



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

« L'interculturalité, c'est la rencontre entre les cultures.
C'est beau ça! » –

Die Verwirklichung von Interkulturalität durch Sprachassistentenz
am Beispiel des Französisch-Unterrichts

verfasst von

Valerie Marth

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 299

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium Unterrichtsfach Französisch,
Unterrichtsfach Psychologie und Philosophie

Betreuerin / Betreuer:

Ao. Univ.-Prof. Dr. Peter Cichon

Für die Zwerge der Familie Lidy-Marth

Danksagung

Das Leben besteht aus vielen kleineren und größeren Schritten. Die vorliegende Arbeit und der nahende Studienabschluss stellen für mich einen der größeren Schritte dar. Ich möchte deshalb die folgenden Zeilen nutzen, um all jenen zu danken, die mir bei diesem Schritt zur Seite stehen und die mich beim Verfassen der Diplomarbeit unterstützt haben.

Ein großer Dank gilt meinem Betreuer, Professor Doktor Peter Cichon, der mir von Anfang an helfend und beratend zur Seite stand. Des Weiteren möchte ich mich bei allen Lehrer/innen, Schüler/innen und Sprachassistent/innen dafür bedanken, dass sie sich die Zeit genommen haben, mit mir Interviews zu führen.

Außerdem möchte ich jenen Menschen danken, die alle auf ihre ganz eigene Art und Weise dazu beigetragen haben, dass ich heute bin, wer ich bin, allen voran meinen Eltern, die immer eine offene Tür für mich haben, und meiner Schwester, auf deren Hilfe und Unterstützung ich jederzeit zählen kann. Maria und Sabine bin ich dankbar dafür, dass sie in meinen Alltag oft Momente gebracht haben, in denen ich abschalten konnte. Schließlich möchte ich mich bei Georg, Jessy, Lisi, Nina, Philipp, Sabrina und Sandi dafür bedanken, dass sie mit mir sowohl durch schlechte Momente gingen, als auch reichlich heitere Momente teilten.

Ihr alle habt mir immer wieder geholfen, meine Zweifel zu überwinden und weiterzumachen, deswegen möchte ich an jener Stelle Worte von Jean Jaurès entlehnen, um sie euch zu widmen:

Les plus grands hommes sont ceux capables de donner de l'espoir aux autres.

Die größten Menschen sind jene, die anderen Hoffnung geben können.

Inhalt

I. Einleitung.....	10
II. Theoretischer Teil.....	13
1. Der Kulturbegriff	13
2. Stereotypen	15
3. Inter-, Multi- und Transkulturalität	16
4. Geschichte des Begriffs der Interkulturalität.....	17
5. Offizielle Texte und gesetzliche Grundlagen der Interkulturalität in der Schule....	18
a. Stuttgarter Thesen	18
b. Lehrpläne Österreich	19
c. Deutsch-Unterricht in Frankreich.....	20
d. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen.....	21
6. Interkulturelles Lernen.....	22
a. Faktoren im Vorfeld des interkulturellen Lernens	22
b. Komponenten des interkulturellen Lernens	25
c. Ziele des interkulturellen Lernens	27
7. Methoden und Themen für einen interkulturellen Unterricht	28
8. Die Rolle der Lehrperson im interkulturellen Unterricht.....	31
9. Auslandsaufenthalte und Kooperationen französischer und österreichischer Schüler/innen	33
10. Interkulturelle Kompetenz und Kommunikation	35
10.1. Interkulturelle Kompetenz.....	35
10.2. Interkulturelle Kommunikation.....	36
11. Sprachassistenten.....	38

III. Praktischer Teil.....	41
1. Vorbereitungen und Reflexionen.....	41
1.1. Arbeitshypothesen und Zielsetzungen.....	41
1.2. Methodik.....	42
1.3. Vorgehensweise im Forschungsprozess	44
1.3.1. Leitfäden.....	44
1.3.2. Auswahl der zu Befragenden	50
1.3.3. Reflexion über den Forschungsprozess.....	51
1.3.4. Das Verfassen der Transkripte	53
1.4. Auswertungsverfahren.....	53
1.4.1. Deduktive Kategorienbildung	54
1.4.2. Induktive Kategorienbildung.....	54
2. Darstellung der Ergebnisse	55
2.1. Sprachassistent – Erwartungen, Gründe, Ziele	55
2.2. Interkulturalität: Vorbedingungen, Definitionen, Wichtigkeit	60
2.2.1. Vorbedingungen	60
2.2.2. Definitionen.....	61
2.2.3. Wichtigkeit	62
2.3. Realisation der Interkulturalität durch die Lehrperson.....	66
2.4. Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sprachassistent/innen.....	69
2.5. Realisation der Interkulturalität durch Sprachassistent/innen	73
2.5.1. Berücksichtigung des Sprachniveaus beim Einsatz der Sprachassistent/innen .	73
2.5.2. Zugang der Sprachassistent/innen zu den Lernenden	77
2.5.3. Der Unterricht der Sprachassistent/innen.....	83
2.5.4. Kulturvergleiche und Stereotype.....	91
2.5.5. Reflexion über die Interkulturalität des Sprachassistent/innen-Unterrichts.....	96
2.5.6. Schülermeinungen zur Kulturvermittlung durch Sprachassistent/innen.....	97

