle des anderen zu empfinden. Eine weitere Ansicht ist, dass Empathie aus beiden Komponenten zusammengesetzt ist und sowohl kognitive als auch affektive Aspekte zum Ausdruck kommen. Duan und Hill (1996) konkludieren damit, dass es sehr unterschiedliche Auffassungen von Empathie gibt und dass dies zu theoretischen Verwirrungen führen kann (ebd., S. 263).

Ralph Olsen (2011) diskutiert den Begriff Empathie beim Lesen literarischer Texte und erläutert unterschiedliche Auffassungen in Bezug auf das Verhältnis zwischen Kognition und Emotion (Olsen, 2011, S. 4-5). Olsen zitiert Harald Wallbott, der hervorhebt, dass bei Empathie sowohl kognitive als auch emotionale (affektive) Prozesse stattfinden und dass diese Komponenten als untrennbar angesehen werden müssen. Es geht um die bewusste Wahrnehmung anderer Emotionen (kognitiver Prozess) und darum, diese Emotionen nachzufühlen (affektiver Prozess), indem man eigene, ähnliche emotionale Erfahrungen wiederbelebt (Wallbott in Olsen, 2011, S. 6).

Unter Berücksichtigung dieser theoretischen Grundlage beschreibt Olsen in einem Modellierungsversuch den Begriff Empathie als ein Mischungsverhältnis der beiden Aspekte Emotionswahrnehmung (kognitiver Prozess) und Emotionseinnahme (affektiver Prozess) (ebd., S. 11). Laut Olsen (2011) eignet sich Literatur ausgezeichnet dazu, dem Leser Einblick in die Welt von fiktiven Menschen zu geben und die daraus erlangten Erkenntnisse in das wirkliche Leben umzusetzen (ebd., S. 9). Obwohl es sich bei Olsen (2011) um Literaturdidaktik handelt, sind seine Betrachtungen für interkulturelles Lernen anwendbar, da

auch hier Empathie und Perspektivenwechsel zentrale Aspekte darstellen, um Einblick in das Leben anderer Menschen zu bekommen.

Der Begriff interkulturelle Empathie bedeutet Empathie gegenüber Menschen aus anderen Kulturen. Wang et al. (2003) präsentieren in dem Artikel „The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability“ drei Studien, die bei der Entwicklung eines Selbstbeurteilungsfragebogen zur Messung von interkultureller Empathie beigetragen haben. Wang et al. konstatieren zunächst, dass es zu wenig Forschung über den Begriff interkulturelle Empathie gibt, und sie sind der Meinung, dass der generelle Begriff Empathie und die zahlreichen Definitionsversuche den kulturellen Aspekt nicht zufriedenstellend berücksichtigen. Die Entwicklung des Fragebogens und das Resultat geben interessante Hinweise über Aspekte, die bei der Förderung von interkultureller Empathie wichtig sind. Neben kognitiven, affektiven und kommunikativen Aspekten sind auch die Akzeptanz von kulturellen Unterschieden und emphatisches Bewusstsein wichtige Komponenten der interkulturellen Empathie (Wang et al., 2003, S. 230-231).

In der vorliegenden Arbeit wird Olsens Modell (2011) zum Begriff Empathie zugrunde gelegt und die Betrachtungen von Wang et al. (2003) bei der Gestaltung des Unterrichtskonzeptes berücksichtigt. Charles R. Ridley und Danielle W. Lingle (zitiert in Wang et al., 2003, S. 222) definieren kulturelle Empathie als eine „gelernte Fähigkeit“ und in dieser Arbeit wird der Terminus weitgehend als Prozess betrachtet, der bei Schülern gefördert und entwickelt werden kann.

2.4 Grundsätze zum interkulturellen Lernen

Interkulturelles Lernen ist ein gezielter pädagogischer Prozess. Um die unterschiedlichen Komponenten interkultureller Kompetenz bei den Schülern zu fördern, müssen laut Barrett et al. einige Grundsätze in den Unterricht eingebunden werden. Dabei handelt es sich um Erfahrung, Vergleich, Analyse, Reflexion und Handlung (Barrett et al., 2014, S. 29).

Wenn Schüler eigene Erfahrungen machen, dann können dadurch Respekt, Neugierde, Offenheit und kulturspezifisches Wissen entwickelt werden. Nur so kann ein Bewusstsein über die Multiperspektivität unterschiedlicher Kulturen heranreifen. Lernumgebungen müssen so gestaltet sein, dass Schüler selbst kulturelle Unterschiede entdecken, zum Beispiel wie sich Menschen in verschiedenen Situationen verhalten und miteinander kommunizieren. Dies kann sowohl durch authentische als auch fiktive Lernsituationen gefördert werden und Perspektivenwechsel und Rollenspiele sind Beispiele für geeignete Aktivitäten. Diese

Erfahrungen eröffnen gute Möglichkeiten, um mit den Grundsätzen des Vergleichs und der Analyse zu arbeiten (ebd., S. 29).

Der Vergleich kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten soll zu größerem Bewusstsein über Wertvorstellungen und Haltungen in der eigenen Kultur führen. Durch Perspektivenwechsel können Schüler Einsicht bekommen, wie andere Menschen die eigene Kultur und eigenes Verhalten betrachten. Erst dann kann der Vergleich zu einem Verstehen der anderen Kultur führen, ohne diese zu bewerten. Die Analyse von kulturellen Verhaltensweisen und deren Ursachen unterstützen diesen Prozess (ebd., S. 29).

Die Grundsätze Erfahrungen, Vergleiche und Analysen müssen beim interkulturellen Lernen auch immer von Reflexionen begleitet werden. Es ist von großer Bedeutung Lernsituationen zu schaffen, in denen sich die Schüler kritisch mit eigenen Perspektiven und Werten auseinandersetzen müssen. Klassendiskussionen und Reflexionsnotizen sind Beispiele geeigneter Aktivitäten. Diese Reflexionen können später zum Ausdruck kommen, indem sie konkrete Handlungen positiv beeinflussen. Deshalb ist es wichtig, fiktive interkulturelle Begegnungen im Unterricht zu simulieren (ebd., S. 30).

Die Autoren erwähnen zahlreiche pädagogische Annäherungen, um die in diesem Kapitel erläuterten Grundsätze im Unterricht einzubinden.

There is much research indicating that learners learn better in contexts where lecturing from the front and transmitting information is minimal, and where pedagogical approaches, methods and techniques that encourage learners to become actively involved in discovery, challenge, reflection and co-operation are used instead. (ebd., S. 30)

Beispiele geeigneter Arbeitsweisen sind Diskussionen, Rollenspiele, Simulationen, authentische Situationen, Theater und Poesie, ethnografische Aufgaben, kreatives Schreiben, Filme, Texte, Bilder, Kunst, digitale Medien und die Arbeit mit Erzählungen. Ziel ist, das Bewusstsein der Schüler zu fördern, und kulturelle Unterschiede und Verhaltensweisen aus unterschiedlichen Perspektiven zu betrachten (ebd., S. 39-45). Die Projektarbeit und die kooperative Zusammenarbeit von Schülern werden als mögliche Arbeitsformen von dem Autorenteam erwähnt (ebd., S. 38).

Unterricht, der die unterschiedlichen Grundsätze Erfahrung, Vergleich, Analyse, Reflexion und Handlung inkludieren soll, kann nur durch Methodenvielfalt optimal gefördert werden.

Storyline ist eine besonders flexible Unterrichtsmethode und im Prinzip lässt sich jede pädagogische Annäherung integrieren. In dieser Hinsicht stellt die Storyline-Methode einen idealen Ausgangspunkt dar, um die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu fördern.

3. Storyline

Dieses Kapitel stellt die Storyline-Methode vor und beschreibt die Prinzipien des Unterrichts.

3.1 Zur Geschichte

Storyline wurde in Schottland Ende der sechziger Jahre erstmals entwickelt. Neue Lehrpläne forderten einen Unterricht, der Fächer und Themen stärker integriert und mehr auf die Lebenswelt der Schüler abgestimmt ist. Steve Bell, Sallie Harkness und Fred Rendell bekamen den Auftrag, neue Unterrichtsansätze auszuarbeiten und dies resultierte in der Storyline-Methode. In einem Zeitraum von über 30 Jahren wurde die Methode in Zusammenarbeit mit anderen Lehrern verbessert und weiterentwickelt. Heute ist Storyline weltweit verbreitet und eine viel verwendete Unterrichtsmethode (Schwänke, 2005, S. 122).

3.2 Was ist die Storyline-Methode?

Im Unterricht mit Storyline arbeiten die Schüler mit einem Thema, das in eine Geschichte (eine Story) eingebettet wird. Die Geschichte folgt einem roten Faden, einer Linie, die im Laufe von mehreren Unterrichtseinheiten weiterentwickelt wird. Somit ergibt sich der Name Story-Line. In Storyline konstruiert der Lehrer in Zusammenarbeit mit den Schülern eine fiktive Welt, die ständig mit der wirklichen Welt verknüpft werden soll. Der Zeitrahmen ist flexibel und das Thema wird in Episoden eingeteilt, das durch eine beliebige Anzahl von Unterrichtseinheiten bearbeitet wird (ebd., S. 5).

Die Storyline-Methode ist eine fachübergreifende, problemorientierte und schüleraktivierende Unterrichtsform. Jede Unterrichtseinheit wird durch Schlüsselfragen des Lehrers eingeleitet. Die Auseinandersetzung mit den betroffenen Themen fordert ein aktives und problemlösendes Verhalten der Schüler, indem sie eigene Erfahrungen aus ihrer Lebenswelt miteinbringen. Die Fragen werden durch verschiedene Aktivitäten und variierte Arbeitsmethoden bearbeitet und ermöglichen kreative und praktisch-ästhetische Arbeitsweisen (ebd., S. 5-6). Die pädagogische Grundhaltung dieses methodischen Ansatzes beruht auf den Respekt vor den Schülern.

Unterricht wird nicht als Belehrung verstanden, sondern als das Erschaffen eines Umfeldes, in dem Schüler sich aktiv Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen

aneignen. Schule ist nach diesem Verständnis ein Ort der Begegnung. Hier finden Entdeckungen statt, Abenteuer des Geistes. (ebd., S. 10)

Storyline ermöglicht den Schülern durch ihre Methodenvielfalt verschiedene Zugänge, sich mit den Themen auseinanderzusetzen. Dadurch wird sowohl kognitives als auch emotionales Lernen unterstützt und die Methode bietet deshalb einen idealen Ausgangspunkt, um mit den Komponenten von interkulturellem Lernen zu arbeiten (ebd., S. 32-33).

3.3 Prinzipien des Unterrichts

Der Lehrer gibt einen sozialen Rahmen für die Story an, indem er Thema, Zeit und Ort festlegt. Die Schüler gestalten den Lebenslauf eigener fiktiver Figuren. Im Laufe der Story ergeben sich unterschiedliche Ereignisse und Situationen, mit denen sich die Schüler auseinandersetzen müssen. Der Lehrer gibt regelmäßige Anstöße durch Schlüsselfragen, die neue Episoden einleiten. Offene Schlüsselfragen, auf die es mehrere Antworten geben kann, und unterschiedliche Aufgaben sollen die Schüler zum aktiven Handeln anregen. Um die Fragen zu beantworten, müssen sich die Schüler mit den fiktiven Figuren identifizieren, sich in die Lebenssituation ihrer Rollenfigur versetzen und entscheiden, wie sie sich in den unterschiedlichen Situationen und Ereignissen verhalten. Außerdem kann der Lehrer weitere fiktive Personen in die Story eintreten lassen oder auch konfliktreiche und unerwartete Wendungen in die Story einbauen, um das Engagement und die Motivation der Schüler anzuregen. Zusätzlich muss im Laufe des Unterrichts Zeit eingeplant werden, um sich fachlich mit dem Thema zu beschäftigen und eigenes Wissen zu erweitern. Die Geschehnisse in der fiktiven Welt müssen immer mit der wirklichen Welt verglichen werden (ebd., S. 10-57).

Die Storyline-Methode unterstützt erfahrungsbezogenes, entdeckendes Lernen und kreatives Handeln und gibt deshalb eine optimale Gelegenheit, die kooperative Zusammenarbeit der Schüler zu fördern. Es können im Verlauf des Unterrichts je nach Bedarf unterschiedliche Sozialformen wie beispielsweise Gruppenarbeit gewählt werden. Die Arbeitsergebnisse und die Lösung der Schlüsselfragen sollen durch unterschiedliche Produkte festgehalten und dokumentiert werden. Sie können außerdem in der Klasse präsentiert werden (ebd., S. 60).

Aufgabe des Lehrers ist, die Schüler zu motivieren, sie zu aktivieren und zu kreativem Handeln und entdeckendem Lernen anzuregen. Dies geschieht durch engagierende Episoden in der Story, offene Schlüsselfragen und kreative Aufgaben. Die Schüler müssen im Unterricht selbst Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und der Lehrer steht dabei

als Berater zur Verfügung. Er kann bei Bedarf den Unterricht auch in die gewünschte Richtung steuern (ebd. S. 25-26). Klassendiskussionen, die über den Unterricht reflektieren, sollen sichern, dass die Schüler die gesetzten Lernziele erreichen (ebd., S. 68).

Ulf Schwänke (2005) hebt hervor, dass eine Vielgestaltigkeit und Flexibilität der Storyline-Methode erwünscht ist, da ungleiche Lernpläne und Lernkulturen unterschiedliche Herangehensweisen fordern. Obwohl dieser Ansatz als konstruktivistisch angesehen werden kann, ist er im Besonderen ein pragmatischer Ansatz. „...die Vertreter der Storyline-Methode [sind] weniger an einer stringenten theoretischen Begründung ihres Handelns interessiert als vielmehr an guten Lernergebnissen der Schüler“ (ebd., S. 139). Deshalb bietet dieser Unterrichtsansatz große Möglichkeiten für interkulturelles Lernen, indem die Unterrichtsreihe methodisch jedem Thema angepasst werden kann.

4. Interkulturelles Lernen mit Storyline

In diesem Kapitel wird zuerst erläutert, welche Lernziele des norwegischen Lehrplans für Fremdsprachen beim interkulturellen Lernen mit Storyline besonders gefördert werden. Danach wird der für diese Untersuchung entwickelte Unterrichtsentwurf vorgestellt. Der Unterricht hat einen Zeitrahmen von ca. 5-6 Wochen und wird an einem norwegischen Gymnasium in der Deutschgruppe der zweiten Klasse (vergleichsweise die zwölfte Klasse in Deutschland), Niveau II durchgeführt. Diese Schüler lernen seit fünf Jahren Deutsch.

4.1 Lernziele

Der norwegische Lehrplan für Fremdsprachen besteht aus den drei Hauptbereichen *Sprachenlernen, Kommunikation und Sprache, Kultur und Gesellschaft* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ziel des Unterrichts mit Storyline muss sein, alle die in Kapitel 2.2 genannten drei Komponenten interkultureller Kompetenz zu fördern.

Im Hauptbereich *Sprache, Kultur und Gesellschaft* sollen die Schüler zentrale kulturelle Aspekte beschreiben und aktuelle soziale Bedingungen in der Gesellschaft erörtern. Ferner sollen die Schüler diskutieren, wie kulturelle Kompetenz zu Verständnis in unserer multikulturellen Gesellschaft führen kann. Im Bereich *Kommunikation* ist ein Lernziel, dass Schüler eigene Erfahrungen, Ansichten, Haltungen und Gefühle zum Ausdruck bringen können (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Der Schwerpunkt dieser Arbeit liegt im affektiven Bereich. Die Fähigkeit zur Empathie soll aufgebaut werden, indem man sowohl die kognitiven als auch affektiven Komponenten

beachtet. Darüber hinaus soll das Wissen über andere Kulturen erweitert und die Kulturabhängigkeit menschlichen Denkens den Schülern bewusstgemacht werden.

Die Arbeit mit Storyline fokussiert sich in dieser Untersuchung vorwiegend auf die Lernziele im Hauptbereich *Sprache, Kultur und Gesellschaft*. Sie fördert neben dem Kulturverständnis jedoch auch viele andere Lernziele in den Hauptbereichen *Sprachenlernen* und *Kommunikation*, worauf im Rahmen dieser Arbeit jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

4.2 Unterrichtsentwurf

Der Unterricht wird in sechs Phasen eingeteilt. Die Fremdsprachenschüler werden in Zusammenarbeit mit dem Lehrer eine fiktive Welt konstruieren, in der es um eine multikulturelle elfte Klasse an einem deutschen Gymnasium geht. Zuerst müssen fiktive Schüler gestaltet werden. Danach bekommen die Fremdsprachenschüler unterschiedliche Aufgaben, Aktivitäten und Schlüsselfragen. Um die Aufgaben zu lösen, müssen sich die Fremdsprachenschüler mit den fiktiven Schülern identifizieren und ihre Perspektive übernehmen. Weiterhin werden regelmäßige Klassendiskussionen durchgeführt werden, bei denen die Beantwortungen der Schlüsselfragen und Reflexionen dazu erläutert und diskutiert werden. Hier können fachliche Aspekte aufgegriffen werden und die Fremdsprachenschüler haben die Möglichkeit Fragen zu stellen. Zusätzlich sollen die Fremdsprachenschüler bei Bedarf Notizen machen und Gedanken in einem Logbuch niederschreiben. Der Unterrichtsentwurf wird in einer Tabelle veranschaulicht (siehe Anlage 1).

5. Didaktische Begründung

In diesem Kapitel soll zuerst das lerntheoretische Fundament von Storyline beleuchtet und der Unterrichtsansatz didaktisch begründet werden. Danach wird die zentrale Bedeutung vom Perspektivenwechsel zur Förderung von Empathie erläutert. Zuletzt werden das Material und die konkreten Aktivitäten und Aufgaben dieses Unterrichtsentwurfes (siehe Anlage 1) analysiert und didaktisch begründet.

5.1 Lerntheoretisches Fundament

Um die Komponenten interkultureller Kompetenz, Haltungen, Wissen und Fähigkeiten zu unterstützen, heben Barrett et al. (2014) erfahrungsbasiertes Lernen hervor. Um dies zu erreichen, muss eine passive Schülerrolle vermieden werden, und es ist von wesentlicher Bedeutung, die Schüler aktiv in das Unterrichtsgeschehen zu involvieren. Durch

erfahrungsbasiertes Lernen können die in Kapitel 2.4 erläuterten Grundsätze zum interkulturellen Lernen, Erfahrung, Vergleich, Analyse, Reflexion und Handeln optimal integriert werden. Weiterhin sollte der Unterricht von Methodenvielfalt geprägt sein, um sowohl die kognitiven als auch affektiven Seiten der Schüler anzusprechen (ebd., S. 37-45).

Heidmarie Hofmann, Birgit Mau-Endres und Bernhard Ufholz erläutern in ihrem Text „Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz“ (Hofmann et al., 2005), warum Methoden des experimentell-partizipativen Lernens besonders für interkulturelles Training geeignet sind. Da experimentelles Lernen erfahrungs- und erlebnisorientiert ist, können dadurch sowohl kognitive als auch affektive Lernprozesse unterstützt werden. Somit wird eine Lernumgebung geschaffen, die alle drei Komponenten von interkultureller Kompetenz, wie sie im Model von Barrett et al. (2014) beschrieben werden, fördern. Die Autoren sind der Auffassung, dass eine rein theoretische Aneignung von Wissen für die Entwicklung von interkultureller Handlungskompetenz nicht ausreicht. Konkrete Situationen müssen für die Schüler erfahrbar gemacht werden, um Gefühle auszulösen, die affektive Prozesse in Gang setzen, und dadurch zu einem tiefergreifenden Bewusstsein über Kultur führen. Erst dann können auch empathische Prozesse stattfinden und die in Kapitel 2.3 erläuterte interkulturelle Empathie unterstützt werden. Hofmann et al. (2005) betonen wie Barrett et al. (2014) die Methodenvielfalt beim interkulturellen Lernen und heben Simulationen und Rollenspiele als Beispiele zentraler Methoden hervor (ebd., S. 21-23).

Die theoretischen Betrachtungen von Barrett et al. (2014) und Hofmann et al. (2005) verdeutlichen die Wichtigkeit von erfahrungsorientiertem Lernen. Deshalb soll dieser Ansatz im Weiteren näher erörtert werden. Christel Kumbruck und Wibke Derboven (Kumbruck & Derboven, 2015) erklären die Kerngedanken ihres lerntheoretischen Fundaments in ihrem Trainingsmanual zur Förderung von interkultureller Kompetenz. Um die soziale Kompetenz in interkulturellen Situationen zu erweitern, muss das Lernen sowohl auf kognitiver, affektiver und verhaltensbezogener Ebene ermöglicht werden. Dies steht auch im Einklang mit den Komponenten interkultureller Kompetenz und den beschriebenen Grundsätzen interkulturellen Lernens von Barrett et al. (2014). Der Unterricht muss bei den Schülern kognitive und affektive Prozesse durch Aktivität auslösen. Erst dann können Erfahrung, Vergleich, Analyse, Reflexion und Handlung im Lernprozess inkludiert werden. Die Didaktik von Kumbruck und Derboven (2015) legt den Schwerpunkt auf zwei lerntheoretische Perspektiven: erfahrungsgeleitetes Lernen und konstruierendes Lernen (ebd., S. 84). Diese werden im folgenden Kapitel aufgegriffen.

5.2 Erfahrungsgeleitetes und konstruierendes Lernen

Im erfahrungsgeleiteten Lernen steht die Erfahrung der Schüler im Mittelpunkt. Kumbruck und Derboven (2015) stützen sich auf drei große Theoretiker: John Dewey, Kurt Lewin und Jean Piaget. Deweys Grundkonzept ist „learning by doing“ (lernen durch Handeln) und er versteht Lernen als soziale Praxis. Er hebt, wie Barrett et al. (2014), die Bedeutung der Erfahrung für erfolgreiches Lernen hervor (Dewey in Kumbruck & Derboven, 2015, S. 84). Lewin legt besonderen Wert auf das Zusammenspiel von konkreten Erfahrungen, analytischer Reflexion und theoretischer Orientierung. Erfahrungsgeleitetes Lernen wird somit zu einem dynamischen Prozess zwischen Theorie und Praxis (Lewin in Kumbruck & Derboven, 2015, S. 85). Piaget betont sowohl konkrete Erfahrungen als auch den Prozess des kognitiven Konstruierens als wichtige Bestandteile von Lernprozessen. Das bedeutet, dass die Schüler durch die Auseinandersetzung mit der Umwelt kognitive Strukturen aufbauen. Beim entdeckenden und selbständigen Lernen konstruieren Schüler neue Kenntnisse und Fähigkeiten, indem sie neu gemachte Erfahrungen in schon vorhandenes Wissen aufnehmen und angleichen (Piaget in Kumbruck & Derboven, 2015, S. 85).