IV. Fazit und Ausblick..... 99

1.1. Es gibt ein Bewusstsein für Interkulturalität bei Lehr/innen und Sprachassistent/innen. 99

1.2. Sprachassistentenz schafft Raum für Interkulturalität und trägt zu deren Verwirklichung bei..... 100

V. Résumé..... 105

Literaturverzeichnis..... 116

Anhang 121

1. Abstract 121

2. Informationsbrief für die Lehrer/innen 122

3. Informationsbrief für die Eltern 123

4. Informationsbrief für die Sprachassistent/innen 124

5. Lebenslauf 125

I. Einleitung

Die Worte im Titel stammen von einer von mir im Rahmen der vorliegenden Arbeit befragten Sprachassistentin. Sie zeigen, welche Wichtigkeit der Begriff der Interkulturalität in unserer Gesellschaft hat. Gerade für mich als zukünftige Lehrende ist ein interkultureller Ansatz ein zentrales Thema, ganz besonders als Lehrerin einer Fremdsprache. Wir als Lehrpersonen sollen den Schüler/innen dabei behilflich sein, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, indem wir für sie einen Rahmen dafür schaffen. Wie die bereits erwähnte Befragte anmerkte, ist eine Begegnung der Kulturen für Interkulturalität bezeichnend. Meines Erachtens kann die Institution der Sprachassistenten dafür ein geeignetes Mittel sein. Meine persönlichen Anliegen, die ich an diese Thematik herantrage, sind vielfältig: In meiner eigenen Schulzeit wurden bei uns mehrmals Sprachassistent/innen eingesetzt, wobei die Erfahrungen, die ich daraus mitnahm, sowohl positiver als auch negativer Art waren. Gerade wenn man jedoch Interkulturalität verwirklichen will, bedarf es dafür eines positiven Klimas, weshalb es mir wichtig ist, die Meinungen der Lernenden zu der Thematik zu erheben. Aktuell stehe ich selbst vor einem Sprachassistenten-Aufenthalt in Frankreich. Deshalb möchte ich herausfinden, in welcher Rolle sich die Sprachassistent/innen selbst sehen und wie sie Interkulturalität im Unterricht realisieren, um vielleicht persönlich etwas für mich mitnehmen zu können. Schließlich ist für mich als angehende Lehrende zentral, was für zukünftige KollegInnen Interkulturalität bedeutet und wie sie zu der Einrichtung der Sprachassistenten stehen. Ich möchte erkennen, welche Faktoren in so eine Art der Kooperation hineinspielen, um später unter Umständen gezielter mit den *Native Speakers* arbeiten zu können.

Aus den genannten Gründen habe ich mich dazu entschieden, die vorliegende Arbeit zu den Thematiken der Interkulturalität und der Sprachassistenten zu verfassen. Es soll sich nicht um eine rein theoretische Auseinandersetzung mit den Begriffen handeln, weil hier ganz klar der Tenor auf der Meinung liegt, dass Sprachassistenten Interkulturalität fördern soll. Stattdessen habe ich eine Forschung im Feld vorgesehen, um zu zeigen, wie interkulturelles Lernen durch diese Art der Kooperation mit *Native Speakers* realisiert wird.

Im ersten, theoretischen, Teil der vorliegenden Arbeit wird es darum gehen, die Begrifflichkeiten, die als Grundlage für meine Forschungen dienen, näher zu definieren. Nach einer Annäherung an den Terminus Kultur, der sich über die Epochen hinweg von einem geschlossenen Kreis hin zu einer offenen, von Austausch geprägten, Form gewandelt hat, werde ich im zweiten Kapitel auf Stereotypen eingehen. Im Folgenden wird es um die Absteckung der Interkulturalität gegenüber den Phänomenen der Multi- und Transkulturalität

gehen. Da Interkulturalität sich bereits in den 1960ern im schulischen Bereich etabliert hat, wird als Nächstes auf geschichtliche Aspekte eingegangen. Im folgenden Kapitel werden verschiedene aktuelle, für Lehrende relevante, offizielle Texte, beispielsweise der Lehrplan, im Hinblick auf den Begriff durchleuchtet, wobei dessen Wichtigkeit hervorgehoben werden soll. In den Kapiteln sechs bis zehn wird auf für das spezifische Unterrichtsgeschehen zentrale Aspekte eingegangen, die bei der Verwirklichung von Interkulturalität zu beachten sind. So wird das interkulturelle Lernen charakterisiert, woraufhin förderliche Methoden und Themen dargelegt werden. Auch die Rolle der Lehrperson und die Möglichkeiten des Kontakts mit der Zielkultur werden thematisiert. Im Folgenden werden die Begriffe der interkulturellen Kompetenz und der interkulturellen Kommunikation erläutert. Im letzten Kapitel des Theorieteils wird es darum gehen, Sprachassistentenz zu erklären.

Den praktischen Teil meiner Arbeit werde ich mit einer Darlegung der methodischen Vorgehensweise beginnen. Die Arbeitshypothesen werden auf Basis der bisherigen Erläuterungen formuliert. Vorgehend möchte ich bereits anmerken, dass ich mich für das Erhebungsinstrument des semi-strukturierten Leitfaden-Interviews aus der qualitativen Sozialforschung entschieden habe, weil es mir nicht primär um eine quantitative Auflistung von Ergebnissen geht, sondern das tiefere Eintauchen in die Thematik ermöglicht werden soll. Nach der Erläuterung der Vorgehensweise im Forschungsprozess werden im folgenden Kapitel anhand von Kategorien, die zum Teil deduktiv vor und zum Teil induktiv während der Interviewanalyse entstanden sind, die Ergebnisse der Forschung dargestellt.

Als Erstes wird auf die Assoziationen, die die befragten drei Gruppen, nämlich jene der Lehrer/innen, der Schüler/innen und der Sprachassistent/innen, zu dem Begriff der Sprachassistentenz haben, eingegangen. Hier stehen vor allem die Erwartungen, Gründe und Ziele im Mittelpunkt. Im nächsten Kapitel wird dargelegt, wie die Lehrenden und die Sprachassistent/innen den Terminus Interkulturalität interpretieren, wobei hier ebenso die Vorbedingungen für und die Wichtigkeit des interkulturellen Vorgehens fokussiert werden. Da sowohl in der Literatur als auch bei den Interviews eine Vieldeutigkeit der Interkulturalität feststellbar ist, wird im Folgenden gezeigt, wie Lehrpersonen interkulturelles Lernen im Unterricht realisieren. In den Interviews hat sich außerdem gezeigt, dass die Kooperation zwischen Lehrenden und Sprachassistent/innen Einfluss auf die Situation im Klassenrahmen und letztlich auf die Verwirklichung von Interkulturalität hat, weshalb der folgende Abschnitt dies zum Thema hat. Der letzte und größte Komplex der Ergebnisdarstellung hat die Realisation der Interkulturalität durch die Sprachassistent/innen zum Inhalt. Zentral Punkte

sind hier die Berücksichtigung der Sprachniveaus der Schüler/innen, der Zugang der *Native Speaker* zu den Lernenden, die Themen und Materialien, die von den Sprachassistent/innen behandelt werden, und die Aspekte Kulturvergleich und Stereotypen.

Schließlich wird in einem Fazit der Bogen zu den Arbeitshypothesen gespannt und ein Ausblick gegeben. Den Abschluss der Arbeit stellt ein elf-seitiges Resümee in französischer Sprache dar.

II. Theoretischer Teil

1. Der Kulturbegriff

Der Begriff *Kultur* ist durch die Jahre hindurch immer wieder verschieden definiert worden. Ich werde an dieser Stelle auf vier Konzepte eingehen, die ich für meine vorliegende Arbeit relevant halte.

Beginnen möchte ich mit der Theorie von Wilhelm von Humboldt, für welchen die Kultur einen geschlossenen Kreis und somit eine Art Grenze zwischen ähnlichen gesellschaftlichen Gebilden darstellt. Jede dieser Gemeinschaften habe eine von den anderen verschiedene Weltsicht, woraus ein Sich-Gegenseitig-Ausschließen folgt. Da nach Humboldt die Sprache wesentlicher Teil eines Kreises ist, ist nur durch deren Erlernen der Austritt aus der einen Kultur und das Eintreten in eine andere möglich. Man kann hier demnach von einem statischen Modell sprechen, das kein Interagieren zwischen den Weltsichten zulässt. (vgl.: Roche 2001, S. 37) Martin Heideggers Konzeption deutet im Gegensatz dazu darauf hin, dass man durch das Erlernen einer Fremdsprache nicht automatisch eine andere Weltsicht annehmen kann, sondern dass dies nur auf Basis von bereits erworbenem Wissen von statten gehen könne. „Fremdes ist damit nur durch die Vermittlung über das Eigene zugänglich“ (Roche 2001, S. 37). Gerade durch die in unserer Gesellschaft oft diskutierte Multikulturalität [siehe Kapitel: *Inter-, Multi- und Transkulturalität*] kann man meines Erachtens von dem statischen Konzept Humboldts absehen. Vor allem könnte durch diese Sichtweise, die heute teilweise noch immer vertreten wird (vgl.: Roche 2001, S. 38), jener Zwischenbereich der Interkulturalität, der für meine Arbeit zentral ist, nicht einmal angedacht werden. Ich würde mich in jenem Zusammenhang eher Martin Heidegger anschließen, dessen Konzeption eine Verschränkung der Kulturen erlaubt.

Clifford Geertz definiert den Begriff folgendermaßen:

„an historically transmitted pattern of meanings embodied in symbols, a system of inherited conceptions expressed in symbolic forms by means of which men communicate, perpetuate, and develop their knowledge about attitudes towards life.“
(Geertz 1975, S. 89)

Er spricht demnach eher davon, welche Faktoren eine Kultur ausmachen und wie sich Menschen darin entwickeln können. Das von Humboldt propagierte Geschlossene wird hier nicht mehr thematisiert.

Claude Lévi-Strauss führt ein *erweitertes Kulturverständnis* ein, in welchem „der fremde Blick auf das Eigene“ (Roche 2001, S. 13) angesprochen wird. So wird nach ihm beim Fremdsprachenlernen nicht nur ein Einblick in eine andere Kultur gegeben, sondern gleichzeitig auch der in der eigenen Sozialisation erworbene Habitus, sowie übernommene Weltansichten reflektiert. (vgl.: Roche 2001, S. 13) Jene Sichtweise sehe ich als für die vorliegende Arbeit passend, weil sie einen offenen Kulturbegriff impliziert und auch das Moment der Interkulturalität, auf welches ich später noch näher eingehen werde, beinhaltet.

Bei meinen Recherchen bin ich immer wieder auf das Eisberg-Modell gestoßen, das ich ebenso sehr treffend in diesem Zusammenhang finde. Demnach ist nur ein kleiner Teil der Elemente, die eine Kultur konzipieren, auf der Spitze erkennbar, so beispielsweise Literatur, Essen oder Kleidung. Der weitaus größere Teil, wie Lebensweisen, Werte oder Einstellungen, befindet sich jedoch unter der Wasseroberfläche. (vgl.: Roche 2001, S.19; Koller 2010, S. 83) Man sieht, dass es Faktoren gibt, die eine Unterscheidung von Kulturen erlauben. Hierzu gehören unter anderem auch unschwer erkennbare Zeichen, wie Flaggen, Hymnen oder Gebräuche (vgl.: Roche 2001, S. 37). Dennoch darf, wie bereits erwähnt, nicht von einem statischen Konstrukt ausgegangen werden. Es muss immer der Kontext, in den eine Kultur eingebettet ist, berücksichtigt werden. (vgl.: Roche 2001, S. 35) Des Weiteren darf in Bezug auf das einzelne menschliche Individuum nicht vergessen werden, dass es nicht durch das kulturelle Umfeld determiniert ist. Nach Bredella und Delanoy wird lediglich ein „Rahmen“ vorgegeben, „in dem oft widersprüchliche Anforderungen an die Menschen gestellt werden und in dem sie der Kreativität und Reflexivität bedürfen, um sinnvolle Entscheidungen treffen zu können.“ (Bredella/Delanoy 1999, S. 15) Ram Adhar Mall (2006, S. 114) spricht überhaupt davon, dass es so etwas wie eine „reine Kultur“ nicht geben kann, weil bei der Entstehung einer solchen „stets verschiedene Einflüsse wirksam waren“. Es handelt sich demnach um eine „Mischform von Kulturen“ (Mall 2006, S. 114). Schließlich möchte ich noch Heinz Antor anführen, der, meines Erachtens an Mall anschließend, Kulturen als „komplizierte, offene und dynamische, netzartige [...] Systeme“ bezeichnet. (Antor 2007, S. 115) Er ist außerdem der Ansicht, dass der Begriff der kulturellen Differenz gegen jenen der Diversität ausgetauscht werden soll, weil hier nicht nur Unterschiede sondern auch verbindende Faktoren besser in Betracht genommen werden können. (vgl.: Antor 2007, S. 116) Ich finde einen solchen Ansatz im Kontext dieser Arbeit passend, weil es beim interkulturellen Lernen nicht nur darum geht, einfach Differenzen aufzuzeigen, sondern viel mehr Faktoren hier hineinfließen.

2. Stereotypen

Beschäftigt man sich mit Interkulturalität, so kommt dieser Begriff immer wieder in den Fokus, was sich auch bei meiner Literaturrecherche herausstellte.