David Kolb (2015) beschreibt ausgehend von diesen Traditionen das Konzept „Experiential Learning“. Erfahrung allein ist laut Kolb noch kein Wissen. „Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience“ (ebd., S. 49). Erfahrung muss erst aktiv von den Schülern zu Wissen umgeformt und konstruiert werden. Lernen ist für Kolb (2015) ein Prozess der Transformation von Erfahrungen und er entwickelt davon ausgehend einen erfahrungsbasierten Lernzyklus, mit dem vier Schritte verbunden werden: konkrete Erfahrung, Beobachtung und Reflexion, abstrakte Begriffsbildung (Theorie) und aktives Experimentieren (Aktivität und Handeln). Nur durch einen dynamischen Prozess dieser vier Formen kann Lernen entstehen (ebd., S. 51). Kumbruck und Derboven machen diese vier Dimensionen bei der Gestaltung von Lernumgebungen für interkulturelles Lernen besonders geltend (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 85). Dies steht außerdem in Übereinstimmung mit den Grundsätzen interkulturellen Lernens, Erfahrung, Vergleich, Analyse, Reflexion und Handlung von Barrett et al. (2014).

Überdies sind Überlegungen zum erfahrungsgeleiteten und konstruierenden Lernen bezüglich des Begriffes Empathie wichtig. Bei kognitiver Empathie, wie in Kapitel 2.3 erläutert, geht es darum, den emotionalen Zustand von anderen Menschen zu erkennen und zu verstehen. Eine Voraussetzung dafür ist Wissen über kulturelle Aspekte und Kommunikationsprozesse. Deshalb ist bei der Förderung von Empathie neben der affektiven Komponente auch die

kognitive Komponente interkulturellen Lernens von äußerst großer Bedeutung. Dies kann durch erfahrungsgeleitetes und konstruierendes Lernen unterstützt werden.

Um die vier Dimensionen von Kolb (2015) im Unterricht umsetzen zu können, ist Methodenvielfalt eine wichtige Voraussetzung. Kumbruck und Derboven (2015) betonen „das Gebot der methodischen Vielfalt“ und die Autoren sehen Lernen als einen ganzheitlichen Prozess an. Dieser kann nicht nur auf Kognition beschränkt werden, sondern muss die Wahrnehmung, das Denken, Fühlen und Handeln gleichermaßen berücksichtigen (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 89). Die Storyline-Methode bietet durch ihre vielfältigen Handlungsmöglichkeiten verschiedene Zugänge zu sowohl kognitiven, affektiven und handlungsbezogenen Lernzielen: „Mal dominiert das rationale Denken, mal das praktische Üben und ein andermal die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen“ (Schwänke, 2005, S. 32). Schwänke betont gleichzeitig die Ganzheitlichkeit der Methode, die es erleichtert, die kognitiven und affektiven Lernziele miteinander zu verbinden (ebd., S. 50-51). Die Flexibilität von Storyline verdeutlicht deshalb das Potenzial dieser Methode für interkulturelles Lernen.

5.3 Verstehen durch Perspektivenwechsel

Respekt und gegenseitiges Verständnis sind laut Kumbruck und Derboven (2015) eine wichtige Voraussetzung, um interkulturelle Herausforderungen zu meistern.

Wie in anderen Kommunikationssituationen auch dient das Mittel der Empathie zum besseren Verstehen, indem man sich mittels Perspektivenwechsel sowohl kognitiv als auch emotional in den anderen hineinversetzt. (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 74)

Sie betonen, wie auch Barrett et al. (2014), die große Bedeutung des Perspektivenwechsels, um in interkultureller Kommunikation erfolgreich zu sein. Für Kumbruck und Derboven (2015) ist darüber hinaus die Akzeptanz von kulturellen Unterschieden ein weiterer wichtiger Aspekt (ebd., S. 77).

Paul B. Pedersen, Hugh C. Crethar und Jon Carlson haben dazu den Begriff „Inclusive Cultural Empathy“ formuliert (Pedersen et al., 2008, S. 41-59). Mit inkludierend ist gemeint, dass diese Empathie nicht nur zum Ziel hat, kognitive und emotionale Differenzen und Unstimmigkeiten zu reduzieren. Empathie soll auch eine Anerkennung der Widersprüchlichkeit und Komplexität kultureller Unterschiede hervorrufen (ebd., S. 45). In diesem Sinne ist Empathie in interkulturellen Begegnungen nicht nur ein Mittel, um

Ähnlichkeiten zu identifizieren, sondern auch die Unterschiedlichkeit als bedeutsam zu betrachten. Die in Kapitel 2.3 erläuterte Auffassung von Wang et al. (2003) zum Terminus interkulturelle Empathie, bei der die Akzeptanz von Unterschieden hervorgehoben wird, steht somit in Übereinstimmung mit dem Begriff „Inclusive Cultural Empathy“.

Kumbruck und Derboven (2015) sind der Meinung, dass das Bewusstsein über die eigene Kultur erforderlich ist, um kulturelle Unterschiede identifizieren zu können. Um sich durch Perspektivenwechsel in die Situation anderer zu versetzen, ist es zunächst notwendig, die eigene Perspektive zu unterdrücken. Auf diese Weise kann die Sichtweise anderer Menschen bewusst wahrgenommen werden und bei der Rückkehr in die eigene Rolle mit der eigenen Kultur verglichen werden. Toleranz kann nach der Auffassung der Autoren erst durch die Abgrenzung des Eigenen vom Fremden entwickelt werden. Der Perspektivenwechsel zielt darauf ab, Unterschiede zu identifizieren. Die Aktivierung von Empathie soll bei diesem Prozess Intoleranz vermeiden und zum Verstehen der anderen Kultur führen. In diesem Zusammenhang kann das Entdecken von Ähnlichkeiten als Bindeglied fungieren. Diese Betrachtungen machen deutlich, dass sowohl Unterschiede als auch Ähnlichkeiten zwischen Kulturen bewusst ins Blickfeld gerückt werden müssen (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 78).

Aus der traditionellen Sicht auf Empathie als therapeutischem Werkzeug des einseitigen Verstehens entwickelt sich das neue Verständnis von Empathie als Werkzeug des interkulturellen Handelns durch wechselseitiges Verstehen, ohne Unterschiede eliminieren zu müssen. (ebd., S. 78)

Auch Hofmann et al. (2005) heben den Perspektivenwechsel hervor, um sich mit kulturell bedingten Unterschieden im interkulturellen Training auseinanderzusetzen. Für die Autoren ist beim interkulturellen Lernen ein Methodenmix erforderlich, um die verschiedenen Formen der Selbst- und Fremdrelexion durch Perspektivenwechsel optimal zu ermöglichen (Hofmann et al., 2005, S. 20-26). Dies steht somit im Einklang mit den Auffassungen von Kumbruck und Derboven (2015) und Barrett et al. (2014).

5.4 Material, Aktivitäten und Aufgaben

In diesem Unterkapitel werden das Material und die konkreten Aktivitäten und Aufgaben des Unterrichtsentwurfes (siehe Anlage 1) analysiert und didaktisch begründet.

5.4.1 Die Geschichte

Die Geschichte (Story) ist der zentrale Ausgangspunkt im Unterricht mit Storyline. Schon zu allen Zeiten und in vielen Kulturen hat die Geschichte als literarische Form zur Weitergabe von Kenntnissen und Erfahrungen gedient (Schwänke, 2005, S. 35). Es lassen sich in vielen Fällen Parallelen zwischen persönlichen Alltagserlebnissen und Geschichten finden. Darüber hinaus sind sie oft spannend und berühren uns emotional. Aus diesem Grund eignen sich Geschichten besonders gut dazu, eine Verbindung zwischen den Themen, die sie aufgreifen, und der Lebenswelt der Schüler herzustellen (ebd., S. 36).

Geschichten stellen nach der Meinung von Barrett et al. (2014) einen idealen Ausgangspunkt dar, um die Perspektive anderer Menschen einzunehmen und dadurch Abstand zu eigenen Normen und Werten zu bekommen. Erst dann kann eine kritische Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur stattfinden und über kulturelle Unterschiede reflektiert werden (Barrett et al., 2014, S. 40). Jede gute Geschichte erzeugt beim Zuhörer eine emotionale Beteiligung und Engagement. Ziel ist, dass die Geschichte die Schüler dazu motiviert, sich mit den Themen des Unterrichts auseinanderzusetzen. Im Laufe der Erzählung sollte eine Art Konflikt entstehen, den die Schüler durch problemorientiertes Denken und Handeln lösen müssen (Schwänke, 2005, S. 35-39).

Im vorliegenden Unterrichtsansatz (siehe Anlage 1) geht es in der Geschichte um eine Schulklasse. Die Aufgabe der Fremdsprachenschüler ist es, den Lebenslauf von fiktiven Schülern zu gestalten. Auf diese Weise sollen sie ein persönliches Verhältnis zur eigenen Figur entwickeln. Dies trägt dazu bei, sich leichter mit ihr identifizieren zu können (Schwänke, 2005, S. 90). Dadurch bekommen die Schüler die Möglichkeit, die Handlung der Geschichte aus der Perspektive der fiktiven Schüler zu sehen. Ziel ist, dass dieser Perspektivenwechsel empathische Reaktionen hervorruft.

Die Geschichte als Fundament in Storyline führt zu einem Unterricht, der hauptsächlich den Gebrauch von Simulation als Methode macht, da nicht in der Realität, sondern in einer fiktiven Welt gehandelt wird (ebd., S. 126). Da diese Simulation an die Alltagserfahrungen der Schüler anknüpft, ermöglicht sie eine Verbindung zur eigenen Lebenswelt. Somit werden beim Lernen sowohl kognitive als auch affektive Aspekte berührt.

Es besteht die Gefahr, dass der Unterricht mit Storyline aufgrund des narrativen Ausgangspunktes von den Schülern als zu kindisch aufgefasst wird. Deshalb kann in Frage gestellt werden, ob sich diese Methode für ältere Schüler überhaupt eignet. Mehrere Versuche

zeigen jedoch, dass der Unterricht mit Storyline in höher führenden Schulen und Hochschulen zu guten Ergebnissen geführt hat (Emo & Emo, 2016; Falkenberg, 2016). Ältere Schüler und Erwachsene reagieren auf den Unterricht mit dieser Methode sehr positiv und sie lassen sich durch diese Unterrichtsform engagieren (Emo & Emo, 2016, S. 245). Ein wichtiger Faktor ist ist, den Unterricht dem fachlichen Niveau der Schüler anzupassen.

5.4.2 Rollenspiel

Barrett et al. (2014) erwähnen Rollenspiele und Simulationen als besonders geeignete Methoden, um Haltungen der Neugier, Offenheit und Respekt zu unterstützen und Empathie hervorzurufen. Im Laufe des Rollenspiels können Schüler selbst erfahren, wie es ist, anders zu sein. Sie entdecken, wie der kulturelle Hintergrund alltägliche Lebenssituationen beeinflussen kann (Barrett et al., 2014, S. 41). Marie Jeanne Mc Naughton (2007) beschäftigt sich mit Rollenspielen in Storyline und sie ist der Auffassung, dass Schüler dadurch wertvolle Erfahrungen machen. Die von den Schülern gestalteten fiktiven Figuren können zum Leben erweckt werden. Anstatt sich nur vorzustellen, wie es wäre, Situationen aus der Sicht anderer Menschen zu erleben, können sie tatsächlich in diese Rolle schlüpfen (Mc Naughton, 2007, S. 150). Gavin Bolton (1984) beschreibt den Prozess des Rollenspiels als ein „as if“ Verhalten. Obwohl alle Teilnehmer wissen, dass die Situation nicht echt ist, funktioniert das Rollenspiel, eben weil sie sich in die Rolle einleben (ebd., S. 140-164). „Everyone behaves ‘as if’ the situation is real. It is this experience of inhabiting both the real world and the imagined world, and being aware of both, which allows a deep level of cognition, and thus learning, to take place” (Mc Naughton, 2007, S. 151).

In diesem Unterrichtsansatz sollen sich die Fremdsprachenschüler in Phase drei (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1) mit einem Problem, das in der fiktiven Welt auftritt, auseinandersetzen. Sie müssen sich unter anderem auf ein Rollenspiel vorbereiten. Bei dem Rollenspiel geht es darum zu diskutieren, wie sie einem muslimischen Mädchen helfen können. Sie darf an der Klassenfahrt nicht teilnehmen und ist darüber sehr traurig. Ziel ist, dass die Fremdsprachenschüler die Situation aus der Sicht des muslimischen Mädchens sehen. Dadurch soll eine empathische Reaktion hervorgerufen werden, die die Schüler dazu engagiert, ihr zu helfen. Hierzu nehmen sie die Rolle ihrer fiktiven Schüler ein, die sich in der Diskussion für das Mädchen einsetzen. Da alle Fremdsprachenschüler mit großer Wahrscheinlichkeit selbst schon an Klassenausflügen teilgenommen haben, können sie in der geschilderten Situation leicht einen Bezug zur eigenen Lebenswelt herstellen. Das erleichtert, die kognitive Komponente von Empathie anzusprechen. Sicherlich haben auch viele Schüler

schon die Erfahrung gemacht, an geplanten Ausflügen oder Veranstaltungen nicht teilnehmen zu können. Es wird für sie deshalb leichter nachvollziehbar, wie es ist, von einer Klassenfahrt ausgeschlossen zu werden. Somit besteht die Möglichkeit, auch die affektive Komponente von Empathie zu berühren.

Die schriftlichen Tagebucheinträge und der Brief (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1) stellen eine weitere Form von Rollenspiel dar. Hier müssen die Fremdsprachenschüler aus der Sicht ihrer fiktiven Person über unterschiedliche Problemstellungen reflektieren und schriftlich dazu Stellung nehmen. Der Perspektivenwechsel unterstützt auch hier das Sich-Einfühlen in andere Menschen und kann somit empathische Reaktionen auslösen.

Wie sich zeigt, werden die Schüler durch Rollenspiele dazu gezwungen, sich in die fiktiven Schüler hineinzusetzen. Sie müssen sich Gedanken darüber machen, wie die eigene fiktive Person sich fühlt und wie sie auf unterschiedliche Begebenheiten, Situationen und Menschen reagiert. Nach jedem Rollenspiel sollten die Erfahrungen der Schüler gemeinsam reflektiert werden.

5.4.3 Film

Eva L. Björk, Jutta Eschenbach und Britt Wenche Svenhard (2014) diskutieren den Einsatz von Film im Unterricht, um die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu fördern. Kulturelle Werte und Normen, zwischenmenschliche Beziehungen sowie typische Konflikte werden in Filmen geschildert und deutlich gemacht. Dies ermöglicht den Schülern Einsicht in fremde Kulturen, da sie die Welt aus der Perspektive von anderen Menschen sehen. Auf diese Weise wird die Möglichkeit gegeben, die eigene Kultur mit der von anderen Menschen zu vergleichen, und dies kann wiederum zu einem größeren Bewusstsein des eigenen kulturellen Hintergrunds führen.

Die Phase eins des Unterrichtsentwurfes (siehe Anlage 1) dient als Einstieg in die Thematik. Dazu wird der Kurzfilm *Weltweit – weltnah. Ein Film über Migration und Integration* (Mondrosenfilme, 2011) gezeigt. In diesem Film erzählen acht Menschen mit Migrationshintergrund über ihr Leben in Deutschland. Die erste Phase dient vorwiegend dazu, die Vorkenntnisse der Schüler zu aktivieren und ihre Neugier zum Thema zu wecken. Im Film schildern die Menschen sehr persönliche Erfahrungen über ihre Lebenssituation und es besteht die Möglichkeit, dass die Schüler dadurch emotional angesprochen werden. Der Einblick in die Welt dieser Menschen kann empathische Reaktionen auslösen.

In Phase fünf (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1) werden die Schüler den Film *Fremde Haut* (Maccarone & Zimmermann, 2005) ansehen. Der Film erzählt die bewegende Geschichte der Iranerin Fariba. Da sie sehr sympathisch dargestellt wird, ist es leicht, sich in ihre Situation hineinzuversetzen. Beim Ansehen des Films findet somit zunächst eine Emotionswahrnehmung statt, die daraufhin zu einer Emotionseinnahme führen kann. Ziel ist, die Schüler gefühlsmäßig anzusprechen, um Mitgefühl und Empathie hervorzurufen. Außerdem werden Deutsche aus der Sicht von Fariba geschildert. Diese Perspektive trägt dazu bei, sich der eigenen Kultur mehr bewusst zu werden.

Die Komplexität von Kultur kommt in *Fremde Haut* (Maccarone & Zimmermann, 2005) besonders stark zum Ausdruck. Fariba stammt aus einer muslimischen Kultur. Sie ist homosexuell, hoch ausgebildet und an ein Leben in der Großstadt gewöhnt. Dies steht im Kontrast zu ihrem neuen Leben in Deutschland. Sie arbeitet zusammen mit dem lokalen Landvolk in einer Sauerkrautfabrik und muss sich unter einfachsten Verhältnissen auf dem Lande zurechtfinden. Die Deutschen werden im Film zwar freundlich, doch teilweise sehr stereotyp dargestellt. Beispiele dazu sind, dass Deutsche viel putzen und die niedrig ausgebildeten männlichen Feldarbeiter Macho-Verhalten aufzeigen und gern ins Bordell gehen. Die Schüler sollen darüber nachdenken, welche Konsequenzen stereotype Auffassungen dieser Art haben können, da sie schnell zu Vorurteilen führen. Um die Verständigung zwischen Kulturen zu unterstützen, muss nach der Auffassung von Kumbruck und Derboven auch immer die eigene Identität ein wenig erschüttert werden (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 90). Die zum Teil stereotype Darstellung der Deutschen kann die Fremdsprachenschüler darüber reflektieren lassen, wie die westliche Kultur von anderen aufgefasst wird.

Die Aufgaben zum Film (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1) fordern von den Fremdsprachenschülern, dass sie sich in die Situation anderer Menschen versetzen und einen Perspektivenwechsel vornehmen. Im Tagebucheintrag sollen die fiktiven Schüler Stellung zum Film nehmen und sich Gedanken über die Hauptdarstellerin machen. Dies fordert Reflexion, die möglicherweise auch empathische Reaktionen auslösen kann. Die Aufgabe, bei der die Fremdsprachenschüler die Rolle von Fariba übernehmen und einen Brief verfassen, kann eine empathische Emotionseinnahme besonders unterstützen.

Diese Betrachtungen zeigen, dass der Film ein Medium darstellt, das die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme und Empathie besonders unterstützt und die Komplexität von Kultur verdeutlicht.

5.4.4 Fragen

Ein wesentlicher Bestandteil der Storyline-Methode sind Fragen. Sie sollen laut Schwänke (2005) Neugier wecken, zum Experimentieren und problemlösenden Denken anregen und die Schüler aktivieren. Die offenen Fragen signalisieren den Schülern, dass man ihnen zutraut, die Fragen selbstständig zu bearbeiten und passende Antworten zu finden. Überdies ermöglichen sie ein kreatives Handeln der Schüler (Schwänke, 2005, S. 40).

Kumbruck und Derboven (2015) sind der Meinung, dass neben der Erfahrung auch Fragen eine zentrale Bedeutung beim interkulturellen Lernen haben. Neues kann laut der Autoren nur angeeignet werden, wenn der Lernende Fragen hat. Zum einen sollen Fragen das Interesse und die Neugier der Schüler wecken und sie zur Suche nach möglichen Antworten motivieren. Zum anderen sollen die erworbenen Antworten neue Fragen bei den Schülern generieren und sie somit selbst zu Fragenden werden lassen. Die Aufgabe des Lehrers ist daher nicht nur, die zu erwartenden Antworten hervorzurufen, sondern mit Fragen bei den Schülern auch neue und persönlich bedeutungsvolle Fragen auszulösen (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 87).

Im vorliegenden Unterrichtsentwurf (siehe Anlage 1) werden Schlüsselfragen gestellt, die vorwiegend den Perspektivenwechsel der Schüler anregen und unterstützen. Zur Beantwortung der Fragen müssen die Fremdsprachenschüler in die Haut ihres fiktiven Schülers schlüpfen und darüber reflektieren, wie dieser denkt, reagiert und sich in den gegebenen Situationen fühlt. Die kognitive Komponente von Empathie wird dadurch angesprochen, weil die Gelegenheit geschaffen wird, den emotionalen Zustand der fiktiven Person zu erkennen. Erst dann kann auch die Möglichkeit geschaffen werden, die affektive Komponente von Empathie zu berühren, da die Fremdsprachenschüler die Gefühle der fiktiven Schüler stellvertretend empfinden können.

Die Fremdsprachenschüler müssen viele Aspekte in Betracht ziehen, um den Perspektivenwechsel vornehmen zu können. Dazu gehört zum Beispiel, unterschiedliche Kommunikationssituationen zu analysieren und den kulturellen Hintergrund der fiktiven Schüler zu beachten. Dies fordert ein großes Maß an Reflexion, die bei den Schülern wiederum neue Fragen generieren kann.

5.4.5 Theoretischer Input

Die Vermittlung von theoretischen Konzepten ist nach Kolbs Lernzirkel (2015) von wesentlicher Bedeutung, da Erfahrung erst zu neuem Wissen umgeformt werden muss. Deshalb halten Kumbruck und Derboven (2015) theoriegeleitetes Training für sehr wertvoll. Theorie erleichtert den Schülern, neue erfahrungsbezogene Erkenntnisse zu strukturieren und somit neues Wissen zu konstruieren. Für die Autoren ist „die Verschränkung von Erfahrung und theoretischem Wissen der Schlüssel zum Lernerfolg“ (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 88-89).

Im Unterrichtsentwurf dieser Arbeit (siehe Anlage 1) wird der theoretische Input in Phase vier konzentriert. Ziel ist, die interkulturelle Kompetenz, wie von Barrett et al. (2014) beschrieben, zu fördern. Die Theorie soll die Schüler dabei unterstützen, eigene Erfahrungen besser zu verstehen. Relevante Begriffe der interkulturellen Kompetenz sollen in dieser Phase beschrieben und analysiert werden. Folgende Aspekte sollen aufgegriffen werden: Kultur und kulturspezifisches Wissen, kulturelle Werte und Normen, generelles Wissen über Kommunikations- und Interaktionsprozesse, Stereotype, Vorurteile, Ethnozentrismus und die Kulturabhängigkeit menschlichen Denkens und Handelns. Die Schüler sollen in dieser Phase entdecken, wie wenig sie eigentlich von der Lebenswelt und Kultur anderer Menschen wissen. Für diese Unterrichtseinheit wurde eine Power-Point Präsentation (siehe Anlage 2) erstellt.

Die Analyse und der Vergleich unterschiedlicher Kulturen können die Arbeit mit den theoretischen Aspekten unterstützen. Dies steht auch in Übereinstimmung mit den Grundsätzen zum interkulturellen Lernen von Barrett et al. (2014). Der weitere Unterrichtsverlauf soll neu erworbenes Wissen bewusst mit einbeziehen.