Da die Welt, so auch die Kulturen, komplex sind, macht sich das menschliche Individuum oft verschiedene Interpretations-Weisen zu eigen, um sie typisieren zu können. Hier kommen Stereotypen zum Vorschein. Man baut sich ein Netz von Informationen auf, wodurch sich die Umwelteinflüsse leichter verarbeiten lassen. Nach Margit Eisl (2006, S. 43) lässt sich auf jene Weise die Beziehung zu Mitgliedern anderer Kulturen analysieren. Im selben Moment können Stereotype jedoch auch hemmend wirken, weil dadurch neue Informationen unter Umständen übersehen und somit nicht aufgenommen werden können. (vgl. Roche 2001, S. 39, 40) Dies kann beim Fremdsprachenerwerb soweit führen, dass durch eine zu starke Vereinfachung und Generalisierung der anderen Kultur falsche Repräsentationen und Abwehrhaltungen bei den Lernenden entstehen. (vgl.: Koller 2010, S. 35) Hermann Bausinger (1988, S. 160) charakterisiert Stereotypen folgendermaßen:

„Was sind Stereotypen? Stereotypen sind unkritische Verallgemeinerungen, die gegen Überprüfung abgeschottet, gegen Veränderungen relativ resistent sind. Stereotyp ist der wissenschaftliche Begriff für eine unwissenschaftliche Einstellung.“

Diese Definition ist meines Erachtens sehr passend, weil solche Vereinfachungen tatsächlich am ehesten entstehen, wenn man sich nicht mehr mit der Zielkultur beziehungsweise –gruppe auseinandersetzt. Bausinger schreibt dem Begriff weiters folgende drei Komponenten zu:

- relativer Wahrheitsgehalt,
- Komplexitätsreduktion,
- realitätsstiftende Wirkung (1988, S. 161).

Im Kontext dieser Arbeit finde ich es außerdem wichtig anzumerken, dass man zwischen Hetero- und Autostereotypen unterscheidet. Während Erstere inhärente Repräsentationen einer Gruppe über eine andere sind, versteht man unter Letzteren „Erklärungshypothesen, die eine Gruppe für ihr Selbstverständnis in Anspruch nimmt“. (Koller 2010, S. 36) Wichtig für den Unterricht ist es in Bezug auf Heterostereotype, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, das einzelne Individuum von der kulturellen Gruppe zu unterscheiden. So kann man nicht die für ein Kollektiv typischen Faktoren eins zu eins auf ein/e Vertreter/in übertragen. (Koller 2010, S. 37)

Schließlich sollte im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf Stereotype im Fokus stehen, dass diese intensiviert werden können, wenn die Zielkultur nicht am Erwerbsprozess beteiligt ist, beziehungsweise sie nicht berücksichtigt wird. Auf jene Weise können die Stereotypen nämlich nicht von *Native Speakers* infrage gestellt werden. (vgl.: Roche 2001, S. 45)

3. Inter-, Multi- und Transkulturalität

Um genauer zu spezifizieren, was Interkulturalität bedeutet, möchte ich sie an dieser Stelle gegen die Begriffe der Multi- und Transkulturalität abstecken.

Multikulturalität bezeichnet „die einfache Koexistenz von Kulturen“ (Roche 2001, S. 38). Morteza Ghasempour (2006, S. 97) spricht in jenem Kontext vom „faktischen Bestand einer plural strukturierten Wirklichkeit“. Wolfgang Welsch (2000, S. 332) schreibt dazu:

„Aber das Konzept [der Multikulturalität] ist unfähig, zur Lösung der *Folgeprobleme* dieser kulturellen Pluralität beizutragen, und zwar deshalb, weil seine Vorstellung der Einzelkulturen noch immer durch den alten, homogenisierenden Kulturbegriff geprägt ist [...].“

Der Begriff der Transkulturalität wird im Gegensatz dazu mit jenem der Vermischung in Verbindung gebracht. Dieses Phänomen kann nur entstehen, wenn man das bereits diskutierte Bild der Kultur als geschlossenen Kreis negiert. Wolfgang Welsch (2000, S.336 – 340) unterscheidet im Zusammenhang mit der Transkulturalität:

- 1) *eine Makroebene*: dies bedeutet eine „externe Vernetzung der Kulturen“. Letztere durchdringen sich gegenseitig und es kommt zu deren „Hybridisierung“ auf verschiedenen Ebenen. So sind beispielsweise für uns ehemals außergewöhnliche Produkte mittlerweile ohne weiteres jederzeit im Handel erhältlich. Man kann somit nicht mehr von komplett Fremdem oder Eigenem sprechen. „Authentizität ist Folklore geworden, ist simulierte Eigenheit für andere, zu denen der Einheimische längst selbst gehört.“ (Welsch 2000, S. 337)
- 2) *eine Mikroebene*: ebenso wie die Gesellschaft ist das einzelne Individuum von mehreren kulturellen Einflüssen geprägt. Welsch (vgl.: 2000, S. 340) verdeutlicht, dass zwischen kultureller und Staatszugehörigkeit klar zu unterscheiden ist.

Interkulturalität definiert Ghasempour (2006, S. 97) als „die philosophische Theorie einer im weitesten Sinne des Wortes multikulturell verfassten Erfahrungswelt“. Demnach geht es hier um ein *Zwischen* den Kulturen, das vor allem auch im Fremdsprachenunterricht zentral ist. Ich möchte nun am Beispiel der *Interkulturellen Philosophie* verdeutlichen, was damit

gemeint ist. Wichtig für jene Denkungsart ist „eine selbstreflexive Haltung“ die von allen an einer Zusammenarbeit oder Konversation Beteiligten eingenommen werden soll, „mit der regulativen Funktion, jede Position daran zu hindern, sich selber einen absoluten Stand zu setzen“ (Ghasempour 2006, S. 98) Demnach kommt es bei einem Vergleich der Philosophien nicht darauf an, die einzig wahre zu finden, sondern jede als gleichwertig anzusehen. Ram Adhar Mall (2006, S. 110) sagt dazu: „dass die eine Wahrheit, auf welchem Gebiet auch immer, niemandes Besitz allein ist und sein kann“. Soll ein Dialog zwischen verschiedenen Standpunkten stattfinden, so soll „ein Maß an Gemeinsamkeit und Kommensurabilität“ gefunden und die Annahme der „Modifizierbarkeit der Positionen“ vorausgesetzt werden. Man muss ebenso die Bereitschaft haben, der eigenen Ansicht mit Skepsis gegenüberzustehen beziehungsweise sich ihrer Revidierbarkeit bewusst zu werden (vgl.: Ghasempour 2006, S.100) Einen solchen Ansatz könnte man auch auf den interkulturellen Fremdsprachenunterricht anwenden. Es soll hier nämlich nicht darum gehen, die eigene Kultur als die absolute zu sehen, sondern auch Elemente der anderen anzunehmen und Stereotypen, die man über diese hat, infrage zu stellen. Auf jenen Punkt werde ich weiter unten noch eingehen.