5.4.6 Klassendiskussion und Logbuch

Um Erfahrung und Theorie miteinander zu verknüpfen, müssen laut Kumbruck und Derboven Reflexionsräume geschaffen werden (Kumbruck & Derboven, 2015, S. 89-91). Dazu eignen sich vor allem die Klassendiskussionen und das Logbuch (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1). Sie dienen auch dazu, die fiktive Welt mit der wirklichen Welt in Verbindung zu setzen. Zunächst sollen die Fremdsprachenschüler diskutieren, wie es ist, sich in die Situation der fiktiven Schüler zu versetzen und weiterhin über die Perspektivenübernahme reflektieren.

Ferner können kulturelle Unterschiede analysiert werden. Dabei soll darüber nachgedacht werden, inwieweit der kulturelle Hintergrund menschliches Denken und Handeln beeinflusst

und die Interaktion zwischen Menschen prägt. Durch diese Reflexionen werden kognitive und emotionelle Aspekte miteinander verknüpft und das empathische Bewusstsein der Schüler gefördert. Ziel ist nicht nur die Akzeptanz von kulturellen Unterschieden, sondern diese als eine Bereicherung für das eigene Leben anzusehen. In Verbindung damit sollen die Fremdsprachenschüler außerdem darüber reflektieren, wie theoretisches Wissen das Verständnis und die Toleranz gegenüber unterschiedlichen Kulturen unterstützen kann. Auf diese Weise kann, die in Kapitel 2.3 geschilderte interkulturelle Empathie, optimal gefördert werden.

6. Methode

Wie Kapitel 2.3 gezeigt hat, ist Empathie ein komplexer Begriff und es ist deshalb von großer Bedeutung, eine angemessene Vorgehensweise für die empirische Untersuchung anzuwenden. In diesem Kapitel werden die methodischen Überlegungen erläutert, die bei der Auswahl des Forschungsdesigns zentral waren.

6.1 Forschungsansatz

Qualitative Forschung fokussiert auf die Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien. Da die Realität und die meisten Phänomene sehr komplex sind, soll der untersuchte Gegenstand durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven analysiert werden, um die Ganzheit erfassen zu können.

Gegenstände werden dabei nicht in einzelne Variable zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Kontext untersucht. Deshalb ist ihr Untersuchungsfeld auch nicht die künstliche Situation im Labor, sondern das Handeln und Interagieren der Subjekte im Alltag. (Flick, 2017, S. 27)

Das bedeutet, dass qualitative Forschung die Lebenswelten der Menschen „von innen heraus“ und aus der Sicht der zu handelnden Menschen zu beschreiben versucht und dadurch zu einem besseren Verständnis der sozialen Wirklichkeit führen kann (Flick, v. Kardorff & Steinke, 2017, S. 14). Weiterhin stellen die Reflexionen des Forschers einen wichtigen Teil der Erkenntnis dar und die subjektive Interpretation wird zu einem wichtigen Bestandteil des Forschungsprozesses (Flick, 2017, S. 29). Da der Schwerpunkt dieser Untersuchung im affektiven Bereich angesiedelt ist und Empathie in der Interaktion zwischen Menschen zum Ausdruck kommt, bietet der qualitative Ansatz den besten Ausgangspunkt. Nur dadurch kann die Vielschichtigkeit erfasst werden und wichtige Ergebnisse liefern, ob die Storyline-Methode interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht fördert.

6.2 Verfahren zur Erfassung von Empathie

Es lassen sich in der Literatur zwei unterschiedliche Ansätze zur empirischen Erfassung von Empathie finden: durch Fragebogeninstrumente und performanzbasierte Verfahren. Bei der Verwendung von Fragebogeninstrumenten lassen sich keine echten empathischen Reaktionen hervorrufen. Außerdem stützen Fragebogeninstrumente sich ausschließlich auf Selbsteinschätzung und dadurch besteht die Gefahr, dass die Schüler nach einem sozial erwünschten Verhalten antworten. Durch performanzbasierte Verfahren können echte empathische Reaktionen hervorgerufen und erfasst werden. Im vorliegenden Unterrichtskonzept sollen authentische und alltagsnahe Situationen simuliert werden. Die Aufgaben, die einen ständigen Perspektivenwechsel aufgrund der fiktiven Rollen fordern, sollen echte empathische Reaktionen bei den Schülern auslösen. Eine Voraussetzung ist, dass die Thematik und die Aufgaben im Unterricht repräsentativ für den Alltag der Schüler sind (Wieck, 2015, S. 16-25). Aufgrund dieser Überlegungen wird in der vorliegenden Untersuchung auf ein performanzbasiertes Verfahren zurückgegriffen.

6.3 Ethnografie als methodischer Ansatz

Ethnografische Forschung ist durch die Teilnahme des Forschers im untersuchten Feld gekennzeichnet. Das Handeln von Menschen in ihrer natürlichen Umgebung und Lebenswelt wird durch die Beobachtung des Forschers untersucht (Lüders, 2017, S. 384-385). Ziel ist zu verstehen, wie soziale Phänomene in der Wirklichkeit von Menschen erzeugt werden. Untersucht werden „vor allem die Perspektiven der Teilnehmer, ihre Wissensbestände und -formen, ihre Interaktionen, Praktiken und Diskurse“ (ebd., S. 390). Das bedeutet, dass das Unterrichtskonzept mit Storyline im Klassenzimmer beobachtet werden muss.

Ethnografie umfasst ein breites Spektrum an Themen. Es lassen sich jedoch drei zentrale Aspekte beschreiben: die längere Teilnahme des Forschers, flexible Forschungsstrategie und ethnografisches Schreiben (ebd., S. 391).

6.3.1 Längere Teilnahme

Um einen Einblick in die Lebenswelt der untersuchten Gruppe zu bekommen, muss der Ethnograf für eine längere Zeit am Alltagsleben teilnehmen. Die Innenperspektive kann wertvolle Beobachtungen liefern, die bei der Analyse der Daten zu wichtigen Erkenntnissen führen können. Eine Voraussetzung für den Beobachter ist der Zugang zum Feld und dass die zu untersuchende Gruppe die Beobachterrolle akzeptiert. Dazu muss Vertrauen aufgebaut werden. Diese Arbeit war davon abhängig eine Lehrkraft zu finden, die bereit dazu war, das

Unterrichtskonzept mit Storyline im Fremdsprachenunterricht durchzuführen und beobachten zu lassen. Es ist gelungen, eine Lehrerin ausfindig zu machen, die großes Interesse an dem Unterrichtskonzept zeigte. Wichtig war, die Lehrerin bei der konkreten Planung und Durchführung mit einzubeziehen. Sie hat mit guten Ideen und praktischen Lösungen wertvolle Beiträge geliefert. Um das Vertrauen der Schüler aufzubauen, hat die Verfasserin dieser Arbeit ihr Forschungsanliegen eine Woche vor Beginn des Unterrichts vorgestellt.

6.3.2 Flexible Forschungsstrategie

Da sich die ethnografische Forschung mit einer großen Vielfalt an Themen und Gegenständen befasst, ist es notwendig, sich den unterschiedlichen Milieus und den speziellen Situationen anzupassen. Dies fordert eine flexible Forschungsstrategie, in der unterschiedliche und kontextbezogene Methoden angewandt werden können. Neben der Beobachtung kann eine Vielzahl an unterschiedlichen Daten gesammelt werden (ebd., S. 393) und im nächsten Unterkapitel wird die Datenerhebung dieser Arbeit vorgestellt.

6.3.3 Ethnografisches Schreiben und Protokollieren

Die Beobachtungsprotokolle aus dem Feld stellen eine wichtige Grundlage für die Analyse der Daten dar. Dabei ist das Bewusstsein darüber, dass diese Protokolle keineswegs die getreue Wiedergabe der beobachteten Wirklichkeit darstellen, wichtig. Ethnografisches Schreiben wird immer von der subjektiven Wahrnehmung, Erinnerungen und komplexen Sinnstiftungsprozessen des Beobachters beeinflusst. Die Beschreibung der gesammelten Erfahrungen aus dem Feld stellt einen zentralen Bestandteil des Forschungsprozesses dar. Es gibt in dieser Forschungstradition jedoch keine Einigkeit darüber, wie die unterschiedlichen Daten aufeinander bezogen und ausgewertet werden. In dieser Arbeit wird großer Wert auf den Einbezug des Lesers gelegt, sodass die Darstellung der Untersuchung plausibel und nachvollziehbar ist und für die eigene Praxis Anstöße geben kann (ebd., S. 396-401).

6.4 Datenerhebung

Ein wichtiger Bestandteil qualitativer Forschung ist die Arbeit mit Texten (Flick, 2017, S. 13). Die Aufzeichnungen der Beobachtungen im Klassenzimmer, die schriftlich produzierten Texte der Schüler und das Evaluierungsschema stellen die Grundlage der Datensammlung dar, an der die darauffolgende Analyse ansetzt.

6.4.1 Beobachtung

In der Ethnografie gibt es unterschiedliche Formen und Variablen der Beobachtung. Dabei handelt es sich u.a. um den unterschiedlichen Grad der Teilnahme des Beobachters an der zu

untersuchenden Gruppe und in welchem Ausmaß die Beobachtung standardisiert wird (Lüders, 2017, S. 386). In der vorliegenden Untersuchung wurde eine passive Beobachterrolle eingenommen (Spradley, 2016, S. 59). Das bedeutet, dass das Geschehen in der Lerngruppe von einem festen Platz im Klassenzimmer observiert wurde, ohne daran teilzunehmen. Es wurden einige wenige Male kurze Bescheide über die praktische Durchführung zwischen Lehrer und Beobachter ausgewechselt. Weiterhin wurde beim Protokollieren auf einen standardisierten Beobachtungsbogen verzichtet, sodass die Observation dadurch nicht gesteuert und die Aufmerksamkeit beeinflusst werden konnte (Flick, 2017, S. 288-289).

James P. Spradley (2016) unterscheidet zwischen beschreibenden, fokussierten und selektiven Beobachtungen. In der beschreibenden Observation wird so viel wie möglich des Geschehens notiert, während man bei der fokussierten und selektiven Beobachtung nur noch auf ausgewählte Aspekte fokussiert (Spradley, 2016, S. 73-129). In dieser Untersuchung wurde in jeder Beobachtungssequenz eine Kombination dieser Typen durchgeführt. Auf der einen Seite sollte so viel wie möglich vom Geschehen im Klassenzimmer notiert werden, aber auch auf konkrete Ausdrücke von Perspektivenwechsel, affektiver und kognitiver Empathie geachtet werden. Deshalb wurden vorher Abkürzungen von zentralen Aspekten bestimmt, sodass das Notieren der Observationen schneller vorgehen konnte. Weiterhin wurde ein eigenes System für die Feldaufzeichnungen erstellt, um die mündlichen Aussagen der unterschiedlichen Schüler von Handlungen und Verhaltensweisen zu unterscheiden. Observationen, die eine spontane subjektive Interpretation darstellten, wurde zum Beispiel durch Klammern gekennzeichnet.

Spradley (2016) kategorisiert Feldaufzeichnungen in vier Formen. Die erste Form sind die komprimierten Aufzeichnungen während oder unmittelbar nach der Observation. In der zweiten Form werden die Notizen mit Details, die aufgrund von Zeitmangel nicht aufgezeichnet worden sind, vervollständigt. Die dritte Form ist ein Feldtagebuch, in dem persönliche Eindrücke und Gedanken des Beobachters niedergezeichnet werden. Bei der vierten Form handelt es sich bereits um eine erste Analyse und Interpretation der Daten (Spradley, 2016, S. 69-71). Während der Feldaufzeichnungen wurden diese vier Formen angewendet und deutlich markiert, um bei der Analyse von reinen Observationen und Interpretationen unterscheiden zu können.

6.4.2 Schülerproduzierte Texte

Ein wichtiger Bestandteil der Datenerhebung waren neben den Feldaufzeichnungen die schülerproduzierten Texte, die durch die Aufgaben von den Schülern entstanden: Logbücher, Tagebucheinträge und Briefe. Die schriftlichen Schülerprodukte wurden sowohl auf It's learning als auch in OneNote in Schülermappen eingesammelt.

6.4.3 Evaluierungsschema

Am Ende des Unterrichtprojektes wurde die Arbeit mit Storyline von den Schülern als auch von der Lehrerin bewertet. Die Evaluierung der Schüler wurde anhand einer eigenen Befragung auf It's learning durchgeführt, die die Fremdsprachenschüler individuell und anonym beantworteten. Die Fragen der Evaluierung sind in der beigefügten Übersicht dargestellt (siehe Anlage 3). Das Resultat der Befragung geht aus dem Evaluierungsschema hervor. Die Lehrerin beantwortete einige Fragen zu dieser Untersuchung durch eine E-Mail.

6.5 Analysemethode

Die Analyse der Daten nimmt Ausgangspunkt in Amedeo Giorgis hermeneutisch phänomenologische Annäherung (Giorgi, 1985; Giorgi, 2009) und wird in diesem Kapitel vorgestellt. Hermeneutik bedeutet in diesem Zusammenhang das Verstehen und Interpretieren von den Texten der Datenerhebung (Soeffner, 2017, S. 164-165).

6.5.1 Phänomenologie

Die Phänomenologie versucht zu verstehen, wie einzelne Phänomene durch menschliches Bewusstsein erfahren werden. Dabei soll nicht das Objekt an sich analysiert und beschrieben werden, sondern wie dieses Objekt subjektiv im menschlichen Bewusstsein aufgefasst wird (Giorgi, 2009, S. 4). In der Analyse versucht man, die Essenz des untersuchten Phänomens durch Reflexion zu verstehen (ebd., S. 69, S. 88), da es keinen direkten Zugang zu diesen Phänomenen und wie diese erfahren werden gibt. Sie kommen jedoch vor allem durch menschliches Handeln und Sprache zum Ausdruck und dies kann einen indirekten Einblick in die erlebte Welt liefern und somit zu wichtigen Erkenntnissen führen (ebd., S. 107).

In der vorliegenden Arbeit muss versucht werden, das Phänomen Empathie und andere zentrale Aspekte zum interkulturellen Lernen im Unterricht zu erfassen und zu beschreiben, um in einer anschließenden Analyse über die Forschungsfrage reflektieren zu können. Für dieses Vorgehen wird die Analysemethode von Giorgi (1985; 2009) angewendet.

6.5.2 Giorgis Analysemethode

Der Analyseprozess von Giorgi besteht aus vier Schritten (Giorgi, 1985, S. 10-21; Giorgi, 2009). Im ersten Schritt wurden die gesamten Texte der Datenerhebung gelesen, um sich einen Überblick der Ganzheit des Phänomens zu verschaffen. Diese umfassten die Beobachtungsnotizen des Unterrichts, die schriftlichen Schülerprodukte und die Evaluierung der Schüler und der Lehrerin. Im zweiten Schritt wurde nach natürlichen Bedeutungseinheiten („meaning units“) gesucht. Das heißt, dass in den Beobachtungen und Texten unterschiedliche relevante Aspekte des Phänomens identifiziert, in Kategorien sortiert und dadurch voneinander abgegrenzt wurden. In Schritt drei wurden diese Bedeutungseinheiten durch die psychologische Einsicht und Reflexion des Forschers so präzise wie möglich zu beschreiben versucht, ohne diese zu interpretieren. Schritt zwei und drei werden durch eine Tabelle mit zwei Kolonnen dargestellt, in der die natürlichen Bedeutungseinheiten in der linken Spalte und die psychologische Beschreibung in der rechten Spalte hervorgehen (siehe Anlage 4).

Wegen dem umfangreichen Datenmaterial musste bei diesem Prozess eine Auswahl getroffen werden. Im Analyseschema werden nur Bedeutungseinheiten beschrieben, die interkulturelles Lernen positiv unterstützen. Problematische Aspekte, die in der Analyse berücksichtigt werden müssen, werden in Kapitel 8 aufgegriffen und diskutiert. Es ließen sich folgende zentrale Themen der Bedeutungseinheiten für Giorgis (1985; 2009) Analyseschema beschreiben: Perspektivenwechsel und Ausdruck von kognitiver Empathie; Perspektivenwechsel und Ausdruck von kognitiver und affektiver Empathie; Ausdruck von Reflexion; Vergleich, Analyse, Reflexion; Ausdruck von Akzeptanz und Toleranz; Erwerb von neuem Wissen; Ausdruck von Motivation.

Zunächst wurden alle Beobachtungen und Aussagen aufgelistet. Danach wurden alle Aussagen, die das Gleiche beschreiben, zu einer Aussage zusammengefasst. Diese kann somit die Äußerungen von mehreren Schülern repräsentieren. Jede Beobachtung und Aussage ist durch einen anonymen Code gekennzeichnet worden. Diese Codes werden in Kapitel 7 näher erklärt. Es geht dadurch hervor, wer diese oder eine ähnliche Aussage gemacht hat. Die Schüler haben bei den Aufgaben hauptsächlich auf Deutsch geschrieben und Deutsch gesprochen, durften jedoch bei einigen Aufgaben auch Norwegisch verwenden. Rechtschreibfehler und Grammatikfehler der Schüler wurden im Analyseschema korrigiert, da der Fokus auf den Inhalt gerichtet werden soll. Außerdem wurden für die Analyse und Diskussion in Kapitel 8 die norwegischen Aussagen ins Deutsche übersetzt.

Wie in dieser Arbeit schon erwähnt wurde, wird bei der Analyse von Empathie die Auffassung von Wallbott (Wallbott in Olsen, 2011, S. 6) vertreten. Nach dieser Ansicht finden bei Empathie sowohl kognitive als auch emotionale (affektive) Prozesse statt und beide Komponenten werden als untrennbar voneinander angesehen. Trotzdem werden in der Analyse die beiden Komponenten teilweise separat beschrieben. Das bedeutet nicht, dass nicht beide Prozesse stattfinden, sondern dass das Ausmaß von affektiver Empathie schwieriger zu erfassen ist.

In Schritt vier wurden alle die in Schritt drei beschriebenen Bedeutungseinheiten des untersuchten Phänomens in seiner Ganzheit vom Forscher in einem Text analysiert, interpretiert und durch Reflexion zu verstehen versucht. Dies soll zu neuen Erkenntnissen über die zentralen Bestandteile des untersuchten Phänomens und zur Beantwortung der Forschungsfrage führen (Giorgi, 1985, S. 10-21; Giorgi, 2009). Aufgrund des Umfangs der Untersuchung ist das Analyseschema (siehe Anlage 4) allein für die Diskussion der Forschungsfrage nicht ausreichend. Deshalb wird in Schritt vier jede Phase des Unterrichts in chronologischer Reihenfolge beschrieben und mithilfe des Analyseschemas auf Aspekte interkulturellen Lernens und Empathie analysiert und interpretiert. Das bedeutet, dass sowohl das Analyseschema als auch eine ausführlichere Analyse der Unterrichtsphasen Ausgangspunkt für die Diskussion in Kapitel 8 sein werden.

7. Durchführung der Untersuchung

Das Gymnasium, in dem die Untersuchung durchgeführt wurde, liegt in einer Stadt außerhalb von Oslo. Die Lerngruppe besteht aus 21 Schülern und alle sind in Norwegen geboren. Die Eltern einiger dieser Schüler haben Migrantenhintergrund, doch es konnte darüber keine weitere Information erhalten werden. Da es keine speziellen Hinweise darauf gab, dass die Unterrichtsthemen für einige Schüler problematisch sein könnten, sah die Lehrerin keinen Grund dafür, spezielle Maßnahmen vorzunehmen. Vor Beginn der Untersuchung wurde eine Zustimmung von den Eltern der minderjährigen Schüler eingeholt. Wichtig bei der Durchführung war die Anonymisierung der Schule und der Schüler (Lüders, 2017, S. 395-396). Die Namen wurden in der Untersuchung und Analyse durch einen Code ersetzt. Mädchen wurden durch ein M und Jungen durch ein J gekennzeichnet (M1, M2, J1, J2 usw.). Da während der Beobachtung nicht immer aufgefasst werden konnte, wer etwas gesagt hat, wurden diese Aussagen durch ein U (unbekannt) und eventuell durch die Anzahl der Schüler markiert. Alle Unterrichtsbeobachtungen wurden mit einem B markiert.

Die Untersuchung verlief in der Zeitspanne von sieben Wochen und insgesamt wurden sieben Unterrichtseinheiten beobachtet. Der Unterrichtsentswurf besteht aus sechs Phasen (siehe Anlage 1) und für einiger dieser Phasen waren mehrere Unterrichtseinheiten vorgesehen. In zwei von den sieben Wochen fand kein Unterricht mit Storyline statt, und eine gewünschte Kontinuität konnte somit nicht eingehalten werden. Aus unterschiedlichen Gründen war die Abwesenheit einiger Schüler in der gesamten Untersuchung sehr hoch. In der zweiten Unterrichtseinheit waren nur 12 von 21 Schülern anwesend.

Es stellte eine Herausforderung dar, dass die Lehrerin ein für sie zunächst fremdes Unterrichtskonzept durchführen sollte. Es liegen viele Gedanken und Reflexionen hinter der Erstellung des konkreten Unterrichtsansatzes und Vorstellungen darüber, wie dieser durchgeführt werden soll. Sie bekam den Unterrichtsentswurf (siehe Anlage 1) und die Power-Point Präsentation für die fachliche Unterrichtseinheit (siehe Anlage 2). Die Lehrerin sollte im Voraus selbst beurteilen, wie sie den Unterricht durchführen will und ob eventuelle Änderungen und Anpassungen vorgenommen werden sollten. Sie kam auch mit eigenen Vorschlägen, die in den Unterricht integriert wurden. Die Änderungen werden in der Analyse des Unterrichts beschrieben. Außerdem wollte die Lehrerin Teile des Unterrichtsentswurfes fünf Monate vor der Untersuchung in einer anderen Deutschgruppe testen. Dadurch konnte die Lehrerin sich mit dem Konzept vertraut machen. Die Rückmeldungen dieser Schüler waren positiv. Durch diese Maßnahmen sollte gesichert werden, dass der Unterricht für die Lehrerin nicht fremd war, sondern dass er auch von ihr mitgestaltet wurde.

8. Analyse und Diskussion

In diesem Kapitel werden die Durchführung der Untersuchung und die Datenerhebung analysiert und deren Ergebnisse diskutiert.

Bei der Analyse des Unterrichts werden einige (nicht alle) Beobachtungen und Aussagen, die im Analyseschema (Anlage 4) verzeichnet sind, als Beispiele erläutert, um unterschiedliche Aspekte interkulturellen Lernens zu veranschaulichen. Für einen Überblick der unterschiedlichen Phasen, siehe Unterrichtsentswurf (Anlage 1).

Phase 1: Einstieg in die Thematik

Die Schüler haben den Kurzfilm *Weltweit – weltnah. Ein Film über Migration und Integration* (Mondrosenfilme, 2011) angesehen und sollten während des Filmes Notizen in ihrem Logbuch machen. Die Lehrerin stellte vorher folgende Fragen: Was bedeutet

multikulturelle Gesellschaft? Was fällt dir auf? Woran hattest du noch nicht gedacht? Was findest du interessant/lustig/traurig/schockierend?