4. Geschichte des Begriffs der Interkulturalität

Nach Eisl (vgl.: 2006, S. 56) tauchte der Begriff erstmals im schulischen Kontext auf. Zu Beginn fand er spezifisch in der Migrationsdebatte Anwendung, wobei sich die französischen und die deutschen, und in ähnlicher Weise die österreichischen, Ansätze hier ähnelten (vgl.: Zeilinger-Trier 2007, S. 160). In den 1960ern und 1970ern wurde in Frankreich vor allem die Assimilation propagiert, demnach die Anpassung von Migrant/innen an die dominierende Gruppe. In Deutschland, wie auch in Österreich, sprach man zu der Zeit von *Migranten- oder Ausländerpädagogik*, wobei von einer Defizithypothese der Einwanderer/Einwanderinnen ausgegangen wurde. Man nahm an, „daß die ausländischen Kinder im Bereich der Sprachkompetenz, der schulischen Leistungen und der allgemeinen Sozialisation Defizite hätten, die durch kompensatorische Maßnahmen behoben werden könnten“. (Röttger 2001, S. 69) Die kulturelle Andersartigkeit wurde hier eher als Mangel gesehen, den man mit speziellen linguistischen Crash-Kursen versuchte, auszumerzen (vgl.: Eisl 2006, S. 56/57). Ende der 1970er / Anfang der 1980er wurde dann allmählich der Multikulturalismus akzeptiert und der Unterricht in der Muttersprache der Migrant/Innen-Kinder gefördert. Die Kulturen wurden als „gleichwertig, aber nicht gleichartig betrachtet“, (Röttger 2001, S.69) Krumm (2003, S. 139) setzt jene Phase unter den Begriff der Differenzhypothese, wobei nach

ihm hier nicht das Transkulturelle im Vordergrund steht, sondern eher von Kultur als statischem Konstrukt ausgegangen wird. In den 1990ern kam es, vor allem auch im schulischen Bereich, schließlich zur Unterscheidung von Multi- und Interkulturalität, wie ich sie bereits beschrieben habe, wobei Letzteres zentral geworden ist. Eisl (2006, S. 57) schreibt dazu:

« La simple cohabitation de communautés ethniques et culturelles, qui vivent ensemble sans faire l'effort de se connaître, n'a réussi ni à résoudre les problèmes de ces enfants déchirés entre la défense de leur identité et leur insertion sociale [...], ni à diminuer les réactions de peur, de rejet et de racisme. »

Um auf diese Kinder, die zwischen den Kulturen stehen, einzugehen, wird die *Pädagogik der Vielfalt* propagiert, welche „dem Umstand Rechnung [trägt], dass sich in multikulturellen Gesellschaften neue Formen von mehrfacher kultureller Identität herausbilden“ (Krumm 2003, S. 139). Evelyn Röttger spricht in jenem Kontext von der Diversitäts-Hypothese. „Multikulturalismus [bedeutet demnach] die Zugehörigkeit zu verschiedensten sozialen Identitäten wie Ethnie, Geschlecht, Schicht, Religion, Generation usw. [...]. (Röttger 2001, S. 71)

5. Offizielle Texte und gesetzliche Grundlagen der Interkulturalität in der Schule

Ich kann an dieser Stelle nicht auf alle Texte, auf die ich bei meiner Recherche zu der Thematik gestoßen bin, eingehen, weil dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde. Deshalb habe ich einzelne, meiner Ansicht nach relevante, Dokumente herausgegriffen, wobei ich auch hier primär auf den Kontext der Interkulturalität eingehen werde.

a. Stuttgarter Thesen

Eines der wichtigsten Schreiben für das interkulturelle Lernen im deutsch-französischen Raum sind die *Stuttgarter Thesen zur Rolle der Landeskunde im Französischunterricht* aus dem Jahre 1982. Das primäre Lernziel jener Lehrsätze ist die *transnationale Kommunikationsfähigkeit* der Schüler/innen durch interkulturelles Lernen zu fördern (vgl.: Abendroth-Timmer 1998, S. 30). Entwickelt wurden die Thesen am deutsch-französischen Institut Ludwigsburg, wobei hier einerseits theoretische Forderungen für den Fremdsprachenunterricht angefertigt wurden, andererseits gleich darauf Unterrichtsmaterial hergestellt wurde. Da in Frankreich zugleich das *Centre d'Information et de Recherche pour l'Enseignement et l'Emploi des Langues* ein Projekt über *Deutschkunde im Deutschunterricht* erstellte, kann man hier von einer deutsch-französischen Kooperation ausgehen. (vgl.:

Abendroth-Timmer 1998, S. 30). Hervorheben möchte ich an dieser Stelle noch einmal den Begriff der *transnationalen Kommunikationsfähigkeit*, bei dem angenommen wird, dass beim Aufeinandertreffen von zwei Kulturen immer die eigenen *Wahrnehmungsmuster*, die durch Sprache und Kultur geprägt sind, mitbedacht werden müssen. Es wird nun gefordert, die, teilweise stereotypen, Vorstellungen über das andere Land, die bei der Sozialisation in der eigenen Kultur entstehen können, im Unterricht zu thematisieren. (vgl: Abendroth-Timmer 1998, S. 34)

b. Lehrpläne Österreich

Ein weiteres für die Arbeit jeder Lehrperson in Österreich maßgebendes Dokument stellt der Lehrplan dar. Krumm (2003, S. 142) merkt dazu an:

„In neueren Lehrplänen wird das Ziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit stärker in Teilziele ausdifferenziert, die [...] auf Kulturaufmerksamkeit, interkulturelle Sprachhandlungsfähigkeit und entsprechende Strategien ebenso wie auf entsprechende soziokulturelle Themen und Inhalte abzielen.“