Die Schüler waren während des Films sehr aufmerksam. Sie wirkten konzentriert und machten Notizen. Ausgehend von der Beobachtung allein war es nicht möglich Anzeichen von Empathie zu erkennen. In den Notizen kommt jedoch zum Ausdruck, dass einige Schüler sich in die Lebenssituation der Menschen im Film hineinversetzt haben und dieser Perspektivenwechsel zu empathischen Reaktionen geführt hat.

Ich finde es schockierend, dass sie nicht als andere Deutsche angesehen werden und dass sie nicht immer akzeptiert werden. Selbst sagen sie nämlich, dass sie sich genauso wie andere Deutsche fühlen, trotz ihrer Hautfarben und Hintergründe. M3
Traurig: Vorurteile, Rassismus, nicht ganz akzeptiert, schwierig Kontakt mit Deutschen zu bekommen. M5

Um etwas schockierend oder traurig zu finden, müssen die Schüler zuerst in der Lage sein, die Perspektive der Migranten einzunehmen und ihre Emotionen zu erkennen und zu verstehen (kognitive Komponente). Danach ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass man sich in diesem Prozess in die Gefühlswelt der Migranten eingelebt hat und dessen Emotionen deshalb auch nachfühlen konnte (affektive Komponente). Denn nur so können sie die Situation persönlich als traurig empfinden. In diesen Beispielen kommen somit sowohl kognitive als auch affektive Aspekte der Empathie zum Ausdruck.

Die Logbücher verdeutlichen weiterhin, dass viele Schüler über interkulturelle Aspekte reflektiert haben.

Viele unterschiedliche Hintergründe und Kulturen. Es ist von Person zu Person sehr unterschiedlich, wieviel Kultur sie nach Deutschland mitgebracht haben. J6

Ich hatte Angst, dass der Film nur Personen mit einer anderen Hautfarbe interviewt. J8

Diese Aussagen zeigen ein Bewusstsein über die Komplexität des Begriffes Kultur und dass dabei individuelle Aspekte von großer Bedeutung sind. Sie geben einen idealen Ausgangspunkt für Diskussionen. Andere Aussagen der Schüler bringen Akzeptanz und Toleranz zum Ausdruck.

Ich habe nicht so viel darüber nachgedacht, woher sie kamen. J1

Sie sind alle Deutsche. J4

Ich finde es schade, dass so viele Menschen Vorurteile haben. M11

Zuletzt zeigt das Logbuch, dass die Schüler durch den Kurzfilm neues Wissen erworben haben.

Ich habe noch nie von positivem Rassismus gehört. Darüber bin ich überrascht. M8

Nachdem die Schüler den Film angesehen hatten, wurde der Inhalt des Filmes kurz besprochen und die Begriffe Migrationshintergrund, Integration, Vorurteile, Rassismus und Toleranz geklärt.

Am Ende der Stunde erklärte die Lehrerin, dass die Schüler in der nächsten Stunde eine fiktive Klasse gestalten werden. Die Lehrerin entschied, dass die Arbeit paarweise vorgehen sollte (nicht gruppenweise, wie im Unterrichtsentwurf vorgesehen). Dafür sollten die Schüler paarweise den Lebenslauf eines fiktiven Schülers gestalten und sie zogen zur Vorbereitung einen Rollenzettel, auf dem einige wenige Informationen über diesen Schüler schon festgelegt waren. Die fiktiven Schüler hatten alle Migrantenhintergrund. Wie man dem Beobachtungsprotokoll entnehmen kann, fanden die Schüler diese Aufgabe spannend. Sie diskutierten eifrig ihre Rollenfigur, obwohl die Schulstunde schon zu Ende war. Die Tatsache, dass die Schüler nach Ende der Deutschstunde über ihre Rollenfigur gesprochen haben, zeigt, dass der Unterricht mit Storyline in der Anfangsphase die Fremdsprachenschüler engagiert und motiviert hat.

Phase 2: Einstieg in die Story

In dieser Stunde sollten die Schüler den Lebenslauf ihrer fiktiven Rollenfigur gestalten und anschließend präsentieren. Der Hintergrund dieser fiktiven Personen sollte so authentisch und nachvollziehbar wie möglich sein. Dazu war eine Internetrecherche notwendig. Anstatt der eigentlich vorgesehenen Power-Point Präsentation (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1), haben die Schüler ihre fiktive Person in ihrem Logbuch beschrieben und danach mündlich präsentiert. Anschließend wurde der Tagebucheintrag geschrieben, in dem es darum ging, wie sich der fiktive Schüler an seinem ersten Schultag fühlt.

Während der Rollengestaltung arbeiteten die Schüler konzentriert und es zeigte sich großes Engagement. Folgendes ist aus dem Beobachtungsprotokoll entnommen:

Die meisten Schüler diskutieren engagiert miteinander und stellen Fragen. B

Vielen Schülern macht die Aufgabe sichtlich Spaß. B

Auch die Lehrerin kommentierte das Engagement der Schüler mir gegenüber: „Die haben jetzt lange konzentriert gearbeitet. Ist schon toll!“

Bei dem darauffolgenden Rollenspiel sollten die Schüler in die Rolle ihres fiktiven Schülers schlüpfen und sich an ihrem ersten Schultag präsentieren. Alle Schüler standen von ihrem Platz auf und präsentierten sich mündlich. Hier kam die Kreativität der Schüler deutlich zum Ausdruck, indem sie detaillierte Beschreibungen zur Persönlichkeit, zu Interessen und den unterschiedlichen Familienverhältnissen gaben.

Die Aufgabenstellung erforderte von den Schülern aktives Handeln und Reflexion. Um den Lebenslauf ihrer fiktiven Person zu gestalten, mussten sie Stellung zu unterschiedlichen Aspekten nehmen. Dies kommt im Logbuch zum Vorschein:

Der Hintergrund für die Migration: bessere Bedingungen in Deutschland und politische Unsicherheit in der Türkei. Die Persönlichkeit: etwas introvertiert, kenntnisreich, rechtschaffen. Moslem, aber nicht sehr aktiv. J2, M3

Wie im Unterricht beobachtet werden konnte, führte dies auch zu interessanten Fragen der Schüler.

„Sind Familien in Syrien sehr groß?“ M8/B

Diese Äußerungen deuten darauf hin, dass die Schüler über politische Verhältnisse reflektiert haben und sich weiterhin Gedanken darüber gemacht haben, in welchem Grad unterschiedliche Menschen religiös aktiv sind. Außerdem zeigt die Frage des Mädchens, dass sie über Aspekte des Familienlebens in anderen Kulturen nachgedacht hat.

Im Tagebucheintrag, in dem sie schreiben sollten, wie sie sich am ersten Schultag fühlen, ist der Perspektivenwechsel deutlich zum Ausdruck gekommen.

Heute bin ich ein bisschen nervös, weil ich die anderen Schüler meiner Klasse treffen werde. Ich hoffe, dass meine Mitschüler nett sind und, dass sie mich akzeptieren werden. Meine Hautfarbe ist ein bisschen dunkel. Ich hoffe, dass die anderen keine Vorurteile bezüglich Menschen mit dunkler Hautfarbe haben. Vielleicht sind sie neugierig auf mein Leben und dem Heimatland meines Vaters. M11

Mein Deutsch hat immer noch einen Touch japanischen Akzent. Ich fürchte deshalb, die anderen Schüler werden denken, dass ich merkwürdig klinge. Ich glaube, einige der Schüler sind auch Ausländer und ich bin vielleicht nicht der einzige mit seltsamem Deutsch. J10

Diese Beispiele zeigen, dass sich die Fremdsprachenschüler in die Situation ihrer fiktiven Schüler versetzt haben. Sie haben sich vorgestellt, wie sich diese Schüler in der gegebenen

Situation fühlen und welche Emotionen sie dabei verspüren. Die fiktive Person ist nervös, weil sie sich aufgrund ihrer dunklen Hautfarbe Sorgen macht. Der andere fiktive Schüler fürchtet sich davor, was die Anderen über ihn aufgrund seiner Sprache denken. Die Fremdsprachenschüler haben somit die Situation erkannt und verstanden, welche Emotionen dabei auftreten können (kognitive Empathie). Es ist nicht möglich zu erkennen, inwieweit die Fremdsprachenschüler sich bei diesem Perspektivenwechsel in die Gefühlswelt der fiktiven Person hineinversetzt und die Emotionen stellvertretend nachgefühlt haben (affektive Empathie).

Ein weiterer Tagebucheintrag zeigt, dass die Aufgabe bei den Fremdsprachenschülern Reflexion über das Thema unterstützt hat.

Dann kann es herausfordernd sein, neue Leute zu treffen. Ich weiß nicht, wie ich mich benehmen soll. Falls ich etwas blöd mache oder sage, will es wahrscheinlich eure Auffassung von mir beeinflussen. M3

Hier wird deutlich, dass die Fremdsprachenschülerin sich Gedanken über die Situation der fiktiven Schüler gemacht hat und was für eine große Bedeutung der erste Eindruck beim Kennenlernen von neuen Menschen hat.

Zuletzt noch eine Aussage der Phase zwei, die Ausdruck von Akzeptanz und Toleranz illustriert.

In meiner Klasse sind Menschen mit vielen unterschiedlichen Hintergründen und sie sind alle sehr nett. J4

Obwohl der fiktive Schüler diese Aussage macht, wird die Aufmerksamkeit einer toleranten Gesellschaft in das Bewusstsein des Fremdsprachenschülers gerückt.

In dieser Unterrichtseinheit waren 12 von 21 Schülern anwesend und die fiktive Klasse war deshalb zu diesem Zeitpunkt nicht vollständig.

Phase 3: Klassenfahrt und ein Problem

Da in Phase zwei fast die Hälfte der Schüler abwesend waren, mussten in dieser Stunde viele Schüler erst einmal Zeit bekommen, um den Lebenslauf ihrer fiktiven Person zu gestalten. Es waren seit der letzten Unterrichtsstunde mit Storyline auch zwei Wochen vergangen und eine Schülerin bemerkte dies ausdrücklich (M4).

Die restlichen Fremdsprachenschüler sollten sich mit folgenden Fragen beschäftigen: Welche Geschlechterrollen gibt es in deiner fiktiven Familie? Welche Position hat die Frau? Arbeitet sie? Welche Rolle hast du (der fiktive Schüler)? Was erwartet deine Familie von Dir? Welche Rolle spielt „die Familie“ in deiner Familie? Die Schüler diskutierten und die Lehrerin wendete sich an unterschiedliche Schüler mit Fragen.

Lehrerin: „Entscheidet der Vater mit wem sie (die fiktive Schülerin) zusammen sein kann? Muss sie zum Beispiel zu einem bestimmten Zeitpunkt zu Hause sein? Und was ist, wenn sie einen Freund bekommt?“ Fremdsprachenschülerin: „Sie hört auf ihren Vater. Sie ist sehr gut erzogen.“ M4/B

Um diese Frage der Lehrerin zu beantworten, mussten die Fremdsprachenschüler über das Verhältnis des Vaters und der fiktiven Schülerin nachdenken. Die Antwort kann darauf hindeuten, dass die fiktive Schülerin großen Respekt gegenüber dem Vater zeigt.

In einem anderen Gespräch über die fiktive Familie diskutierten zwei Mädchen welchen Beruf der Vater in der Familie ausübt. Als Alternativen wurden Kebabverkäufer, Kellner in einem Restaurant und Taxichauffeur genannt. Das könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Schülerinnen stereotype Auffassungen über die Arbeitsbeschäftigung von Migranten haben.

Nach einiger Zeit wurden die neuen fiktiven Schüler kurz präsentiert und die gesamte fiktive Klasse auf It's learning durch eine Übersicht zusammengestellt.

Anschließend machte die Lehrerin eine Anpassung an ihren eigenen Unterricht. Die Fremdsprachengruppe hatte in anderen Stunden parallel zu Storyline auch mit geschichtlichen Themen gearbeitet und kam auf die Idee Storyline damit zu verknüpfen. Es wurden unter anderem folgende Fragen mit den Schülern diskutiert: Ist das Land deines fiktiven Schülers vom ersten Weltkrieg betroffen? Was passiert in Deutschland nach dem 2. Weltkrieg und wie sieht die Zeit nach dem 2. Weltkrieg in dem Land eurer fiktiven Schüler aus? Was bedeutet der kalte Krieg? Was bedeutet die Wiedervereinigung für eure fiktive Familie? In dieser Diskussion wurde hauptsächlich die Situation Deutschlands diskutiert, aber durch die fiktiven Schüler auch Österreich, Russland, die Türkei und Syrien herangezogen.

Nach einer kurzen Pause hat die Lehrerin erzählt, dass in der fiktiven Klasse ein Problem aufgetreten ist. Das muslimische Mädchen darf bei der geplanten Klassenfahrt nicht mitfahren. Die Fremdsprachenschüler diskutierten kurz und schrieben daraufhin einen

Tagebucheintrag (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1). Sie arbeiteten konzentriert und es war Ruhe im Klassenzimmer, als ein Mädchen plötzlich eine Frage stellte.

„Gibt es einen speziellen Grund dafür, dass sie nicht reisen darf?“ M7/B

Hier kommt deutlich zum Ausdruck, dass die Fremdsprachenschülerin über die Ursachen des Verbotes nachgedacht hat. Kann es sein, dass es für einen norwegischen Schüler schwer nachvollziehbar ist, dass man an einer Klassenfahrt nicht teilnehmen darf?

Aus den Tagebucheinträgen geht deutlich hervor, dass die Schüler einen Perspektivenwechsel vorgenommen haben und empathische Reaktionen zum Vorschein kommen.

Ich denke, dass es traurig ist, dass Fatima nicht bei der Klassenfahrt dabei sein kann.

J1, M2, J3, M3, J4, M5, J7, J9, M9, M11, J10

Heute hat die Lehrerin die Klassenfahrt präsentiert. Ich freute mich sofort. Aber meine Eltern sagen, ich darf nicht fahren. Das finde ich sehr traurig. [...] Meine Klassenkameraden sind sehr verwirrt, und denken, es ist ungerecht. Ich bin bewegt von ihrem Engagement. M10

An ihrer Stelle würde ich traurig und enttäuscht sein. Ich freue mich sehr mit der Klasse zu reisen. Ich rechne damit, dass Fatima auch mit der Klasse reisen möchte.

Trotz ihrer strengen Eltern hoffe ich, dass sie nicht traurig ist. M11

Die Fremdsprachenschüler haben sich in die Lage ihrer fiktiven Schüler versetzt. Sie haben die Situation des muslimischen Mädchens erkannt und verstanden und konnten sich somit vorstellen, wie sich das muslimische Mädchen in dieser Situation wahrscheinlich fühlt (kognitive Empathie). Auch hier ist es nicht möglich zu erkennen, inwieweit die Fremdsprachenschüler sich persönlich in die Gefühlswelt der fiktiven Person hineinversetzt und die Emotionen stellvertretend nachgefühlt haben (affektive Empathie).

Zusätzlich haben die Fremdsprachenschüler in dem Tagebucheintrag über die Gründe des Verbotes reflektiert und dazu Stellung genommen.

Fatima hat erzählt, dass ihre Eltern immer überfürsorglich sind. Persönlich fühle ich, dass diese Erklärung nicht vollständig ist, aber ich bin nicht sicher. M5

Unabhängig von der Religion sollte es erlaubt sein eine Klassenfahrt zu machen. J7

Die Reise ist ein Erlebnis für die ganze Klasse. Sie muss mitkommen. Die Mädchen und die Jungen schlafen nicht in demselben Zimmer. M8

Ich denke, dass es traurig ist, dass Fatima nicht fahren kann. Es muss hart für sie sein. Ihre Eltern müssen wirklich streng sein. Es hat möglicherweise mit ihrer Kultur zu tun.
M9

Es ist so typisch für ausländische Eltern. Das kann ich verstehen, denn meine Eltern waren auch etwas streng, aber sie sind jetzt besser. Vielleicht können meine Eltern mit Fatimas Eltern sprechen. J10

Diese Beispiele veranschaulichen, dass die Fremdsprachenschüler über das Problem nachdenken und sich überlegen, ob das Verbot mit kulturellen oder religiösen Aspekten zu tun hat. In der letzten Äußerung kommt eine stereotype Auffassung von Eltern mit Migrantenhintergrund zum Ausdruck.

Der russische fiktive Schüler schreibt in dem Tagebucheintrag folgendes:

Persönlich denke ich, dass das muslimische Mädchen mit auf die Klassenfahrt kommen kann. Aber es ist mir egal. Es ist nicht mein Problem. J5

Diese Aussage ist interessant. Dem fiktiven Schüler ist das Problem egal. Er zeigt dadurch wenig Empathie für das muslimische Mädchen. Dies gibt jedoch keinen Aufschluss darüber, was der Fremdsprachenschüler persönlich darüber denkt.

Nach dem Tagebucheintrag haben sich die Schüler auf das Rollenspiel vorbereitet. Dabei sollten sie sich, wie im Unterrichtsentwurf (siehe Anlage 1) beschrieben, über Familienwerte unterschiedlicher Kulturen informieren. Dies wurde nicht durchgeführt. Des Weiteren sollte ursprünglich bei dem Rollenspiel eine Diskussion der gesamten fiktiven Klasse nachgespielt werden. Die Lehrerin hat eine Veränderung vorgenommen und das Rollenspiel zu viert in Gruppen und zeitlich parallel durchführen lassen. Einer der Gruppenmitglieder sollte Fatima spielen. Das hatte zur Konsequenz, dass sich einige Schüler plötzlich in eine andere fiktive Rolle als ihre Eigene versetzen mussten. Aufgrund der Änderungen war es sehr schwierig aufzufassen, wie die unterschiedlichen Gruppen funktionierten und was die Schüler sagten. Einige Äußerungen konnten dabei erfasst werden.

„Die Eltern sind vielleicht überängstlich und haben Angst davor, dass etwas passiert. Sie vertrauen dem Lehrer und den Mitschülern nicht.“ M2/B

„Vielleicht können die Schüler den Lehrer darum bitten, mit den Eltern zu sprechen.“
M4/B

„Wenn es um Geld geht, kann man sicherlich helfen.“ J1/B

„Ihre Eltern können bei der Klassenfahrt mitfahren“ M7/B

„Sie kann jeden Tag zu Hause anrufen.“ U/B

Auch diese Aussagen zeigen, dass die Schüler über das Verbot der Eltern reflektieren, und sie machen sich weiterhin Gedanken darüber, wie sie dem Mädchen helfen können. Nach dem Rollenspiel der Gruppen wurde die Unterrichtsstunde abgeschlossen.

Phase 4: Fachliche Unterrichtseinheit

In dieser Unterrichtseinheit sollte mit wichtigen Aspekten zum Thema interkulturelle Kompetenz gearbeitet werden (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1) Die vorgesehene Power-Point Präsentation gibt einen Überblick über wichtige Begriffe, die mit den Schülern diskutiert werden sollten. Die Lehrerin wollte eine mehr schüleraktivierende Annäherung zu den Begriffen und wählte von der Power-Point nur den Comic für die Kopfschmerztablette (siehe Anlage 2). Der Comic wurde am Anfang der Stunde gezeigt und die Schüler diskutierten engagiert miteinander. Im Anschluss daran wurde der Begriff Wahrnehmung näher erläutert.

Für die weitere Arbeit in dieser Unterrichtseinheit hatte die Lehrerin eine Gruppenarbeit mit Postern vorbereitet. Im Klassenzimmer hingen insgesamt sechs Poster. Auf jedem Poster stand eine Aussage. Jede Gruppe sollte von Poster zu Poster gehen, die Aussage diskutieren und Kommentare dazu auf das Poster schreiben. Nachdem alle Gruppen zu allen Aussagen Stellung genommen hatten, sollten sie eine neue Runde machen und die Kommentare von den anderen Schülern lesen. Jetzt sollten die Schüler bis zu drei Aussagen, bei denen sie gleicher Meinung waren, mit einem Strich markieren. Dies sollte individuell geschehen.

Folgende Aussagen standen auf den Postern:

- Deutsche sind sehr ordentlich
- Es ist leicht, nur an sich selbst zu denken
- Norweger sind mit Skiern geboren
- Das Wissen um kulturelle Unterschiede kann Missverständnisse verhindern
- Kulturelle Unterschiede sind hauptsächlich unsichtbar
- Wie man eine Aussage versteht, hängt von eigenen Werten ab

Die Gruppen zeigten ein unterschiedliches Maß an Engagement. Während einige Gruppen schnell fertig wurden und über andere Dinge zu sprechen begannen, diskutierten andere Gruppen die Aussagen sehr engagiert. Obwohl man bei der zweiten Runde individuell

arbeiten sollte, diskutierten mehrere Schüler miteinander. Dies kann den Eindruck erwecken, dass die Aufgaben die Fremdsprachenschüler engagierte.

Deutsche sind sehr ordentlich:

Sowohl ja als auch nein. Überall in der Welt gibt es höfliche Menschen. Viele sind nett, andere nicht. Diese Aussage ist stereotypisch. U4

Es ist leicht, nur an sich selbst zu denken:

Ja, aber so sollte es nicht sein. Man sollte auch an andere denken, auch wenn es schwerfällt. U13

Norweger sind mit Skiern geboren:

Das ist stereotypisch. U9

Wir haben gute Voraussetzungen, um gut zu werden, aber das bedeutet nicht, dass alle gut werden. U8

Das Wissen um kulturelle Unterschiede kann Missverständnisse verhindern:

Ja, wir benötigen, dass Menschen Verständnis für andere Kulturen bekommen, so dass in der Welt und innerhalb von Ländern weniger Konflikte entstehen. U5

Kulturelle Unterschiede sind hauptsächlich unsichtbar:

Man kann nicht sehen, ob eine Person Deutsch oder Norwegisch ist. U11

Nicht ganz der gleichen Meinung, weil vieles sichtbar ist, wie die Bekleidung, das Benehmen usw. U10

Wie man eine Aussage versteht, hängt von eigenen Werten ab:

Wie man ein Bild wahrnimmt, kann ganz anders für dich sein, als für jemand anderen, basierend auf eigenen Erlebnissen und Wissen. U8

Deine Werte prägen deine Meinungen und deine Haltungen. U7

Diese Äußerungen zeigen deutlich, dass die Schüler über wichtige Begriffe reflektiert haben. In mehreren Aussagen wird der Begriff Stereotyp aufgegriffen und diskutiert. Ferner denken sie darüber nach, dass es nicht immer leicht ist, an Andere zu denken. Weiterhin sind sich mehrere Schüler darüber einig, dass wir mehr Wissen benötigen, um ein größeres Verständnis für andere Kulturen zu bekommen. Es wird auch über den Begriff Kultur nachgedacht und wie menschliches Denken und Handeln von eigenen Werten geprägt wird.

Nach der Gruppenarbeit werden von jedem Plakat die Aussagen mit den meisten Strichen vorgelesen. Daraufhin stellt die Lehrerin die Frage, worauf es ankommt, wenn wir anderen Menschen begegnen.