Er hebt weiters hervor, dass Österreich dahingehend eine Sonderstellung hat, dass hier interkulturelle Lernziele nicht nur auf das Erlernen einer Fremdsprache bezogen werden, wie es beispielsweise in Deutschland der Fall ist, sondern Interdisziplinarität vorherrscht und somit alle sprachlichen Fächer involviert werden.

i. Lehrplan Allgemein Bildender Höhere Schulen

Greift man den momentan aktuellen AHS-Oberstufen-Lehrplan aus dem Jahre 2004 heraus, so findet sich im Bereich *lebende Fremdsprache (Erste, Zweite)* folgende Anmerkung zur interkulturellen Kompetenz:

„Durch interkulturelle Themenstellungen ist die Sensibilisierung der Schüler/innen und Schüler für die Sprachenvielfalt Europas und der Welt zu verstärken, Aufgeschlossenheit gegenüber Nachbarsprachen – bzw. gegenüber Sprachen von autochthonen Minderheiten und Arbeitsmigrantinnen und -migranten des eigenen Landes – zu fördern und insgesamt das Verständnis für andere Kulturen und Lebensweisen zu vertiefen. Die vorurteilsfreie Beleuchtung kultureller Stereotypen und Klischees, die bewusste Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten sowie die kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen bzw. mit österreichischen Gegebenheiten sind dabei anzustreben.“ (o.A. [04.01.14, 10:58], S.1)

Meines Erachtens zeigt sich hier sehr gut die von Krumm festgestellte Interdisziplinarität im österreichischen Lehrplan. Ein weiteres interessantes Detail ist die explizite Erwähnung der Zusammenarbeit mit Sprachassistent/innen im Bereich *Einbindung authentischer Begegnungen*. (o.A. [04.01.14, 10:58], S.3) Es werden in jenem Kontext ebenso

Auslandsaufenthalte und Schüleraustauschprogramme erwähnt. Auch wenn die Sprachassistenten hier lediglich als Option für authentische Begegnungen genannt wird, so findet sie meiner Meinung nach dadurch staatliche Legitimation und soll die Lehrer/innen dazu anspornen, von jener Einrichtung Gebrauch zu machen.

Margit Eisl (2006, S. 301) weist zwar einerseits auf das fortschrittliche Denken hin, auch die Interkulturalität in den Lehrplan miteinzubeziehen, kritisiert jedoch andererseits dessen Realisation. So werden ihrer Ansicht nach vage Begriffe verwendet (zum Beispiel: kritische Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen). Außerdem sieht sie eine Art Kontradiktion darin, dass sich die Lernenden zwar im Fremdsprachenunterricht mit der österreichischen Kultur auseinandersetzen sollen, aber Deutsch so wenig als möglich verwendet werden soll. (Siehe Punkt: *Zielsprache als Unterrichtssprache*: o.A. [04.01.14, 10:58], S.2)

ii. Lehrplan Berufsbildender Höherer Schulen

Im Lehrplan der Handelsakademien steht zum Wort Interkulturalität beispielsweise:

„Die Absolventinnen und Absolventen einer Handelsakademie sollen grundlegend dazu befähigt sein, [...] im Sinne einer interkulturellen Bildung Verständnis und Achtung für andere und deren Arbeit und Standpunkte aufzubringen und in Konfliktsituationen nach konstruktiven Lösungen zu suchen [...].“ (o.A. [04.01.14, 11:53], S. 3)

Im Kapitel *Lebende Fremdsprache* wird als Lehraufgabe genannt, „österreichische Verhältnisse in der Zielsprache darstellen und mit den Kulturkreisen der Zielsprache vergleichen zu können“ (o.A. [04.01.14, 11:53], S. 18). Es zeigen sich hier also ebenso interkulturelle Ansätze. Des Weiteren wird nicht auf die Möglichkeit der Zusammenarbeit mit Sprachassistent/innen hingewiesen.

c. Deutsch-Unterricht in Frankreich

Da im Zusammenhang mit der vorliegenden Arbeit auch das Vorwissen der in Österreich tätigen französischen Sprachassistent/innen relevant ist, möchte ich hier kurz auf den Deutsch-Unterricht in Frankreich eingehen. Natürlich muss jener nicht die einzige Basis für eine Auseinandersetzung mit der österreichischen Kultur bilden, dennoch denke ich, dass darin schon einige Eckdaten darüber verraten werden, welchen Bezug Assistent/innen zur Interkulturalität haben.

Als Erstes ist festzuhalten, dass in Frankreich der *Conseil national des programmes* zuständig für die Lehrinhalte in der Fremdsprache in *Collège* und *Lycée* ist, und dass weder Lehrpersonen noch Lernende Einfluss darauf haben. Es kann somit nicht unbedingt auf

explizite Bedürfnisse und Erwartungen der Schüler/innen eingegangen werden. (vgl.: Zeilinger-Trier 2007, S. 13) Von einer globaleren Ebene aus könnte man jedoch anmerken, dass interkulturelles Lernen ein Anliegen der am Unterricht Beteiligten sein sollte, und darauf referieren, dass dieses Prinzip öffentlichen Schriften zufolge Eingang in den Lernprozess finden soll.

Ich möchte an dieser Stelle als Exempel das *Bulletin officiel* vom 29. April 2010 herausgreifen. Im *Programme D'Enseignement des Langues Vivantes en Classe de Seconde Générale et Technologique* steht in Bezug auf Interkulturalität:

« La langue est imprégnée de culture et les savoirs linguistiques ne s'acquièrent pas hors contexte. Ils prennent leur sens dans un va-et-vient entre nécessité de communiquer et désir de comprendre l'autre dans toutes ses dimensions personnelles, sociales et culturelles. Ces savoir-faire de la rencontre, qui contribuent à la construction d'une compétence interculturelle, s'appuient nécessairement sur un ensemble de connaissances et de repères [...] représentatifs de la variété humaine et linguistique du ou des pays dont on apprend la langue. » (o.A. [04.01.14, 12 :36], S.4)