„Du musst andere so behandeln, wie du selbst behandelt werden möchtest. Sei aufgeschlossen.“ U/B

„Einen Hijab zu tragen bedeutet nicht, ein Terrorist zu sein.“ M7/B

Diese Aussagen sind Beispiele von Reflexionen und vermitteln die Haltung, dass es bei Begegnungen zwischen Menschen egal ist, woher man kommt. Die Aufforderung aufgeschlossen zu sein, ist Ausdruck von Toleranz.

Am Ende der Unterrichtsstunde wurde die letzte Seite der Power-Point Präsentation, mit der Überschrift *Respekt und Toleranz entwickeln*, gezeigt (siehe Anlage 2). Die unterschiedlichen Punkte wurden kurz miteinander besprochen. Die Lehrerin hat unter anderem die Frage gestellt, was Empathie ist.

„Empathie ist, Dinge aus der Situation anderer zu sehen, und warum sie so denken.“
M9/B

Die Stunde wurde mit einer kurzen Diskussion darüber abgeschlossen, dass jeder Mensch mehreren Kulturen angehört. Es wurde darüber reflektiert, welchen unterschiedlichen Kulturen die Fremdsprachenschüler angehören.

Phase 5: Film

In dieser Phase, die sich über zwei Unterrichtseinheiten erstreckte, sahen die Fremdsprachenschüler den Film *Fremde Haut* (Maccarone & Zimmermann, 2005). Die Lehrerin hat zuerst einige Informationen über die Hauptperson Fariba gegeben und kurz erzählt, worum es in dem Film geht. Sie hat danach mit den Fremdsprachenschülern die Schlüsselfragen (siehe Unterrichtsentswurf/Anlage 1), die im Tagebuch beantwortet werden sollten, besprochen. Zusätzlich wurde auch die Hausaufgabe, die den fiktiven Schülern gegeben wurde, erklärt. Um die Beantwortung der schriftlichen Aufgaben zu erleichtern, hat die Lehrerin deshalb die Schüler dazu aufgefordert, während des Filmes Notizen im Logbuch zu machen.

Wie beobachtet werden konnte, kamen im Laufe des Filmes bei den Schülern emotionelle Reaktionen, die durch Mimik und Körpersprache gut wahrnehmbar waren, zum Vorschein.

Mehrere Schüler reagieren auf den Selbstmord von Siamak und dass Fariba ihn begraben muss. B

Die Schüler werden ganz still und sehen bewegt aus, als Fariba das stramme Band abnimmt, das ihre Brüste verdecken soll. B

Einige Schüler sehen sehr berührt aus, als Fariba Anne erzählt, dass sie zurück in den Iran muss. Stille im Klassenzimmer. B

Vollständige Stille im Klassenzimmer, als Fariba über Tortur und Vergewaltigungen spricht. B

Als der Film fertig ist, erstmal Stille im Raum, die Schüler sind nachdenklich. B
„Der Film war traurig.“ J2/B

Emotionelle Reaktionen können nur stattfinden, wenn es den Schülern gelingt, sich in die Situation der Darsteller im Film zu versetzen. Um davon berührt zu werden, mussten sie zuerst den emotionalen Zustand von Fariba erkennen und ihre Lebenssituation auch verstehen (kognitive Empathie). Danach mussten sie in gewissem Grad diese Emotionen auch nachgefühlt haben, denn sonst hätten sie keine eigenen emotionellen Reaktionen zeigen können (affektive Empathie).

Nach dem Film fragte die Lehrerin, ob die Fremdsprachenschüler den Schluss des Filmes gut oder schlecht fanden. Mehrere Schüler gaben zum Ausdruck, dass sie das Ende schlecht fanden, weil es traurig war. Eine Schülerin war jedoch der Meinung, dass der Schluss den Film realistischer machte, da deutlich wurde, wie es Flüchtlingen ergehen kann (M7).

Nach dem Film sollten die Schüler mit der Hausaufgabe der fiktiven Schüler (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1) anfangen. Die Lehrerin entschied, dass der Tagebucheintrag zur Beantwortung der Schlüsselfragen von den Fremdsprachenschülern zu Hause verfasst werden sollte und es musste somit individuell damit gearbeitet werden. Während der Arbeit mit der Hausaufgabe haben mehrere Schüler einander Fragen gestellt und unterschiedliche Szenen im Film diskutiert. Es hat sie zum Beispiel sehr beschäftigt, warum Fariba der Grenzpolizei nicht die Wahrheit über den Grund ihres Asylantrages erzählt hat. Die Lehrerin hat auch mehrere Szenen im Film zurückgespult, so dass die Schüler sich verschiedene Szenen noch einmal ansehen konnten. Die Schülergespräche über den Film zeigen eindeutig, dass sie den Film aufmerksam angesehen haben, da die Schüler viele Details im Film wahrgenommen haben.

Die Unterrichtseinheit mit dem Film hat die Schüler in hohem Grad motiviert. So konnte Folgendes beobachtet werden:

Die Schüler vermitteln den Eindruck, dass sie sich auf den Film freuen. B

Die Schüler diskutieren sehr viele Details im Film und haben einen guten Überblick über die Handlung. B

Nach der Arbeit mit der Hausaufgabe ging die Lehrerin zum Grammatikunterricht über. Das Thema war Präpositionen und Pronominaladverbien und die Schüler sollten Sätze bilden, die sich auf den Film beziehen und Pronominaladverbien beinhalten. Hier hat die Lehrerin, wie schon vorher bei dem Geschichtsunterricht, den Unterricht mit Storyline mit anderen Bereichen des Deutschunterrichts verknüpft.

Beim Lesen des Tagebuches und der Hausaufgabe wurde deutlich, dass der Film den Perspektivenwechsel der Schüler besonders gut unterstützen konnte, da eine Vielzahl der Äußerungen kognitive Empathie nachweisen.

Fariba hat Angst vor der Polizei. J2, M2, M4, M10

Sie reagiert speziell während des Interviews mit der deutschen Polizei. Sie war sehr gestresst und sagt nicht, dass sie lesbisch ist. Sie sieht mit langen Blicken zum Übersetzer und hat sich nicht auf ihn verlassen. J3

Ohne Familie und ohne Freunde fühlt sie sich allein in Deutschland. Sie konnte nicht sich selbst sein und sie konnte auch nicht gesetzlich arbeiten. J4

Hiroshima möchte nicht, dass Fariba in dem Flugzeug rauchte. Das findet sie ärgerlich. Sie kann Fariba verstehen, weil Fariba wahrscheinlich gestresst war.

Zusätzlich denkt sie, dass Fariba sehr stark sein muss. Sie hat viel durchgemacht und Hiroshima hat Mitleid mit Fariba. M5

Fariba hat Angst im eigenen Land als Lesbe zu leben, und ich kann mir vorstellen, dass es furchterregend ist, als Lesbe in einem neuen Land zu leben und offen zu sein. Es muss sie sehr erschreckt haben, als sie es herausfand, und Jungs Gewalt gegen sie angewandt haben. M9

Die Fremdsprachenschüler haben die Emotionen von Fariba erkannt. Sie hat Angst, sie ist gestresst und sie fühlt sich allein. Ferner konnten sie auch die Ursachen ihres emotionellen Zustandes erklären (kognitive Empathie). Um dazu in der Lage zu sein, mussten sie sich in ihre Lebenssituation hineinversetzen. Da die Fremdsprachenschüler aus der Sicht der fiktiven Schüler geschrieben haben, konnte jedoch nicht mit Sicherheit nachvollzogen werden, ob sie dabei selbst ähnliche Emotionen stellvertretend nachempfunden haben (affektive Empathie).

Weiterhin kommt bei den schriftlichen Texten der Schüler ein hohes Maß an Reflexion zum Ausdruck. Um die Hausaufgabe der fiktiven Schüler zu beantworten (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1), mussten die Schüler sich mit der iranischen und deutschen

Kultur beschäftigen. Dies erforderte von den Schülern eine analytische Vorgehensweise, in der sie die beiden Kulturen auch vergleichen mussten.

Faribas ursprüngliche Kultur lässt keine Homosexualität zu, deshalb flieht sie nach Deutschland, wo sie sicherer ist. M4, M5, J7

Fariba denkt, dass die deutsche Kultur sehr unterschiedlich von der iranischen Kultur ist. Im Iran haben Mädchen nicht so viel Rechte. J1

Fariba kommt aus dem Iran. Aus diesem Grund hat sie Herausforderungen, sich der deutschen Kultur anzupassen. [...] Fariba findet die deutsche Kultur anders als die iranische Kultur. Sie sieht, dass deutsche Bürger andere Perspektiven auf Homosexualität und das Individuum haben und toleranter sind als iranische Einwohner. Zusätzlich muss sie einen Mann spielen, aber der iranische Unterschied zwischen Männern und Frauen ist viel größer als in Deutschland. J2

Wir sehen, dass Fariba Angst vor der Polizei hat, weil die iranischen Polizisten relativ brutal sind. J2, J4, M5

Ich weiß, dass meine Eltern und Großeltern (aus Indien) skeptisch zu Homosexualität sind. Wenn ich in Indien bin, kann ich gar nicht sagen, dass ich Homosexualität unterstütze. Es sind nur meine deutschen Freunde, die die gleiche Meinung wie ich haben. J3

Sie reagiert besonders während des Interviews mit der deutschen Polizei. Sie wurde sehr gestresst und sagt nicht, dass sie lesbisch ist. Sie sieht mit langen Blicken zum Übersetzer, und hat sich nicht auf ihn verlassen. [...] Ich denke, dass Fariba sich in der deutschen Kultur besser zurechtfinden kann. Ihre sexuelle Orientierung passt leider besser in die deutsche Gesellschaft. In Deutschland und vielen anderen europäischen Ländern ist das Akzept für Homosexualität größer. J3

Sie sieht auch viel Reklame für verschiedene Brote. Sie findet die Brote in Deutschland sehr merkwürdig. M4, M6, J10

Wenn sie die Kirche betritt, zieht sie die Schuhe aus. M5, M8

Sie findet es merkwürdig, dass die Deutschen so viel waschen. M5

Sie ist dadurch geprägt, dass sie keine Redefreiheit hat und die sexuelle Orientierung nicht ausleben kann. Ich denke, es kränkt ihre Menschenrechte. [...] Sie findet das Dorf etwas komisch und denkt, dass es ruhig und sauber ist. [...] Da ich aus Japan komme, bin ich mit der konservativen Kultur, was Homosexualität angeht, gewöhnt. Aber in Deutschland habe ich gelernt, dass es normal ist. M9

Sie muss sich auf die deutsche Kultur einstellen und die Kultur in dem Dorf. Auch die Fabrik, in der sie arbeitet, hat eine eigene Kultur. Unterschiede sind zum Beispiel die Sprache und das Essen. Nicht zuletzt sind vielleicht die Einstellungen und der Humor der Menschen in der Fabrik anders als das, was sie gewohnt ist. Sie muss sich auf alle diese verschiedenen Kulturen einstellen. Obwohl sie es nicht gesagt hat, glaube ich, dass Fariba Alkohol fremd findet. J10

Diese Äußerungen veranschaulichen, dass sich die Schüler mit kulturellen Unterschieden beschäftigt haben. Sie haben die Perspektive von Fariba eingenommen und es wird sichtbar, wie die Fremdsprachenschüler dadurch die deutsche (westliche) Kultur von außen betrachtet haben. Das beträchtliche Ausmaß an Aussagen, in denen die Fremdsprachenschüler kulturelle Aspekte vergleichen und analysieren, zeigt, dass der Film und die Arbeit mit den schriftlichen Aufgaben die Reflexionen der Schüler über kulturelle Aspekte eingehend unterstützt haben.

Phase 6: Zusammenfassung

In der letzten Unterrichtseinheit (siehe Anlage 1) war vorgesehen, eine gemeinsame Mindmap zu erstellen, um alle Aspekte, mit denen gearbeitet wurde, zusammenzufassen. Die Lehrerin entschied, keine Mindmap zu erstellen, sondern stattdessen einige wichtige Begriffe zu diskutieren. Zuerst wurde der Begriff soziale Kontrolle aufgegriffen. Danach sollten die Fremdsprachenschüler diskutieren, wie soziale Kontrolle in unterschiedlichen Kulturen wirkt. Als Beispiele wurden sowohl Szenen aus dem Film *Fremde Haut* (Maccarone & Zimmermann, 2005) als auch dem eigenen Alltagsleben verwendet.

„Die Reaktionen von Mitmenschen auf Homosexualität, Untreue, Alkohol, illegale Arbeit und Beschneidungen sind unterschiedlich von Kultur zu Kultur.“ J2/B

Diese Äußerung zeigt auf, dass der Schüler verschiedene Kulturen verglichen, analysiert und über Unterschiede reflektiert hat. Sie greift außerdem interkulturelle Kommunikation auf. Andere Aspekte, die in der Klasse besprochen wurden, sind ungeschriebene Regeln in der Gesellschaft, unterschiedliche Werte und Normen sowie der Kulturbegriff. Dazu hat die Lehrerin das Eisbergmodell (siehe Power-Point/Anlage 2) an die Tafel gezeichnet.

Da in Phase fünf keine Zeit mehr war, um den Brief zu schreiben (siehe Unterrichtsentwurf/Anlage 1), bekamen die Fremdsprachenschüler am Ende dieser Stunde Zeit dafür. Während des Briefeschreibens waren die Schüler fokussiert und einige diskutierten weitere Details zum Film. Auch im Brief kam Empathie zum Ausdruck.

Ich wollte dir eigentlich nicht diesen Brief schreiben, aber ich fühlte, dass ich musste.
Es tut mir leid, Herr Mustafai, aber Siamak lebt nicht mehr. J2, J5, J6

Um den Brief aus der Sicht des fiktiven Schülers zu schreiben, war ein Perspektivenwechsel notwendig. Der Fremdsprachenschüler hat aus der Sicht des fiktiven Schülers Mitleid mit den Eltern von Siamak bekommen, deren Sohn Selbstmord begangen hat. Dazu musste die Situation der Eltern nachvollzogen werden (kognitive Empathie). Da es sich wiederum um die Sicht des fiktiven Schülers handelt, konnte eine eventuelle Emotionseinnahme der Fremdsprachenschüler nicht festgestellt werden.

Als die Klasse den Film *Fremde Haut* (Maccarone & Zimmermann, 2005) angesehen hat, waren zwei der Fremdsprachenschüler nicht anwesend. Deshalb bekamen sie eine alternative Aufgabe: *Meine Gedanken über Themen wie Stereotype, Geschlechterrollen, gesellschaftliche Erwartungen und Individualität.*

In der alternativen Aufgabe kommen besonders reflektierende Gedanken dieser Fremdsprachenschülerinnen zum Vorschein.

Man nimmt in verschiedenen Gruppen teil, und dann hat man natürlicherweise verschiedene Rollen. [...] Die Erwartungen bezüglich der verschiedenen Rollen sind unterschiedlich, und man muss sich die ganze Zeit danach richten. Das ist nicht immer einfach, sondern es kann sehr schwierig sein. Oft können verschiedene Rollen miteinander kollidieren, so dass man nicht weiß, wie man sich benehmen soll. M3
Wenn jemand über Geschlechterrollen spricht, denke ich vor allem an Erwartungen bezüglich, wie ich mich als Mädchen benehmen und denken sollte. M11
Es gibt keinen Zweifel daran, dass die Geschlechterrollen zwischen verschiedenen Kulturen variieren. Eine meiner Freundinnen ist ein muslimisches Mädchen. Sie hat mir erzählt, dass sie anders als ihr Bruder von ihren Eltern behandelt wird. Ihre Eltern erwarten, dass sie immer pflichtbewusst ist und dass sie viel zu Hause mithilft. Mir scheint, dass sie oft nicht eigene Wahlen treffen darf. An ihrer Stelle würde ich enttäuscht sein. M11

Die letzte Äußerung veranschaulicht, wie die Schülerin Kulturen vergleicht, analysiert und einen Bezug zum eigenen Leben herstellt. Die alternative Aufgabe illustriert außerdem, wie flexibel Storyline ist und wie leicht Anpassungen gemacht werden können. Nach dem Schreiben wurde das Projekt mit Storyline abgeschlossen.

Die Evaluierung mithilfe der Befragung auf It's learning wurde individuell und ohne meine Beobachtung in der darauffolgenden Deutschstunde durchgeführt (siehe Fragen/Anlage 3). Mehrere Aussagen im Evaluierungsschema zeigen, dass sowohl kognitive als auch affektive empathische Prozesse während der Arbeit mit Storyline stattgefunden haben.

Es ist sicherlich schwierig, das Heimatland zu verlassen, auch wenn es ihnen dort nicht so gut geht. U1

Ich bekam Mitgefühl für Fatima und habe sehr darüber nachgedacht, wie es ist, in einer solchen Familie aufzuwachsen. U1

Ich hatte Mitgefühl für Fatima, als sie nicht mit auf die Klassenfahrt durfte. U3

Mir hat Fariba im Film sehr leid getan. U4

Ich hatte Mitgefühl/Verständnis für die Menschen, die gegen das Gesetz verstoßen, um in Deutschland arbeiten zu können. U1

Um Mitgefühl zu verspüren, mussten die Schüler zunächst in der Lage sein, das Leben aus der Sicht der Migranten und Flüchtlinge zu sehen und zusätzlich ihre Situation zu verstehen (kognitive Empathie). Danach musste auch eine Emotionseinnahme stattgefunden haben, da ohne diese kein Mitgefühl entstehen kann.

Im Evaluierungsschema kommen überdies Reflexionen über die Arbeitsweise mit Storyline deutlich zum Vorschein.

Es war spannend und etwas seltsam, da ich es nicht gewohnt bin, die Situation aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Ich glaube, das hat mir gut getan. U1

Ich finde, es war eine interessante und spannende Aufgabe, da man anders denken musste. Dadurch konnte man Aussagen und Meinungen ausdrücken, die man vielleicht selbst nicht gesagt hätte. U1

Die Schüler haben auch darüber reflektiert, was sie bei der Arbeit mit Storyline gelernt haben.

Ich habe einen größeren Einblick und Verständnis dafür bekommen, wie es ist, Migrant zu sein. U3

Ich kann jetzt Gedanken und eigene Meinungen besser auf Deutsch ausdrücken.

Außerdem habe ich neue Begriffe über die multikulturelle Gesellschaft gelernt. U1

Ich habe mehr über andere Kulturen gelernt. U5

Ich habe viel darüber gelernt, wie unterschiedliche Menschen denken aufgrund ihres Hintergrundes und eigenen Erfahrungen. U1

Ich habe gelernt, auf welche Probleme Menschen stoßen können aufgrund ihrer Kultur. Zu einigen Dingen habe ich eine andere Perspektive bekommen. U1

Ich habe gelernt, dass Kulturen uns verschieden machen. U1

Ich habe über die deutsche Gesellschaft gelernt. U1

Die mündlichen Aktivitäten und die Gruppenarbeit waren sehr nützlich. U1

Auf die Frage, was die Schüler bei der Arbeit mit Storyline gut fanden, kamen unter anderem folgende Aussagen.

Ich finde es war gut/hat Spaß gemacht, eine fiktive Person zu gestalten. U5

Ich fand es schön mir vorzustellen, wie es wäre, eine andere Person zu sein. U3

Es war schön die eigene Phantasie zu verwenden, um eine neue Person zu gestalten und sich in die Gedanken und in das Leben dieser Person zu versetzen. U1

Ich finde es hat sehr viel Spaß gemacht, mit Storyline zu arbeiten. U2

Es hat Spaß gemacht, so zu tun, als ob man eine andere Person ist, und mehr über die Kultur dieser Person zu lernen. U1

Ich bin gerne kreativ. U1

Ich finde es war interessant, mit Storyline zu arbeiten. U4

Es war anders als der gewöhnliche Unterricht, und dies machte es spannend. U2

Ich finde die Idee war absolut gut, und es gab gute Möglichkeiten, die deutsche Sprache weiterzuentwickeln. U1

Diese Äußerungen zeigen, dass die Arbeit mit Storyline für viele Schüler sehr motivierend war.

In einer weiteren Frage sollten die Schüler Stellung dazu nehmen, ob der Perspektivenwechsel, der bei mehreren Aufgaben gefordert war, leicht oder schwer war. Sieben Schüler fanden es ein wenig schwierig, neun Schüler fanden, dass es ganz in Ordnung war und fünf Schüler meinten, dass es gut ging. Niemand fand es sehr schwer oder sehr leicht. Die Beantwortungen der Frage, bei denen die Schüler bewerten sollten, wie leicht oder schwer der Perspektivenwechsel in den unterschiedlichen Aufgaben war, gaben keine eindeutigen Aufschlüsse.

Einige Schüler haben sich teils kritisch zum Unterricht mit Storyline geäußert und beschrieben, was sie problematisch fanden.

Es ist mir nicht ganz gelungen, mich in die fiktive Rolle hineinzusetzen. Die Aufgaben waren etwas schwierig. U2

Ich finde, es wurde zeitweise etwas verwickelt. Es war manchmal schwierig zu verstehen, wann wir als der fiktive Schüler schreiben sollten und wann nicht. U1

Ich habe es eigentlich nicht gemocht, mit Storyline zu arbeiten. Es war schwierig, Deutsch zu üben und gleichzeitig Meinungen auszudrücken. U1

Ich bin mir eigentlich unsicher darüber, was wir in dieser Periode lernen sollten. U1

Mir hat das Projekt nicht so viel gebracht. U3

Vielleicht hätte mehr Information geholfen. U1

Mehrere Schüler fanden, dass die Arbeit mit Storyline zu oft durch Zeitperioden unterbrochen wurde, in denen nicht damit gearbeitet wurde. Sie erklärten, dass die Identifikation mit der fiktiven Rollenfigur erschwert wurde und es zusätzlich schwieriger wurde, sich in die Geschichte erneut einzuleben. Ein Schüler bemerkte, dass die Arbeit mit Storyline zu lange vorging und dass es deshalb etwas langweilig wurde. Ein anderer Schüler fand es problematisch, dass jeder fiktive Schüler von zwei Fremdsprachenschülern in Zusammenarbeit gestaltet wurde. Das war für diesen Schüler bei den individuellen Aufgaben verwirrend, da bei diesen Aufgaben der gleiche fiktive Schüler unterschiedliche Antworten gab. Auf die Frage, ob die Schüler etwas Neues gelernt haben, antworteten drei Schüler nein. Ein Schüler meinte, dass Storyline keine effektive Arbeitsmethode für den Fremdsprachenunterricht ist und dass die Methode für andere Fächer vielleicht besser geeignet ist. Drei Schüler antworteten nein auf die Frage, ob sie während der Arbeit mit Storyline Mitgefühl für jemanden empfanden. Einer dieser Schüler begründete es damit, dass der fiktive Schüler nicht in der objektiven Welt existierte und diese Person deshalb nichts Besonderes für jemand anderen gefühlt hat.

Die Lehrerin hat auf die Frage, ob sich Storyline für interkulturelles Lernen eignet mit ja beantwortet. Folgende Aspekte findet sie positiv:

Storyline ist ein Unterrichtskonzept, das auf vielen Ebenen funktioniert. So wie es im Unterrichtsentwurf [...] skizziert ist, ermöglicht die Methode, viele der Lernziele des Lehrplanes und der übergeordneten Ziele gleichzeitig abzudecken. Dies gilt, wie es vorläufig aussehen kann, in noch höherem Grad bei den neuen Lehrplänen. Gerade dies und dass die Methode sehr flexibel ist, gefällt mir. Das Thema des Unterrichtsentwurfes ist spannend und sehr aktuell, aber auch sehr interessant.
(meine Übersetzung)

Phase vier und fünf (siehe Anlage 1) waren für die Lehrerin im vorliegenden Unterrichtsentwurf zu unklar:

Wir endeten (in Phase vier) damit, die Schüler unterschiedliche Aussagen diskutieren zu lassen, die die verschiedenen Themen beleuchteten. Nicht alle Aussagen waren jedoch gleichermaßen erfolgreich. Sie führten bei den Schülern nicht zu Diskussionen, in denen Reflexionen über die gewünschten Aspekte ausgelöst werden sollten. Außerdem finde ich, dass die Phase fünf zu viele Schreibaufgaben beinhaltete (dies wäre eventuell für einen Fachtag aktuell). Persönlich habe ich die Übersicht darüber verloren, was am wichtigsten war – Gedanken notieren? Auf die Hausaufgabe der fiktiven Klasse antworten? Den Film bearbeiten? (meine Übersetzung)

Auf die Frage, ob sie den Eindruck hat, dass die Schüler bei der Arbeit mit Storyline Empathie für Menschen mit Migrantenhintergrund entwickelt haben, antwortete sie: „Ich glaube, dass viele Schüler zumindest mehr bewusst darüber sind“ (meine Übersetzung).

Der Schwerpunkt dieser Arbeit ist die Förderung von Empathie. Es kann diskutiert werden, ob es tatsächlich möglich ist, echte empathische Reaktionen im Unterricht hervorzurufen. Die Analyse zeigt, dass die Aufgaben bei den Schülern zu einem Perspektivenwechsel geführt haben und der Unterricht mit Storyline zahlreiche empathische Reaktionen bei den Schülern ausgelöst hat. Dies zeigen sowohl die Beobachtungen im Klassenzimmer als auch die schriftlichen Schülerprodukte.

Wie das Analyseschema (siehe Anlage 4) verdeutlicht, war es leichter, die kognitiven Komponenten von Empathie bei den Schülern zu erfassen. Ein Grund dafür ist, dass die Fremdsprachenschüler aus der Sicht ihrer fiktiven Schüler agierten. Dies machte es schwierig zu erkennen, inwieweit bei den Fremdsprachenschülern neben der bewussten Wahrnehmung anderer Emotionen auch eine Emotionseinnahme stattgefunden hat, obwohl es eindeutig Anzeichen dafür gab. Ein weiterer Grund ist, dass es nie leicht ist, die Gefühlswelt anderer Menschen zu erfassen. Es ist nicht möglich zu erkennen, inwieweit ein Mensch sich in die Gefühlswelt des Gegenübers hineinversetzt und stellvertretend die Gefühle des anderen nachempfindet. Da in dieser Arbeit die Ansicht vertreten wird, dass die kognitive und affektive Komponente als untrennbar angesehen werden, werden meines Erachtens in diesem Unterrichtsansatz dadurch auch immer die emotionalen Aspekte der Schüler angesprochen. Hier muss ergänzt werden, dass es womöglich einfacher ist, die kognitive Komponente im Unterricht zu unterstützen. Da die kognitive Komponente von Empathie in einem

Mischungsverhältnis zur affektiven Komponente steht, können in einem Unterricht mit Storyline trotzdem immer beide empathischen Prozesse gefördert werden. Überdies kann eine Analysemethode wie die von Giorgi (2009) das persönliche Erleben eines Phänomens nie in seiner Ganzheit erfassen. Dazu ist die Wirklichkeit und das Leben von Menschen zu komplex (Giorgi, 2009, S. 199-200). Deshalb ist eine wichtige Frage, ob sich Empathie überhaupt erfassen lässt, ohne in zu großem Maß von subjektiven Interpretationen beeinflusst zu werden.

In Kapitel 1 wurde auf eine Studie (Solhaug & Osler, 2018) hingewiesen, deren Ergebnisse zeigen, dass Mädchen mehr interkulturelle Empathie aufweisen als Jungen. Die vorliegende Untersuchung konnte darüber keine Aufschlüsse geben. Dazu ist das Datenmaterial in seinem Umfang nicht ausreichend. Ein weiteres Ergebnis dieser Studie war, dass Wissen über Kulturen und deren Vielfältigkeit interkulturelle Empathie positiv beeinflusst. Dieser Gesichtspunkt wird im nächsten Abschnitt erläutert.

Ein weiteres Ziel dieser Arbeit bestand darin, das Wissen über andere Kulturen zu erweitern und die Kulturabhängigkeit menschlichen Denkens den Schülern bewusstzumachen. Wie das Evaluierungsschema zeigt, haben sich mehrere Schüler dazu geäußert. Sie bringen zum Ausdruck, dass sie zum einen ihr Wissen über andere Kulturen erweitert haben und zum anderen gelernt haben, wie Kultur unsere Werte und dadurch unsere Handlungen beeinflusst.

Das Evaluierungsschema offenbart jedoch auch, dass einige Schüler nicht so recht wussten, was sie mit Storyline anfangen sollten und was sie dabei eigentlich gelernt haben. Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass diese Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit viel gelernt haben. Es muss jedoch kritisch hinterfragt werden, warum es nicht im Bewusstsein dieser Schüler ist. Eventuell hätten die theoretischen Aspekte interkulturellen Lernens stellenweise noch stärker im Zentrum stehen können. Im Laufe des Unterrichts mit Storyline hätte es an mehreren Zeitpunkten Möglichkeiten gegeben, theoretische Begriffe näher zu erklären, mit den Schülern zu diskutieren und Zusammenhänge zu erkennen. Ein Beispiel ist die Internetrecherche in Phase drei. Sie eröffnet gute Möglichkeiten, um die Schüler kulturspezifische Informationen finden zu lassen wie beispielsweise Familienwerte unterschiedlicher Kulturen. Dadurch könnten der Diskussion, warum das muslimische Mädchen an der Klassenfahrt nicht teilnehmen durfte, noch weitere nützliche Aspekte hinzugefügt werden. Ein weiteres Beispiel ist die Aktivität mit den Postern in Phase vier, die einen ausgezeichneten Ausgangspunkt darstellt, um sich mit theoretischen Aspekten von Kultur und interkultureller Kommunikation eingehender zu beschäftigen.

Ein besserer Überblick über theoretische Begriffe hätte womöglich das Bewusstsein der Schüler darüber, was sie gelernt haben, positiv unterstützen können. Um auf die Frage zurückzukommen, ob die Wissenskomponente der interkulturellen Kompetenz die empathischen Prozesse positiv unterstützen kann, muss daraus gefolgert werden, dass diese Untersuchung dafür keine Anhaltspunkte geben kann.

Ein weiterer Punkt, auf den eingegangen werden soll, ist, dass in den schriftlichen Schülerprodukten die fiktiven Schüler teils stereotype Äußerungen gemacht haben. Es ist nicht sicher, dass die Fremdsprachenschüler die gleiche Auffassung vertreten, aber es kann auch nicht ausgeschlossen werden. In Verbindung damit könnte es nützlich sein, den Begriff Stereotype zu diskutieren und die Äußerungen der fiktiven Schüler als Beispiele aufzugreifen. Dadurch würde man die Schüler herausfordern, auch über ihre eigenen Auffassungen nachzudenken. Der Film *Weltweit-weltnah* (Mondrosenfilme, 2011) bietet optimale Möglichkeiten, um den Begriff Stereotypie zu diskutieren, da einige der Menschen mit Migrantenhintergrund damit Erfahrungen gemacht haben.

Hofmann et al. (2005) diskutieren die Gefahr der „Ethnisierungsfalle“ (ebd., S. 21). Das würde bedeuten, die eigene Kultur im Unterricht als die bessere zu bewerten und als universalen Maßstab zu betrachten. Die Fremdsprachenschüler reagierten darauf, dass das muslimische Mädchen bei der Klassenfahrt nicht mitfahren durfte. Sie konnten die Entscheidung der Eltern nicht nachvollziehen und beurteilten sie als viel zu streng. Dies stellt einen idealen Ausgangspunkt dar, um über unterschiedliche Werte und Normen zu reflektieren, und in Verbindung damit über Ethnozentrismus nachzudenken. Ein weiteres Beispiel kommt bei der alternativen Aufgabe zum Ausdruck, in der sich die Fremdsprachenschülerin kritisch gegenüber den Eltern ihrer Freundin äußert (siehe Phase sechs). Eine Diskussion über Ethnozentrismus gibt auch einen guten Anlass dazu, das wichtige Thema von Menschenrechten aufzugreifen. Im Film kommt die Hauptdarstellerin aus dem Iran und das Thema Homosexualität ist eines der Hauptthemen. Hier kann das Verhältnis zwischen Ethnozentrismus und die Verletzung von Menschenrechten reflektiert werden. Es ist nicht immer einfach, sich mit diesen herausfordernden Themen zu beschäftigen, umso wichtiger ist es jedoch mit den Schülern darüber zu sprechen. Dies bietet auch eine gute Gelegenheit hervorzuheben, dass Menschen, egal welcher Herkunft und egal mit welchem kulturellen Hintergrund, immer als Individuen angesehen werden müssen. Die heutige Gesellschaft besteht aus Mischkulturen und Menschen können nicht so einfach in Kategorien und homogenen Gruppen eingeteilt werden.

Um sicherzustellen, dass theoretische Begriffe während des Unterrichts mit Storyline geklärt werden, könnte man beispielsweise nach jeder Unterrichtseinheit eine obligatorische Diskussionsrunde durchführen. Dies gibt bei Bedarf auch die Möglichkeit, problematische Aspekte aufzugreifen.

Mehrere Aspekte im Unterricht können die Fremdsprachenschüler persönlich berühren. In der vorliegenden Untersuchung gab es keine Hinweise darauf, dass der Unterricht für einzelne Schüler problematisch war. Die Lerngruppe für Fremdsprachen ist bei weiterführenden Schulen oft von Schülern aus unterschiedlichen Klassen zusammengesetzt. Deshalb besteht die Gefahr, dass der Lehrer die Schüler nicht gut genug kennt, um Problemen vorzubeugen und diese Aspekte im Unterricht zu berücksichtigen. Möglicherweise gibt es Schüler, die aufgrund sehr strenger Eltern schon öfters in Konfliktsituationen geraten sind. Der Film *Fremde Haut* (Maccarone & Zimmermann, 2005) greift schwierige Lebenssituationen auf. Vielleicht gibt es Schüler, die selbst flüchten mussten und in Verbindung damit schwierige Erfahrungen gemacht haben. Deshalb ist es wichtig, sich vor dem Unterricht über den kulturellen und persönlichen Hintergrund der Schüler zu informieren und zu berücksichtigen. Bei Bedarf können einzelne Schüler bei der Planung mit einbezogen werden. Dadurch bekommen sie die Möglichkeit den Unterricht zu beeinflussen und sie wissen, was sie dort erwartet. Unangenehme Situationen können auf diese Weise vermieden werden. Schwänke ist der Auffassung, dass die Storyline-Methode es erleichtern kann, schwierige Themen aufzugreifen, da Schüler eine gewisse Distanz zu der fiktiven Welt haben (Schwänke, 2005, S. 90). Ein Beispiel in dem vorliegenden Unterrichtsansatz ist das Verbot der Eltern des muslimischen Mädchens, an einer Klassenfahrt teilzunehmen. Ferner greift der Film zahlreiche problematische Themen auf, die aus der Sicht der fiktiven Schüler diskutiert werden können. Die Fiktion erlaubt, schwierige Themen auf die Schauspieler zu projizieren und sie ermöglicht somit eine Distanz zur eigenen Wirklichkeit.

Die Durchführung der Unterrichtseinheiten wurde mehrmals durch längere Zeitperioden unterbrochen. Dies erschwerte den Schülern, sich in die Geschichte der Storyline hineinzusetzen. Es wurde auch ausdrücklich von mehreren Schülern in der Evaluierung bemerkt. Hinzu kam eine relativ hohe Abwesenheit einzelner Schüler während der gesamten Unterrichtsperiode. Aufgrund der Geschichte und der fiktiven Welt, die in Storyline geschaffen wird, ist es von großem Vorteil, den Unterricht ohne größere Unterbrechungen durchzuführen.

Die Flexibilität von Storyline wurde in der Unterrichtsperiode durch mehrere Beispiele ersichtlich. Die Lehrerin hat sowohl geschichtliche Themen als auch Grammatikunterricht mit der fiktiven Welt in Storyline verknüpft. Dadurch konnten zusätzlich viele andere Lernziele des Lehrplans gefördert werden. Auch die Schüler haben in der Evaluierung bemerkt, dass sie nicht nur über interkulturelle Themen gelernt haben.

Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat untersucht, inwieweit die Storyline-Methode das Potenzial hat, interkulturelles Lernen zu fördern. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf den affektiven Bereich und der Förderung von Empathie. Die Ergebnisse der Analyse zeigen, dass die Unterrichtsmethode empathische Reaktionen bei den Schülern hervorgerufen hat und somit die Empathie der Schüler optimal unterstützen konnte. Sie mussten bei den Aufgaben die Perspektive von Anderen übernehmen und sich in die Situation anderer Menschen einfühlen. Durch die schüleraktivierenden Aufgaben haben die Schüler durch Handeln eigene Erfahrungen gemacht. In mehreren Äußerungen wurde Akzeptanz und Toleranz zum Ausdruck gebracht. Sie stellen wichtige Bestandteile interkultureller Empathie (Wang et al., 2003) dar. Inwieweit die Arbeit mit Storyline auch eine Anerkennung der Widersprüchlichkeit und Komplexität kultureller Unterschiede unterstützen konnte, ist schwierig festzustellen. Dieser Gesichtspunkt ist zumindest bei den Schülern in das Bewusstsein gerückt worden. In Bezug auf die Wissenskomponente sind sich die Schüler der Vielfalt kultureller Gruppen bewusst geworden. Zusätzlich haben sie darüber reflektiert, wie Normen und Werte der eigenen Kultur menschliches Denken und Handeln beeinflussen. Es lässt sich also festhalten, dass alle Komponenten interkultureller Kompetenz (Barrett et al., 2014) gefördert wurden.

Außerdem zeigt die Analyse deutlich, dass alle Grundsätze interkulturellen Lernens (Barrett et al., 2014) unterstützt wurden. Die Fremdsprachenschüler haben Kulturen verglichen und analysiert und die Aufgaben haben zu zahlreichen Reflexionen geführt. Betrachtet man den Lernzirkel von Kolb (2015), konnten durch die Arbeit mit Storyline alle vier Schritte optimal gefördert werden. Die Schüler haben konkrete Erfahrungen gemacht, sie haben beobachtet und reflektiert, sie haben sich mit abstrakten Begriffen auseinandergesetzt und durch unterschiedliche Aufgabenstellungen aktiv gehandelt.

Zusammenfassend ergibt sich daraus die Schlussfolgerung, dass die Methode Storyline das Potenzial hat, die interkulturelle Kompetenz und insbesondere die Empathie der Schüler zu fördern. Deshalb kann Storyline einen wichtigen Beitrag zur Förderung von interkultureller Kompetenz leisten.

Da es sich bei dieser Untersuchung um eine Fallstudie handelt, können basierend auf diesen Resultaten keine sicheren Schlüsse gezogen werden. Dazu müssten weitere Studien durchgeführt werden (Flick, 2017, S. 178). Die Untersuchung gibt Aufschlüsse darüber, dass die Wissenskomponente der interkulturellen Kompetenz ein wichtiger Bestandteil interkulturellen Lernens ist und dies bei der Erstellung von konkreten Unterrichtsentwürfen genügend berücksichtigt werden muss. Interessant wäre zu untersuchen, ob der Fokus auf Theorie und die Förderung von interkulturellem Wissen bei den Schülern die empathischen Fähigkeiten und die interkulturelle Kompetenz noch besser unterstützen kann. Dazu wäre eine weitere Studie in der gleichen Klasse interessant und aufschlussreich. Nur die Durchführung mehrerer Fallstudien kann zu einer allgemein gültigen Beantwortung der Forschungsfrage führen.

Literaturliste

- Ahlquist, S. (2016). Developing writing skills in the young language learner. In: Mitchell, P. J. & McNaughton, M. J. (Red.). *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (S. 193-202). Newcastle: Cambridge Scholars publishing.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014). *Developing intercultural competence through education*. (Council of Europe Pestalozzi Series No.3). Abgerufen am 19. Mai, 2019, von <http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf>
- Barstad, A. (2017). *Innvandring, innvandrere og livskvalitet. En litteraturstudie*. (SSB rapport 2017/3). Abgerufen am 18. Mai, 2019, von <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/attachment/299825?ts=15aea713c70>
- Björk, E. L., Eschenbach, J. & Svenhard, B. W. (2014). Film som verktøy i språkundervisningen. In: Bjørke, C., Dypedahl, M. & Myklevold, G.-A. (Red.). *Fremmedspråksdidaktikk* (S. 195-210). Oslo: Cappelen.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education: An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. London: Longman.
- Byram, M., Gribkova, B. & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching. A practical introduction for teachers*. Strasbourg. Council of Europe.
- De Turk, S. (2001). Intercultural empathy: Myth, competency, or possibility for alliance building? *Communication Education*, 50(4), S. 374-384. Abgerufen am 19. Mai, 2019, von <https://doi.org/10.1080/03634520109379262>
- Duan, C. & Hill, C. E. (1996). The current state of empathy research. *Journal of Counseling Psychology*, 43(3), S. 261-274. Abgerufen am 18. Mai, 2019, von <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.3.261>
- Emo, W. & Emo, K. R. (2016). Storyline applications in the university. In: Mitchell, P. J. & McNaughton, M. J. (Red.). *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (S. 241-251). Newcastle: Cambridge Scholars publishing.
- Falkenberg, C. (2016). The applicability of the Storyline approach to teaching in adult education. In: Mitchell, P. J. & McNaughton, M. J. (Red.). *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (S. 220-240). Newcastle: Cambridge Scholars publishing.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt Verlag.

- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2017). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 13-29). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a psychological phenomenological method. In: Giorgi, A. (Red.) *Phenomenology and psychological research* (S. 8-21). Pittsburgh: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. (2009). *The descriptive phenomenological method in psychology: A modified husserlian approach*. Pittsburgh: Duquesne University Press.
- González González, H. (2017). Introducing educational intervention about empathy and intercultural bias. In: Kondo, M. (Hrsg.). *Empathy. An evidence-based interdisciplinary perspective* (S. 62-78). InTech. Abgerufen am 18. Mai, 2019, von <http://dx.doi.org/10.5772/intechopen.69626>
- Hofmann, H., Mau-Endres, B. & Ufholz, B. (2005). Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz. Ein Handbuch für die Aus- und Weiterbildung. In: Loebe, H. & Severing, E. (Hrsg.). *Leitfaden für die Bildungspraxis* (Band 8). Bielefeld: Bertelsmann Verlag.
- Hu, A. (2008). Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, V. (Hrsg.) *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik* (S. 11- 35). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Knapp-Potthoff, A. (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A. & Liedke, M. (Hrsg.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* (S. 181-205). München: iudicium.
- Kocher, D. (2016). Storyline as an approach to task-based language teaching. In: Mitchell, P. J. & McNaughton, M. J. (Red.). *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (S. 166-178). Newcastle: Cambridge Scholars publishing.
- Kolb, D. (2015). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Pearson Education.
- Kumbruck, C. & Derboven, W. (2015). *Interkulturelles training: Trainingsmanual zur Förderung interkultureller Kompetenzen in der Arbeit*. Berlin: Springer Verlag. Abgerufen am 18. Mai, 2019, von <https://doi.org/10.1007/978-3-662-43462-8>
- Lüders, C. (2017). Beobachten im Feld und Ethnographie. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 384-401). Reinbek: Rowohlt Verlag.