In diesem Abschnitt lässt sich gut erkennen, dass Interkulturalität etwas mit Kontextbezogenheit zu tun hat. Des Weiteren wird auch hier von Interdisziplinarität gesprochen, wenn bei den *repères représentatifs* von Literatur, Geographie, Geschichte etc. die Rede ist. Jenes verschränkte Wissen wird diesem Bulletin zufolge zur Basis einer interkulturellen Kompetenz. Außerdem wird in ähnlicher Weise wie im AHS-Lehrplan eine gewisse Mobilität propagiert, um mit der Zielkultur in Kontakt treten zu können. Auch hier wird der Einsatz von Fremdsprachen-Assistent/innen betont. (vgl.: o.A. [04.01.14, 12 :36], S. 2). Obwohl in Frankreich zwischen Landeskunde-Unterricht, bei dem es um Faktenwissen geht, und interkulturellem Unterricht unterschieden wird (vgl: Zeilinger-Trier 2007, S.29), fehlt in diesem Bulletin dennoch das für die interkulturelle Kompetenz zentrale Moment der Reflexion über den eigenen kulturellen Hintergrund. Nach Eisl (2006, S. 305) wird außerdem in keinem der gesetzlichen Programme für das *Lycée* von einem In-Beziehung-Setzen der eigenen Kultur mit jener, deren Sprache man erlernt, gesprochen.

d. Der gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen

Der GERS gilt als das Referenzwerk schlechthin für das Erstellen von Lehrplänen und von Unterrichtsmaterial. In ihm finden sich beispielsweise die verschiedenen Kompetenzniveaus von A1 bis C2, die einem Auskunft darüber geben sollen, auf welcher Stufe die Lernenden welche Fertigkeiten erwerben sollen. Nachdem er Geltung für ganz Europa hat, spielt er infolgedessen sowohl für Österreich als auch für Frankreich eine Rolle. Studiert man nun den

GERS, so findet sich auch der Begriff der Interkulturalität mehrmals darin wieder. Im Kapitel 5.1.2.2 des Referenzrahmens werden die *interkulturellen Fertigkeiten* folgendermaßen beschrieben:

- „die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- die Fähigkeit, als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden.“

(o.A. [07.02.14, 08:50])

Wendet man jene Punkte nun auf die konkrete Situation des Sprachassistenten / der Sprachassistentin in der Klasse an, so sollte meines Erachtens der direkte Kontakt mit einem/einer *Native Speaker/in* zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen. Dies impliziert ebenso, dass die Person aus der Zielkultur bereits selbst solche Fertigkeiten in einem gewissen Ausmaß mit sich bringt. Man kann jedoch infrage stellen, ob dem tatsächlich so ist, wenn für Sprachassistenten lediglich Grundkenntnisse in der Fremdsprache als Voraussetzung gelten. [Siehe Kapitel: *Sprachassistenten*]

6. Interkulturelles Lernen

Im Fremdsprachenunterricht wird der kulturellen Dimension zunehmende Wichtigkeit zugeschrieben. Sie soll nicht als zusätzlicher Punkt „abgearbeitet“ werden, sondern es soll gezeigt werden, dass sie alle Bereiche durchdringt.

„En fait, l'introduction de la variable culture ne s'effectue pas sur le mode additif mais entraine, ou devrait entrainer, une révolution « copernicienne » dans la didactique des langues et des cultures. » (Abdallah-Prechteille 1996, S. 29)

a. Faktoren im Vorfeld des interkulturellen Lernens

Zuerst einmal müssen in jenem Kontext die Faktoren angegeben werden, die einen interkulturellen Spracherwerb beeinflussen. Natürlich sind einige davon auch generell auf das Lernen anwendbar. In Anlehnung an Jörg Roche (2001, S. 83 – 90) habe ich folgende Komponenten herausgefiltert:

- Interesse: hier steht vor allem die intrinsische Motivation im Vordergrund, denn diese steuert, was und wie viel von einer/m Lernenden aufgenommen wird. Es wird das kritische Denken gefördert und kann zu einer Beschäftigung der Schüler/innen mit der Sprache außerhalb des Unterrichts führen.
- Motivation: hier liegt vor allem ihre extrinsische Form zugrunde. Es ist jedoch äußerst fraglich, ob äußere Anreize, wie zum Beispiel Noten, ebenso effektiv sind wie das Interesse. Nichtsdestotrotz muss an jener Stelle angemerkt werden, dass in der Schule oft eine Zweckperspektive, so beispielsweise die Verwendungsabsicht der Sprache im Zielland, fehlt, weshalb Lehrpersonen zu jener Art der extrinsischen Motivation greifen.
- Alter: dieses spielt generell eine weit geringere Rolle als oft angenommen. So kann das konzeptuelle Wissen, das bei erwachsenen Lerner/innen ausgeprägter ist als bei jüngeren, einen Vorteil für diese bringen. Für die vorliegende Arbeit sehe ich persönlich jedoch noch einen anderen Aspekt des Alters als zentral. Da Sprachassistent/innen oft nur wenig älter sind als die Schüler/innen, während der Altersunterschied zu den Lehrenden teilweise weiter auseinanderklafft, finden die *Native Speaker* unter Umständen einen besseren Zugang zu den Lernenden.
- Sprachanlage: diese hat Einfluss auf die Lerngeschwindigkeit, es kann jedoch nicht davon ausgegangen werden, dass es Menschen gibt, die unfähig zum Erlernen einer Fremdsprache sind.
- affektive Faktoren: dazu zählen beispielsweise Selbsteinschätzung und Durchhaltevermögen. Eine positive Einstellung zum Lernen kann zu Erfolg führen, wobei jedoch auch umgekehrt Letzteres Ersteres bedingen kann. Auch hier ist es möglich, dass die Kooperation mit Sprachassistent/innen einen starken Einfluss nimmt. Wenn eine gute Basis mit den *Native Speakern* hergestellt wurde, könnte daraus meines Erachtens eine positive Einstellung bei den Lernenden entstehen.
- Lerntypen: es gibt mittlerweile unzählige Arten, Lerner/innen zu kategorisieren, weshalb keine den Anspruch darauf hat, als absolute und vollständige zu gelten. Bei Roche (2001, S.87) werden sie nach ihrem Verhalten typisiert: „*der zurückhaltende Typ, der Schlaumacher, das Großmaul, der Weise [...]*“. Die Lehrperson muss sich jener Unterschiedlichkeit im Unterricht jeweils bewusst sein.
- Lernumgebung: in jenem Kontext ist über das Erlernen im schulischen Kontext anzumerken, dass hier eine gewisse Ordnung im Erwerb hergestellt werden kann. Wichtig im Unterricht ist die Beanspruchung verschiedener Sinneskanäle durch unterschiedliche Aufgabenstellungen, wobei jene einen angemessenen Schwierigkeitsgrad haben sollten.