- Maccarone, A. (regi) & Zimmermann, U. (Produzentin). (2005). *Fremde Haut* [DVD]. Deutschland: Lauramedia.
- McNaughton, M. J. & Ellis, D. (2016). Global Storylines: The world in the classroom; the classroom in the world. In: Mitchell, P. J. & McNaughton, M. J. (Red.). *Storyline: A creative approach to learning and teaching* (S. 77-91). Newcastle: Cambridge Scholars publishing.
- McNaughton, M. J. (2007). Stepping out of the picture: Using drama in Storyline topics. In: Bell, S., Harkness, S. & White, G. (eds.). *Storyline. Past, present & future* (S. 150-157). Glasgow: University of Strathclyde.
- Mitchell, P. J. & McNaughton, M. J. (Red.). (2016). *Storyline: A creative approach to learning and teaching*. Newcastle: Cambridge Scholars publishing.
- Mondrosenfilme. (2011). *Weltweit – weltnah. Ein Film über Migration und Integration*. Abgerufen am 19. Mai, 2019, von <https://www.youtube.com/watch?v=p9DzLJV7o4Q>
- Olsen, R. (2011). Das Phänomen Empathie beim Lesen literarischer Texte. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*. Nr.1/2011. Abgerufen am 19. Mai, 2019, von <http://archiv.zaeb.net/index.php/zaeb/article/view/41/37>
- Pedersen, P. B., Crethar, H. C. & Carlson, J. (2008). *Inclusive cultural empathy*. Washington: American Psychological Association.
- Pihlgren-Eveli, A.-K. (2017). *Litterär storyline som bidrag till interkulturell pedagogik*. Doktorarbeit. Helsingfors universitet. Abgerufen am 18. Mai, 2019, von <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/228748/Litterar.pdf?sequence=1>
- Schwänke, U. (2005). *Die Storyline-Methode*. Donauwörth: Auer Verlag.
- Soeffner, H.-G. (2017). Sozialwissenschaftliche Hermeneutik. In: Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke I. (Hg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (S. 164-175). Reinbek: Rowohlt Verlag.
- Solhaug, T. & Osler, A. (2018). Intercultural empathy among Norwegian students: An inclusive citizenship perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 22(1), S. 89-110. Abgerufen am 18. Mai, 2019, von <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1357768>
- Spradley, J. P. (2016). *Participant Observation*. Long Grove: Waveland Press, Inc.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk (FSP1-01)*. Abgerufen am 18. Mai, 2019, von https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Komplett_visning

Wang, Y.-W., Davidson, M. M., Yakushko, O. F., Savoy, H. B., Tan, J. A. & Bleier, J. K. (2003). The scale of ethnocultural empathy: Development, validation, and reliability. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), S. 221-234. Abgerufen am 18. Mai, 2019, von <https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.221>

Wieck, C. M. A. (2015). *Altersunterschiede in der Empathie: Multidirektional und eine Frage des Kontexts?* Doktorarbeit. Universität Leipzig. Abgerufen am 19. Mai, 2019, von http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/16129/Dissertation_PflichtexemplarUBL.pdf

Anlagen

Anlage 1: Unterrichtsentwurf

Phase	Ablauf der Storyline	Aufgabe/Aktivität/Schlüsselfrage	Material	Sozialform
1	<p>Einstieg in die Thematik.</p> <p>Was sind die Lernziele der kommenden Wochen im Deutschunterricht und was ist Storyline?</p>	<p>Die Fremdsprachenschüler sehen den Kurzfilm <i>Weltweit-weltnah</i>. In diesem Film werden acht Menschen mit Migrationshintergrund über ihr Leben in Deutschland interviewt. Die Schüler machen Notizen im Logbuch. Die Klasse diskutiert unmittelbar danach Themen, die der Film aufgreift.</p> <p>Danach erklärt der Fremdsprachenlehrer, dass sie die nächsten Wochen mit Storyline und dem Thema „Unsere multikulturelle Gesellschaft“ arbeiten werden und die Lernziele werden besprochen. Die Storyline-Methode wird kurz erklärt.</p>	<p>Kurzfilm <i>Weltweit-weltnah</i>. <i>Ein Film über Migration und Integration</i> (Mondrosenfilme, 2011).</p> <p>Logbuch.</p>	<p>Die ganze Fremdsprachenklasse.</p> <p>Individuelle Arbeit.</p>
2	<p>Einstieg in die Story.</p> <p>Die fiktive Klasse gestalten.</p>	<p><u>Der Fremdsprachenlehrer erzählt:</u> „Wir befinden uns nun in der elften Jahrgangsstufe an einem deutschen Gymnasium. Es ist der erste Schultag, und die Schüler kennen sich noch nicht. Diese neue Klasse ist eine sehr multikulturelle Klasse mit Schülern aus vielen unterschiedlichen Kulturen.“</p> <p><u>Aufgabe an die Fremdsprachenschüler:</u> Gestaltet den Lebenslauf des fiktiven Schülers und dessen Familie (Name, Persönlichkeit, Interessen, Familienmitglieder, Wohnort, Beschreibungen zum Alltagsleben). Der fiktive Schüler soll durch eine Power-Point Präsentation in der Fremdsprachenklasse vorgestellt werden.</p> <p><u>Schlüsselfrage:</u> Wie fühlt sich euer Schüler am ersten Schultag, bevor er sich in der fiktiven Klasse seinen Mitschülern vorstellen muss? Diskutiert in der Gruppe und schreibt einen Tagebucheintrag des fiktiven Schülers in das Tagebuch.</p>	<p>Power-Point.</p> <p>Tagebuch.</p>	<p>Gruppenarbeit.</p> <p>Gruppenarbeit.</p>
3	<p>Klassenfahrt und ein Problem.</p>	<p><u>Der Fremdsprachenlehrer erzählt:</u> Die fiktive Schule arrangiert eine Klassenfahrt in die Berge für ein Wochenende und die Schüler freuen sich riesig. Nach kurzer Zeit stellt sich leider heraus, dass die Familie des muslimischen Mädchens ihr die Teilnahme verbietet. Sie ist darüber sehr traurig und verzweifelt.</p>		

		<p><u>Schlüsselfrage:</u> Wie reagiert euer fiktive Schüler auf das Verbot der Eltern? Wie fühlt sich wohl das muslimische Mädchen? Diskutiert dies in der Gruppe und schreibt einen Tagebucheintrag eures fiktiven Schülers.</p> <p><u>Aufgabe an die Fremdsprachenschüler:</u> Bereitet euch auf ein Rollenspiel vor. Die fiktive Klasse arrangiert ein Klassentreffen, in dem diskutiert wird, wie sie dem muslimischen Mädchen helfen können. Das Mädchen erklärt, warum sie nicht teilnehmen darf. Zur Vorbereitung auf das Rollenspiel muss sich die Fremdsprachenklasse durch eine Internetrecherche oder andere Hilfsmittel über Familienwerte unterschiedlicher Kulturen informieren. Die Schüler informieren sich individuell und diskutieren in der Gruppe, welche Argumente sie im Rollenspiel verwenden möchten.</p> <p>Das Rollenspiel wird durchgeführt. Jede Gruppe wählt ein Mitglied, der den fiktiven Schüler im Rollenspiel repräsentiert. Das Rollenspiel kann beliebig wiederholt werden, so dass mehrere Fremdsprachenschüler an der Diskussion teilnehmen können.</p>	<p>Tagebuch.</p> <p>Rollenspiel. Internet.</p>	<p>Gruppenarbeit.</p> <p>Gruppenarbeit. Individuelle Arbeit.</p>
4	Fachliche Unterrichtseinheit	<p>In dieser Phase befinden die Fremdsprachenschüler sich nicht in der Story. Der Lehrer gestaltet eine fachliche Unterrichtseinheit über wichtige Aspekte zum Thema interkulturelle Kompetenz. Folgende Begriffe werden in einer Power-Point Präsentation aufgegriffen: Kultur, Kommunikation, Wahrnehmung, Stereotype, Vorurteile und die Kulturabhängigkeit menschlichen Denkens und Handelns. Die Begriffe werden im Anschluss diskutiert.</p>	<p>Power-Point.</p>	<p>Die ganze Fremdsprachenklasse.</p>
5	Film	<p>Die fiktive Klasse beschäftigt sich mit dem Thema Kultur. Dazu sehen sie den Film <i>Fremde Haut</i>. In diesem Film geht es um die Iranerin Fariba, die aufgrund ihrer Homosexualität nach Deutschland flieht. Da ihr Asylantrag abgelehnt wird, nimmt sie die Identität eines Mannes, der Selbstmord begangen hat, an und muss sich in der schwäbischen Provinz zurechtfinden.</p> <p><u>Aufgabe an die Gruppe:</u> Die fiktive Klasse bekommt eine schriftliche Hausaufgabe: Aus welcher Kultur kommt die Hauptdarstellerin, und wie wird sie dadurch geprägt? In welcher Kultur muss sie sich zurechtfinden? Was denkt sie über Deutsche und was findet sie sonderbar? Hier ist es aktuell Stereotype, Geschlechterrollen,</p>	<p>Film <i>Fremde Haut</i> (Maccarone & Zimmermann, 2005).</p> <p>Hausaufgabe.</p>	<p>Die ganze Fremdsprachenklasse.</p> <p>Gruppenarbeit.</p>

		<p>gesellschaftliche Erwartungen und Individualität aufzugreifen. Verfasst die schriftliche Beantwortung der Hausaufgabe eures fiktiven Schülers von ca. einer Seite.</p> <p><u>Schlüsselfrage:</u> Wie findet euer fiktiver Schüler den Film <i>Fremde Haut</i>? Was denkt er/sie über die Hauptdarstellerin? Kann er/sie sich vielleicht mit ihr identifizieren? Hat er/sie auf irgendetwas Spezielles reagiert? Schreibt die Gedanken und Reflexionen des fiktiven Schülers in das Tagebuch.</p> <p><u>Individuelle Aufgabe:</u> Abschließend zum Film sollen die fiktiven Schüler einen Brief der Hauptdarstellerin Fariba schreiben. Sie können selbst wählen, an wen der Brief geschrieben wird und zu welchem Zeitpunkt im Laufe des Films. Jeder Fremdsprachenschüler verfasst einen individuellen Text von ca. ½- 1 Seite.</p>	<p>Tagebuch.</p> <p>Brief.</p>	<p>Gruppenarbeit.</p> <p>Individuelle Arbeit.</p>
6	Zusammenfassung	<p>Die letzte Phase soll eine abschließende Diskussion über den Unterricht mit Storyline sein. Es wird eine gemeinsame Mindmap erstellt, die alle Aspekte, mit denen sich die Schüler im Laufe der Story auseinandergesetzt haben, umfassen soll. Überdies wird die globale Situation und die Wichtigkeit von Toleranz in einer zunehmend multikulturellen Gesellschaft diskutiert und reflektiert, und welche Grundvoraussetzungen dazu erfüllt sein müssen.</p> <p>Zum Schluss wird der Unterricht mit Storyline sowohl mündlich als auch schriftlich evaluiert.</p>	<p>Mindmap.</p> <p>Evaluierung.</p>	<p>Die ganze Fremdsprachenklasse.</p> <p>Individuelle Arbeit.</p>

Anlage 2: Power-Point



Interkulturelle
Kompetenz

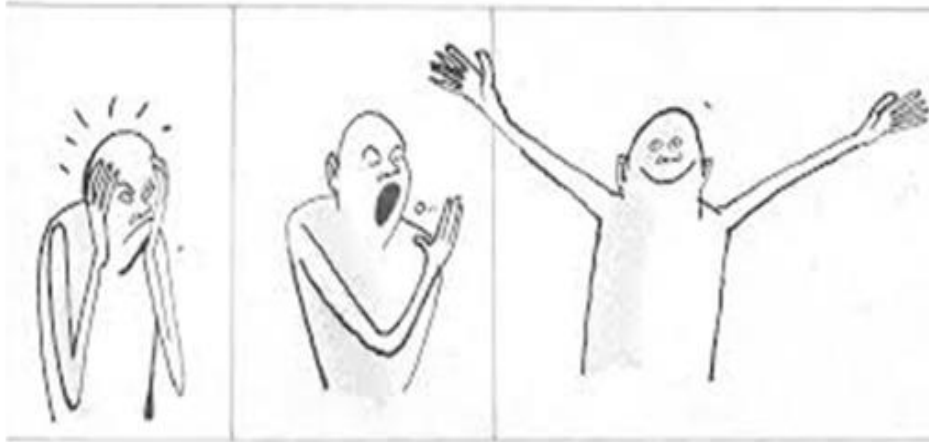
Was ist Kultur?

Das Eisbergmodell



- ▶ Sichtbar:
Sprache, Sitten, Bräuche, Essen,
Kleidung, Musik usw.
- ▶ Unsichtbar:
Werte, Normen, Einstellung, Glauben,
Wahrnehmungen, Vorstellungen.

Kultur ist ein «Paket» mit Verhaltensweisen
und Werten, die von Generation zu
Generation weiter vermittelt werden.



Die Wahrnehmung

- Unterschiedliche Perspektiven (Arabisch: Lesen von rechts nach links!).
- Wir deuten die Wirklichkeit anhand der eigenen Kultur (kulturelle Brille).



Die Wahrnehmung

- Jemen: Ein Ausdruck von Freundschaft.

Was ist interkulturelle Kompetenz?

▶ Interkulturelle Kompetenz

- Wissen:
über eigene und andere Kulturen
- Fertigkeiten:
zur erfolgreichen Kommunikation in interkulturellen Situationen
- Einstellungen:
Offenheit und Neugier



Ethnozentrismus

- ▶ Dinge aus der Perspektive der eigenen Kultur sehen.
- ▶ Andere Kulturen nach Maßstäben der eigenen Kultur bewerten.
- ▶ Die eigene Kultur als die beste ansehen.



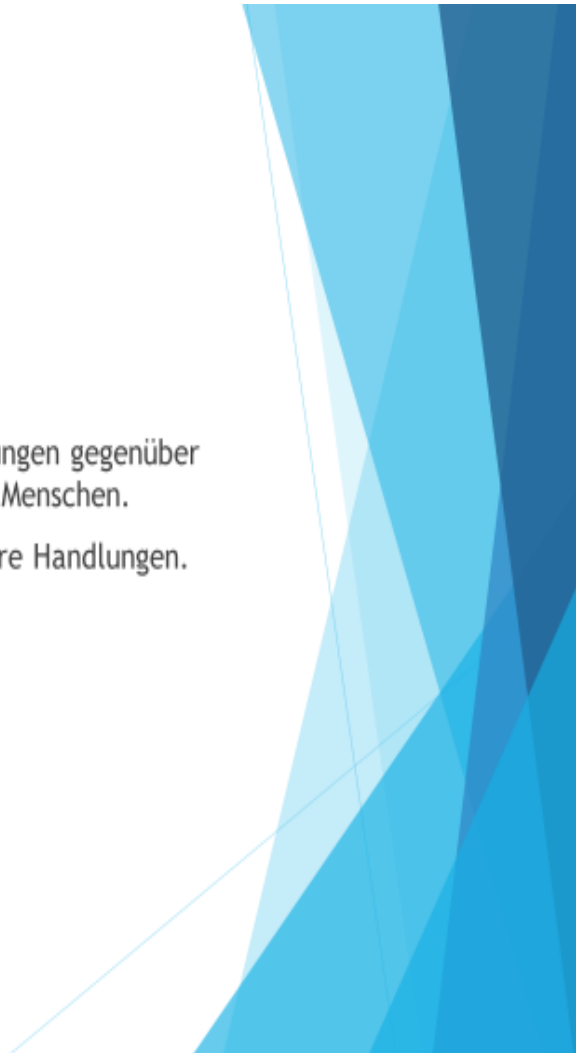
Stereotype und Vorurteile

Stereotype:

- ▶ Kategorisieren (um die Welt zu ordnen: Vereinfachung).
- ▶ Übergeneralisierung, die oft auf Einzelfällen beruhen.
- ▶ Vorannahmen über Gruppen von Menschen, unabhängig von individuellen Unterschieden.
- ▶ Beeinflussen unsere Einstellungen zu anderen Menschen.

Vorurteile:

- ▶ Negative Einstellungen gegenüber einer Gruppe von Menschen.
- ▶ Beeinflussen unsere Handlungen.



Beispiele von Missverständnissen und Nicht-verstehen

- ▶ Beispiel 1:
Verabschiedung einer italienischen Studentin von ihrer deutschen Gastfamilie.
Handschlag versus Umarmung/Wangenkuss.
- ▶ Beispiel 2:
Ein Deutscher wird bei seinem Spanienaufenthalt zum Essen eingeladen.
passive versus aktive Rolle im Gespräch.
- ▶ Andere Bereiche:
Zeit (monochrome und polychrone Zeitauffassung), Kommunikationsstil
(schwacher/starker Kontext), Individualismus/Kollektivismus.

Respekt und Toleranz entwickeln

- ▶ Gemeinsamkeiten finden.
- ▶ Bewusstsein darüber, dass es in der Kommunikation zu Missverständnissen und nicht-Verstehen kommen kann.
- ▶ Stereotype und Vorurteile erkennen.
- ▶ Die Perspektive von anderen zu sehen.
- ▶ Empathie.
- ▶ Unterschiede akzeptieren.
- ▶ Neugier, Offenheit.
- ▶ Jeder Mensch ist Mitglied von vielen parallelen Kulturen (z.B. persönliche Identität, Geschlechtszugehörigkeit, regionale Zugehörigkeit).

Quellen

- ▶ Dypedahl, M. (2007). Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren. *Fokus på språk*, Nr.2.
- ▶ Eschenbach, J.(2016). *Vorlesung im Kurs «Interkulturelle Kommunikation»*. Master i fremmedspråk - tysk. Høyskolen i Østfold.
- ▶ Knapp-Potthoff, A. (1997). Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, A.& Liedke, M. (Hg.). *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München. S.181-205.
- ▶ Löschmann, M. (2001). Was tun gegen Stereotype? In: Gerhard Wazel (Hg.). *Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaft und Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main. S.147-201.
- ▶ Rieger, M. (2008). Die Deutschen sind so kalt!- Nähe und Distanz in interkulturellen Begegnungen. In: Kaunzner, U. (Hg.). *Der Fall der Kulturmauer. Wie kann Sprachunterricht interkulturell sein?* Münster. S.83-98.
- ▶ Bilder:
 - <https://www.flickr.com/photos/mytripsmypics/110137387/>
 - <https://de.wikipedia.org/wiki/Eisberg#/media/File:Iceberg.jpg>
 - <https://no.pinterest.com/maxpt96/ethnocentrism/>
 - https://www.google.no/search?tbm=isch&q=tegnaserien+som+gav+hodepine&chips=q:tegnaserien+som+gav+hodepine,online_chips:flerkulturelle&sa=X&ved=0ahUKewjahpGUn5jgAhVJiaYKHemvAnAQ4LYIKCgA&biw=1051&bih=501&dpr=1.3#imgrc=v0XIQplacC2fcM:

Anlage 3: Fragen/Evaluierung

Evaluering Storyline

Jeg er interessert i din personlige og ærlige mening om bruken av Storyline i forbindelse med undervisningen om det multikulturelle Tyskland.

1. Hvordan likte du å jobbe med Storyline? Hva synes du var bra/ikke bra?
2. Lærte du noe nytt? Evt. hva?
3. Ved de fleste aktivitetene og oppgavene skulle du sette deg inn i rollen til din fiktive elev og svare ut ifra dette. Hvordan var dette perspektivbyttet for deg, altså å se situasjonen fra en annen persons synsvinkel? Kryss av for passende svar:
 - veldig vanskelig
 - litt vanskelig
 - det gikk helt greit
 - det gikk fint
 - det gikk veldig lett
4. Vurder og ranger hvor lett/vanskelig det var å gjennomføre dette perspektivbyttet (altså å se situasjonen fra en annen fiktiv persons synsvinkel) ved de ulike aktivitetene. Du vurderer hvor lett/vanskelig det var, der 1 er vanskeligst og 5 er lettest.
 - skrive dagbok (som den fiktive eleven i forkant av den 1. skoledagen)
 - skrive dagbok (som den fiktive eleven om problemet til den muslimske jenta)
 - gå i rollen som den fiktive eleven og diskutere problemet til den muslimske jenta/rollespill
 - svare på spørsmål til filmen
 - skrive brev (som Fariba)
5. Når du tenker tilbake på hele undervisningen, opplevde du medfølelse for noen? Eventuelt for hvem og når?

Anlage 4: Analyseschema

Giorgis Analysemethode. Schülererfahrungen mit Storyline.

Folgende Codes werden verwendet: M = Mädchen, J = Junge, U = unbekannt, B = Beobachtung. Mündliche Aussagen der Schüler sind mit Anführungsstrichen markiert. Aussagen ohne Anführungsstriche sind aus den schriftlichen Schülertexten und dem Evaluierungsschema entnommen.

Natürliche Bedeutungseinheiten. Beobachtung, Schülererfahrungen und Evaluation.	Zentrales Thema.
<p><u>Tagebuch/erster Schultag</u>: Ich war sehr nervös, weil ich noch nicht so gut Deutsch spreche; M2, J6, M9, M10, J10. Die anderen Schüler waren ganz geduldig und freundlich mir gegenüber. Ich bin so erleichtert und dankbar darüber. Ich freue mich darauf die anderen Schüler kennenzulernen; M2. Ich bin ein bisschen nervös, weil ich nicht so aufgeschlossen bin. Ich bin eher zurückhaltend und ein bisschen schüchtern. [...] Gleichzeitig bin ich sehr neugierig und gespannt. [...] Ich hoffe, dass sie alle offen sind. Vor allem hoffe ich, dass sie keine Vorurteile bezüglich meiner Hautfarbe haben. Ich werde jedenfalls probieren, offen zu sein; M3. Ich bin etwas nervös, weil ich nicht weiß, wie ich mich vorstellen soll; J6. Ich bin ein bisschen nervös, aber ich weiß, dass es keinen Grund dafür gibt. Ich hoffe, dass die Klasse aus vielen verschiedenen Leuten besteht. Soweit ich weiß, kenne ich niemand, aber es ist kein Problem für mich neue Menschen kennenzulernen; M7. Ich bin sehr nervös, weil ich viele neue Menschen treffen soll. Ich muss andere kennenlernen, aber ich bin sehr schüchtern. Viele Menschen in einem Zimmer ist sehr überwältigend; M8. Ich war sehr nervös und ich schwitze viel; M9. Ich hoffe, dass ich ein paar Freunde bekomme. [...] Vielleicht soll ich den rosa Hijab anziehen; M10. Heute bin ich ein bisschen nervös, weil ich die anderen Schüler meiner Klasse treffen werde. Ich hoffe, dass meine Mitschüler nett sind und, dass sie mich akzeptieren werden. Meine Hautfarbe ist ein bisschen dunkel. Ich hoffe, dass die anderen keine Vorurteile bezüglich Menschen mit dunkler Hautfarbe haben. Vielleicht sind sie neugierig auf mein Leben und dem Heimatland meines Vaters; M11. Mein Deutsch hat immer noch einen Touch japanischen Akzent. Ich fürchte deshalb, die anderen Schüler werden denken, dass ich merkwürdig klinge. Ich glaube, einige der Schüler sind auch Ausländer und ich bin vielleicht nicht der einzige mit seltsamem Deutsch; J10. <u>Tagebuch/Problem</u>: Ich denke, dass es traurig ist, dass Fatima nicht bei der Klassenfahrt dabei sein kann; J1, M2, J3, M3, J4, M5, J7, J9, M9, M11, J10. Ich bin sehr schockiert, und ich verstehe nicht warum dies passiert. Ich werde sehr wütend auf meine Eltern. [...] Meine Eltern sind sehr unwissend, sie begreifen nichts wie ich fühle und welche Freude diese Klassenfahrt mir gibt; J2. Ihre Eltern sind allzu überängstlich; M2. Ich denke ihre Eltern sind zu streng; M3, M8, M9, M11. Ich vermute, dass sie Fatima gründlich kontrollieren und, dass sie strenge Regeln haben. Ich bin glücklich darüber, dass meine Eltern nicht so streng sind; M3. Wenn sie nicht mitdarf, befürchte ich, dass sie sich außerhalb der Gruppe fühlen wird; M3. Ich finde es schade, dass Fatimas Eltern sie nicht mit uns auf die Klassenfahrt gehen lassen. Ich werde sie sehr vermissen. Ich hoffe, die Eltern haben einen guten Grund; J6. Fatima ist eine sehr gute Freundin von mir und ich hoffe, dass ihre Eltern sich anders überlegen; M5. Meine Eltern sind auch Moslems, und ich darf mit. Sie muss es sehr schade finden; M8. Heute hat die Lehrerin die Klassenfahrt präsentiert. Ich freute mich sofort. Aber meine Eltern sagen, ich darf nicht fahren. Das finde ich sehr traurig. [...] Meine Klassenkameraden sind sehr verwirrt, und denken, es ist ungerecht. Ich bin bewegt von ihrem Engagement; M10. An ihrer Stelle</p>	<p>Perspektivenwechsel und Ausdruck von kognitiver Empathie.</p>

<p>würde ich traurig und enttäuscht sein. Ich freue mich sehr mit der Klasse zu reisen. Ich rechne damit, dass Fatima auch mit der Klasse reisen möchte. Trotz ihrer strengen Eltern hoffe ich, dass sie nicht traurig ist; M11. Es ist so typisch für ausländische Eltern. Das kann ich verstehen, denn meine Eltern waren auch etwas streng, aber sie sind jetzt besser. Vielleicht können meine Eltern mit Fatima's Eltern sprechen; J10. <u>Fremde Haut</u>: Fariba hat Angst vor der Polizei; J2, M2, M4, M10. Ich wollte dir eigentlich nicht diesen Brief schreiben, aber ich fühlte, dass ich musste. Es tut mir leid, Herr Mustafai, aber Siamak lebt nicht mehr; J2, J5, J6. Ich denke es ist ein spannender Film, aber sehr traurig. Alle Menschen verdienen Liebe. [...] Ich finde Faribas Situation sehr traurig, und hatte ein Klumpen in meinen Bauch durch den Film. [...] Sie reagiert speziell während des Interviews mit der deutschen Polizei. Sie war sehr gestresst und sagt nicht, dass sie lesbisch ist. Sie sieht mit langen Blicken zum Übersetzer, und hat sich nicht auf ihn verlassen; J3. Fariba hat Angst davor in den Iran zurückzukehren; M4. Ohne Familie und ohne Freunde, fühlt sie sich allein in Deutschland. Sie konnte nicht sich selbst sein und sie konnte auch nicht gesetzlich arbeiten; J4. Hiroshima möchte nicht, dass Fariba in dem Flugzeug rauchte. Das findet sie ärgerlich. Sie kann Fariba verstehen, weil Fariba wahrscheinlich gestresst war. Zusätzlich denkt sie, dass Fariba sehr stark sein muss. Sie hat viel durchgemacht und Hiroshima hat Mitleid mit Fariba; M5. Ich habe den Eindruck, dass Fariba Deutschland anfängt zu mögen; M6. Fariba hat Angst, weil sie in der eigenen Kultur nicht akzeptiert wird; M7. Ich bin im Iran angekommen, und du fehlst mir so, Anne; M8. Malek wurde sehr traurig, als er hörte, dass Fariba den Iran verlassen musste, weil sie lesbisch ist. [...] Er war auch traurig, als er hörte, dass Siamaks Bruder tot war. Außerdem war er geschockt, als er sah, dass Fariba Siamaks Identität stahl; M8. Fariba hat Angst im eigenen Land als Lesbe zu leben und ich kann mir vorstellen, dass es furchterregend ist, als Lesbe in einem neuen Land zu leben und offen zu sein. Es muss sie sehr erschreckt haben, als sie es herausfand, und Jungs Gewalt gegen sie angewandt haben; M9. <u>Evaluierungsschema</u>: Det er nok vanskelig å forlate hjemlandet sitt også, selv om de kanskje ikke har hatt det så bra der; U1.</p>	<p>Hiroshima (fiktiver Schüler).</p> <p>Malek (fiktiver Schüler)</p>
<p><u>Weltweit-weltnah</u>: Ich finde es schockierend, dass sie nicht als andere Deutsche angesehen werden, und dass sie nicht immer akzeptiert werden. Selbst sagen sie nämlich, dass sie sich genauso wie andere Deutsche fühlen, trotz ihrer Hautfarben und Hintergründe; M3. Sjokkerende, leverte barn på sykehus, var ikke i stand til å ta av seg barnet; M4. Es ist gut, dass Alexander durch Musik und Studien Freunde bekam; J4. Traurig: Vorurteile, Rassismus, nicht ganz akzeptiert, schwierig Kontakt mit Deutschen zu bekommen; M5. Ich finde es sehr schockierend, dass viele Menschen Rassismus erleben; J7, M10. <u>Fremde Haut</u>: Mehrere Schüler reagieren auf den Selbstmord von Siamak und dass Fariba ihn begraben muss; B. Die Schüler werden ganz still und sehen bewegt aus, als Fariba das stramme Band abnimmt, das ihre Brüste verdecken soll; B. Einige Schüler sehen sehr berührt aus, als Fariba Anne erzählt, dass sie zurück in den Iran muss. Stille im Klassenzimmer; B. Vollständige Stille im Klassenzimmer, als Fariba über Tortur und Vergewaltigungen spricht; B. Als der Film fertig ist, erstmal Stille im Raum, die Schüler sind nachdenklich; B. „Der Film war traurig“; J2/B. <u>Evaluierungsschema</u>: Jeg fikk medfølelse for Fatima og tenkte en del over hvordan det er å vokse opp i en familie som Fatimas; U1. Jeg opplevde medfølelse for Fatima da hun ikke fikk reise med klassen; U3. Jeg synes veldig synd på Fariba i filmen; U4. Jeg hadde medfølelse/forståelse for hvorfor karakterene valgte å bryte loven for å jobbe og komme inn i Tyskland; U1. Jeg følte medfølelse for de som må gjennomgå mye, for å kunne komme til et annet land; U1. Jeg følte medfølelse for de karakterene i filmen som var flyktninger. Det å se hvor fæl situasjonen kan være fikk meg til å synes synd på dem; U1.</p>	<p>Perspektivenwechsel und Ausdruck von kognitiver und affektiver Empathie.</p>

<p><u>Weltweit-weltnah:</u> Alle Menschen haben einen Migrationshintergrund, und einige haben Rassismus erlebt; J3. Sie sind alle gut integriert; J4. De føler seg hjemme i Tyskland. [...] Es gibt ziemlich viel Toleranz in Deutschland; M5. Mange forskjellige bakgrunner og kulturer. Forskjellig fra person til person om hvor mye kultur de tok med seg til Tyskland; J6. Ich finde es gut, dass Deutschland den Menschen viele gute Chancen bietet. Ein Beispiel ist die Möglichkeit zu studieren. Weiter denke ich auch, dass die Leute im Film gut integriert wurden; J7. Ich hatte Angst, dass der Film nur Personen mit einer anderen Hautfarbe interviewt; J8. Sie sind sehr glücklich und wollen in Deutschland bleiben. De har klart å finne seg til rette i samfunnet og gjør det de har lyst til i livet; M8. I filmen er det ikke bare „typiske innvandrere“, altså annet utseende, men også folk med annen europeisk bakgrunn (Polen); M10. [...] Sie finden Deutschland schön; M10. <u>Fiktive Rollengestaltung:</u> Der Hintergrund für die Migration: bessere Bedingungen in Deutschland und politische Unsicherheit in der Türkei. Die Persönlichkeit: etwas introvertiert, kenntnisreich, rechtschaffen. Moslem, aber nicht sehr aktiv; J2, M3. „Har de store familier i Syria?“ M8/B. <u>Tagebuch/erster Schultag:</u> Dann kann es herausfordernd sein, neue Leute zu treffen. Ich weiß nicht, wie ich mich benehmen soll. Falls ich etwas blöd mache oder sage, will es wahrscheinlich eure Auffassung von mir beeinflussen; M3. <u>Tagebuch/Problem:</u> „Er det noen spesiell grunn, at hun ikke kan reise?“ M7/B. Ich verstehe jetzt, dass Sokrates und Platon ganz Recht hatten: Unkenntnis ist die Wurzel des Bösen; J2. Meiner Meinung nach sind solche Regeln unnötig und ungerecht. Ich hoffe, dass Fatima ein mehr freies Leben als ich befürchte lebt; M3. Ich kann gar nicht verstehen warum ihre Eltern so streng sind, weil Fatima sich immer ordentlich benimmt; J3, M5, M8. Fatima hat erzählt, dass ihre Eltern immer überfürsorglich sind. Persönlich fühle ich, dass diese Erklärung nicht vollständig ist, aber ich bin nicht sicher; M5. Unabhängig von der Religion sollte es erlaubt sein eine Klassenfahrt zu machen; J7. Die Reise ist ein Erlebnis für die ganze Klasse. Sie muss mitkommen. Die Mädchen und die Jungen schlafen nicht in demselben Zimmer; M8. Ich denke, dass es traurig ist, dass Fatima nicht fahren kann. Es muss hart für sie sein. Ihre Eltern müssen wirklich streng sein. Es hat möglicherweise mit ihrer Kultur zu tun; M9. Es ist so typisch für ausländische Eltern. Das kann ich verstehen, denn meine Eltern waren auch etwas streng, aber sie sind jetzt besser. Vielleicht können meine Eltern mit Fatima’s Eltern sprechen; J10. <u>Rollenspiel:</u> Lehrerin: „Warum darf Fatima nicht reisen?“; B. „Foreldrene er kanskje overbeskyttende, og veldig redd for at noe skal skje.“ [...] „De stoler ikke på læreren og medelever“; M2/B. „Kanskje elevene kan be læreren snakke med foreldrene“; M4/B. „Hvis det handler om penger, går det an å hjelpe“; J1/B. „Ihre Eltern können bei der Klassenfahrt mitfahren“; M7/B. „Sie kann jeden Tag zu Hause anrufen“; U/B. <u>Plakataufgabe/Aussagen:</u> <i>Deutsche sind sehr ordentlich:</i> Das ist ein gängiges Stereotyp, das ich nicht mehr hören will; U2. Både ja og nei. Overalt i verden finnes høflige mennesker. Noen hyggelige og andre ikke. Det utsagnet er bare stereotypisk; U4. <i>Es ist leicht, nur an sich selbst zu denken:</i> Ja, men slik burde det ikke være. Man bør tenke på andre også, selv om det er vanskelig; U13. Man soll auch an andere Menschen denken, nicht nur an sich selbst; U6. <i>Norweger sind mit Skiern geboren:</i> Det er stereotypisk; U9. Vi har et godt grunnlag til å bli god, men det betyr ikke at alle er det; U8. <i>Das Wissen um kulturelle Unterschiede kann Missverständnisse verhindern:</i> Ja, vi trenger at folk får en forståelse for andres kulturer slik at mindre konflikter oppstår i verden og innad i land; U5. Skaffe seg erfaringer og kunnskap gjennom reise og lesing; U12. Kunnskap er makt; U7. <i>Kulturelle Unterschiede sind hauptsächlich unsichtbar:</i> Man kann nicht sehen, ob eine Person Deutsch oder Norwegisch ist; U11. Litt uenig, fordi mye er synlig som klær, oppførsel osv.; U10. <i>Wie man eine Aussage versteht, hängt von eigenen Werten ab:</i> Hvordan jeg ser et bilde kan være helt annerledes for deg enn for noen andre ut ifra deres opplevelser og kunnskaper; U8. Deine Werte prägen deine Meinungen und deine Haltung; U7. „Du må behandle andre som du vil bli behandlet selv. Ha et åpent sinn“; U/B. „Selv om du bærer hijab, er</p>	<p>Ausdruck von Reflexion.</p> <p>Die Aussagen der Plakate in kursiv.</p>
--	---

du ikke terrorist“; M7/B. „Empati er at du ser ting fra deres situasjon, og hvorfor de tenker sånn“; M9/B. Fremde Haut: Fariba kommt aus einer iranischen Kultur und ich denke, dass es sie geprägt hat. Weil sie homosexuell ist, wurde sie verfolgt; M1. Sie hat Angst vor der Polizei, weil sie homosexuell ist. [...] Sie denkt dass Deutsche sehr offen sind; M2. Hiroshima findet es merkwürdig, dass die Deutschen so an Pässen interessiert sind; M5. Alternative Aufgabe: Man nimmt in verschiedenen Gruppen teil, und dann hat man natürlicherweise verschiedene Rollen.[...] Die Erwartungen bezüglich der verschiedenen Rollen sind unterschiedlich, und man muss sich die ganze Zeit danach richten. Das ist nicht immer einfach, sondern es kann sehr schwierig sein. Oft können verschiedene Rollen miteinander kollidieren, so dass man nicht weiß, wie man sich benehmen soll. [...] Männer werden oft stärker angesehen, während Frauen empfindlicher angesehen werden. Als Mädchen trifft man außerdem andere Herausforderungen und hat andere Möglichkeiten als Jungen. Ich ärgere mich sehr darüber. Alle sollten gleiche Möglichkeiten haben!; M3. Wenn jemand über Geschlechterrollen spricht, denke ich vor allem an Erwartungen bezüglich, wie ich mich als Mädchen benehmen und denken sollte. Wenn ich das Wort Geschlechterrolle höre, finde ich es natürlich, an Gleichstellung zu denken. [...] Ich finde es schade, dass Damen oft als schwächer beschrieben werden; M11. Evaluierungsschema: Det var spennende og rart, siden jeg ikke er vant med å sette meg inn i hvordan man kan se ting fra en annen vinkel. Jeg tror jeg hadde godt av det; U1. Jeg synes det var en interessant og spennende oppgave, siden da måtte man sette seg i en ny tankegang og komme med kommentarer og meninger du kanskje ikke hadde sagt om du tenkte som deg selv; U1. Jeg syntes det var gøy å skape en identitet til personen vi fikk utdelt. Da lærte jeg mer om kulturen deres. Det gjorde også ting mindre personlig når man skulle fortelle fra personens synspunkt og ikke ditt eget; U1. Jeg følte medfølelse for de som må gjennomgå mye, for å kunne komme til et annet land. Vi tar mange av de fordelene vi har som en fordel, men det er faktisk mange som ikke har det i nærheten av like bra som vi har det. Det er nok vanskelig å forlate hjemlandet sitt også, selv om de kanskje ikke har hatt det så bra der; U1.

Fremde Haut: Faribas ursprüngliche Kultur lässt keine Homosexualität zu, deshalb flieht sie nach Deutschland, wo sie sicherer ist; M4, M5, J7. Fariba denkt, dass die deutsche Kultur sehr unterschiedlich von der iranischen Kultur ist. Im Iran haben Mädchen nicht so viel Rechte; J1. Fariba kommt aus dem Iran. Aus diesem Grund hat sie Herausforderungen, sich der deutschen Kultur anzupassen. [...] Fariba findet die deutsche Kultur anders als die iranische Kultur. Sie sieht, dass deutsche Bürger andere Perspektiven auf Homosexualität und das Individuum haben und toleranter sind als iranische Einwohner. Zusätzlich muss sie einen Mann spielen, aber der iranische Unterschied zwischen Männer und Frauen ist viel größer als in Deutschland; J2. Wir sehen, dass Fariba Angst vor der Polizei hat, weil die iranischen Polizisten relativ brutal sind; J2, J4, M5. Ich weiß, dass meine Eltern und Großeltern (aus Indien) skeptisch zu Homosexualität sind. Wenn ich in Indien bin, kann ich gar nicht sagen, dass ich Homosexualität unterstütze. Es sind nur meine deutschen Freunde, die die gleiche Meinung wie ich haben. [...] Es ist schwierig für mich, sich mit Fariba zu identifizieren, aber meine Eltern sind 1992 auch nach Deutschland als Immigranten gekommen. Der große Unterschied ist, dass sie keine Flüchtlinge waren, und sie hatten kein Geheimnis. Sie reagiert besonders während des Interviews mit der deutschen Polizei. Sie wurde sehr gestresst, und sagt nicht, dass sie lesbisch ist. Sie sieht mit langen Blicken zum Übersetzer, und hat sich nicht auf ihn verlassen. [...] Ich denke, dass Fariba sich in der deutschen Kultur besser zurechtfinden kann. Ihre sexuelle Orientierung passt leider besser in die deutsche Gesellschaft. In Deutschland und viele anderen europäischen Länder ist das Akzept für Homosexualität größer; J3. Fariba denkt, dass die Deutschen mehr tolerant sind; J3, M5. Die iranische Kultur ist streng und sehr konservativ; M4, J4,

Vergleich. Analyse.
Reflexion.

M10. Sie denkt, dass Deutschland sich sehr vom Iran unterscheidet. Sie findet die Leute sehr freundlich und hilfsbereit; M4, J4, M6, M9, J10. Sie findet, dass die Straßen sehr schön sind; M4. Sie sieht auch viel Reklame für verschiedene Brote. Sie findet die Brote in Deutschland sehr merkwürdig; M4, M6, J10. Sie findet auch, dass es viele Menschen auf den Straßen gibt; M4. Wenn sie die Kirche betritt, zieht sie die Schuhe aus; M5, M8. Sie findet es merkwürdig, dass die Deutschen so viel waschen; M5. Fariba sagt, die Deutschen seien anständig, ruhig und angenehm, aber ein bisschen komisch. Sie glaubt, dass deutsche toleranter sind, im Gegensatz zu iranischen Einwohnern, die strenge Normen und Traditionen einhalten; J7, M9. Fariba kommt aus dem Iran. Sie ist homosexuell, deshalb wird sie in ihrer Heimat verfolgt. Sie sagt nie, dass sie Homosexuell ist, vielleicht, weil im Iran Homosexualität abgelehnt wird; M6, M8. Sie findet es besonders, keinen Hijab zu tragen. [...] Sie findet es bemerkenswert, dass Frauen keine Abdeckung tragen müssen. Vielleicht findet sie deutsche toleranter als iranische Leute, wenn es um Homosexualität geht im Gegensatz zu Iran. Sie sind strenger in Bezug auf Normen und Traditionen; M7. Malek findet es sehr wichtig, dass viele Menschen verstehen, welche Probleme viele Flüchtlinge durchmachen. Er war auch sehr verzweifelt Syrien zu verlassen, und seine Familie musste sehr viel opfern. [...] Sie hat Probleme mit einigen Unterschieden. Zum Beispiel ist Sielmingen sehr klein verglichen mit ihrer Heimatstadt in Iran; M8. Sie ist dadurch geprägt, dass sie keine Redefreiheit hat und die sexuelle Orientierung nicht ausleben kann. Ich denke, es kränkt ihre Menschenrechte. [...] Sie findet das Dorf etwas komisch und denkt, dass es ruhig und sauber ist. [...] Da ich aus Japan komme, bin ich mit der konservativen Kultur, was Homosexualität angeht, gewöhnt. Aber in Deutschland habe ich gelernt, dass es normal ist. Wir müssen lernen unterschiedliche Menschen zu akzeptieren; M9. Sie muss sich auf die deutsche Kultur einstellen, und die Kultur in dem Dorf. Auch die Fabrik, in der sie arbeitet, hat eine eigene Kultur. Unterschiede sind zum Beispiel die Sprache und das Essen. Nicht zuletzt sind vielleicht die Einstellungen und der Humor der Menschen in der Fabrik anders, als das, was sie gewohnt ist. Sie muss sich auf alle diese verschiedenen Kulturen einstellen. [...] Obwohl sie es nicht gesagt hat, glaube ich, dass Fariba Alkohol fremd findet; J10. „Slutten av filmen gjør den mer realistisk, og man kan se hva som kan skje med flyktninger fra forskjellige land“; M7/B. Die Schüler diskutieren sehr, warum Fariba den deutschen Polizisten nicht die Wahrheit sagen konnte; B. „De tyske vennene prøvde å gjøre narr av Fariba, men når hun begynte å synge, ble det helt stille“; M8/B. „Die Reaktionen von Mitmenschen auf Homosexualität, Untreue, Alkohol, illegale Arbeit und Beschneidungen sind unterschiedlich von Kultur zu Kultur“; J2/B. Alternative Aufgabe: Es gibt keinen Zweifel daran, dass die Geschlechterrollen zwischen verschiedenen Kulturen variieren. Eine meiner Freundinnen ist ein muslimisches Mädchen. Sie hat mir erzählt, dass sie anders als ihr Bruder von ihren Eltern behandelt wird. Ihre Eltern erwarten, dass sie immer pflichtbewusst ist und, dass sie viel zu Hause mithilft. Mir scheint, dass sie oft nicht eigene Wahlen treffen darf. An ihrer Stelle würde ich enttäuscht sein; M11.

Weltweit-weltnah: Jeg tenkte ikke så mye på hvor de var fra; J1. Sie sind alle Deutsche; J4. Ich finde es schade, dass so viele Menschen Vorurteile haben; M11. Tagebuch/erster Schultag: In meiner Klasse sind Menschen mit vielen unterschiedlichen Hintergründen und sie sind alle sehr nett; J4. Plakataufgabe/Aussagen: Ja, vi trenger at folk får en forståelse for andres kulturer slik at mindre konflikter oppstår i verden og innad i land; U5. „Du må behandle andre som du vil bli behandlet selv. Ha et åpent sinn“; U/B.

Malek (fiktiver Schüler).

Ausdruck von Akzeptanz und Toleranz.

<p><u>Weltweit-weltnah:</u> Ich finde es interessant, dass es sowohl positiven und negativen Rassismus gibt; M3. Jeg har aldri hørt om positiv rasisme, så dette overrasket meg; M8. <u>Evaluierungsschema:</u> Jeg føler jeg fikk større innblikk og forståelse for hvordan det er å være innvandrere; U3. Jeg ble nok litt flinkere til å beskrive tanker og meninger på tysk. Dessuten lærte jeg nye ord tilknyttet til flerkulturelt samfunn; U1. Jeg lærte mer om andre kulturer; U5. Jeg lærte mye om hvordan ulike personer tenker med påvirkning fra deres egne erfaringer og bakgrunn; U1. I filmen så vi hvor vanskelig det kunne være å flykte til et annet land og hvor langt noen kanskje kan være villige til å gå, for å kunne bo i et tryggere land; U1. Jeg lærte å sette meg inn i problemer andre kan møte på basert på kulturen sin. Fikk et perspektiv på enkelte ting; U1. Jeg lærte at forskjellige kulturer gjør oss forskjellige; U1. Lærte om tysk felleskap; U1. Det var nyttig med trening i muntlig aktivitet og gruppearbeid, U1.</p>	<p>Erwerb von neuem Wissen.</p>
<p><u>Weltweit-weltnah:</u> Interessant å høre om hvordan de opplevde Tyskland og hvordan de lever i dag; M4. Ich finde es interessant, dass es sowohl positiver und negativer Rassismus gibt; M3, J4, M8. Der Film war interessant; M10. <u>Fiktive Rollengestaltung:</u> Die Schüler diskutieren eifrig ihre Rollenfigur, obwohl die Schulstunde schon zu Ende ist; B. Die meisten Schüler diskutieren engagiert miteinander und stellen Fragen; B. Vielen Schülern macht die Aufgabe sichtlich Spaß; B. <u>Plakataufgabe/Aussagen:</u> Einige sehr engagierte Diskussionen; B. <u>Fremde Haut:</u> Die Schüler vermitteln den Eindruck, dass sie sich auf den Film freuen; B. Die Schüler diskutieren sehr viele Details im Film und haben einen guten Überblick über die Handlung; B. <u>Evaluierungsschema:</u> Jeg syntes det var spennende og morsomt å lage en fiktiv karakter; U5. Jeg likte å forestille meg hvordan det hadde vært å være en annen person; U2. Det var bra å kunne bruke fantasi til å skape en ny karakter og prøve å sette meg inn i en annen persons tanker og liv; U1. Jeg synes det var veldig morsomt å jobbe med Storyline; U2. Det var gøy å late som du var en annen person og lære mer om den kulturen denne personen kommer fra; U2. Jeg likte å være kreativ; U1. Jeg synes det var interessant å jobbe med storyline; U4. Det var spennende og rart, siden jeg ikke er vant med å sette meg inn i hvordan man kan se ting fra en annen vinkel. Jeg tror jeg hadde godt av det; U1. Det var annerledes enn vanlig undervisning, som gjorde det litt spennende; U2. Jeg synes det virker som klassen er veldig fornøyde med opplegget; U1. Jeg synes ideen absolutt var veldig god, og at det var gode muligheter for å utvikle tyske språkkunnskaper; U1.</p>	<p>Ausdruck von Motivation.</p>