- Heinz Antor (2007, S. 120/121) erwähnt noch die „Offenheit gegenüber dem Anderen auf kognitiver wie auf affektiver Ebene“ als Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz. Diese zeigt sich darin, dass man andere Standpunkte toleriert und den eigenen als relativ betrachtet.

Es gibt jedoch ebenso Faktoren, die eine Abwehr gegen interkulturelles Lernen hervorrufen können. Dies beginnt bereits bei den Begriffen „das Fremde“, „das Andere“ oder „Ausländer“, welche einer Art Grenzziehung dienen, und in einem gesteigerten Fall sogar zu Xenophobie führen. Ein weiterer Ansatzpunkt, der zu Widerstand führen kann, ist die Unsicherheit im Umgang mit fremder Kultur und Sprache. Diese ist sowohl im gesteuerten als auch im ungesteuerten Spracherwerb möglich und entsteht meist dann, wenn man mit Neuem, Unbekanntem konfrontiert wird. Oft werden in jenem Zusammenhang Stereotype angenommen und ebenso in Lehrwerken vermittelt, um die Lernenden in eine Art Sicherheit zu wiegen. (Roche 2001, S. 163) Um jedoch entsprechend mit der Angst beziehungsweise den Zweifeln der Jugendlichen umgehen zu können, bietet sich der Ansatz von Ursula Frost (2007, S.68) besser an. Den Schüler/innen soll Folgendes bewusst gemacht werden:

„Verstehen des Anderen meint [...] keineswegs nur die eigene Annäherung, sondern beinhaltet immer zugleich die Anerkennung der Grenzen des Inkommensurablen und Undurchschaubaren, des Nicht-Verstehbaren im engeren Sinne.“

Des Weiteren wird darauf aufmerksam gemacht, dass kommunikative Situationen weder vorherberechnet noch geplant werden können. Ein anderes Faktum, das in Bezug auf den interkulturellen Ansatz bedacht werden muss, ist dessen zeitlicher Aufwand. Die Lernenden sollen eine „kritische Kompetenz“ (Roche 2001, S. 164) entwickeln und ihre im Vorhinein generierten Meinungen infrage stellen. Dies nimmt natürlich mehr Zeit in Anspruch als ein Vorgehen nach (zum Teil stereotypisierenden) Lehrbüchern. Hermann Bausinger (1988, S.160) schreibt dazu: „Der Umweg über die fremde Kultur ist also keine Abkürzung – es ist ein wirklicher Umweg.“ Es kann sich nach Roche (2001, S.164) dadurch ein Widerstand der Lehrkräfte gegen einen interkulturellen Ansatz entwickeln, weil er ein komplexeres Vorgehen erfordert, zeitaufwändiger ist und höhere Anforderungen an sie selbst in Bezug auf das Wissen über die Zielkultur stellt. Eisl (2006, S. 327) gibt außerdem weitere Faktoren an, die gegen ein interkulturelles Vorgehen im schulischen Kontext sprechen: zeitliche Beschränkung der Schulstunden, geringe Flexibilität der Schulstrukturen, Mangel an authentischem Material, wobei sie hierunter den Einsatz von Sprachassistent/innen subsummiert, oder auch die eingeschränkten Möglichkeiten für Auslandsaufenthalte der Schüler/innen.

b. Komponenten des interkulturellen Lernens

Durchforstet man die Literatur, so findet man verschiedene Vorgehensweisen im Zusammenhang mit dem interkulturellen Ansatz. Ich habe mich dazu entschieden, diejenigen Komponenten herauszufiltern, die ich für essentiell im Kontext meiner Arbeit halte.

Jörg Roche (2001, S. 15/16) gibt in Anlehnung an Milton Bennets *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* Stufen an, die Lerner/innen einer Fremdsprache normalerweise auf dem Weg zu einem interkulturellen Verständnis durchlaufen:

Verleugnung kultureller Differenzen: in dieser Phase wird den Lernenden eine Unfähigkeit zum Nachvollzug kultureller Unterschiede zugesprochen. Andere Verhaltensweisen werden auf eine gewisse Art toleriert, jedoch mit geringerem Wissen konnotiert.

Verteidigung gegen kulturelle Unterschiede: die Differenzen werden bewusst wahrgenommen, jedoch negativ bewertet. Die eigene Kultur wird als fortgeschrittener gesehen, wobei ein dualistisches Weltbild zwischen „wir“ und „die anderen“ angenommen wird.

Abschwächung von Differenzen: in jener Phase spielt die Akzeptanz oberflächlich differenzierender Merkmale, wie Essgewohnheiten, eine Rolle, wobei betont wird, dass alle Menschen im Grunde gleich seien. Roche (2001, S. 16) spricht hier von einem *Pseudoverständnis*, das einen ethnozentrischen Blickwinkel impliziert.

Akzeptanz kultureller Differenzen: andere Verhaltensweisen werden als weitere Möglichkeit, die Lebensrealität zu bewältigen, angesehen. Unterschiede dienen hier der Deutung kultureller Phänomene.

Anpassungsphase: es werden Kompetenzen entwickelt, die der Kommunikation mit Angehörigen der Zielkultur dienen sollen.

Integration kultureller Differenzen: die eigene Identität wird nicht mehr strikt am eigenen kulturellen Umfeld festgemacht, sondern es wird ein *multikultureller Bezugsrahmen* angenommen. (vgl.: Roche 2001, S. 16)

Da für die vorliegende Arbeit die Realisierung des interkulturellen Ansatzes im Unterricht zentral ist, gehe ich an jener Stelle auf Mark Bechtels Theorie ein, in welcher folgende Merkmale angeführt werden (vgl.: Bechtel 2003, S. 54):

- **Lerner/innenorientierung:** Es sollen das Vorverständnis, die Erfahrungen und die Erwartungen des/der Lernenden miteinbezogen werden und die „eigenkulturelle und die eigensprachliche Prägung der Lerner“ als Basis für die Auseinandersetzung mit der Zielkultur gesehen werden. (vgl.: Christ 1992, S.22)
- **Kontrastives Arbeiten:** Die Lernenden müssen sich darüber bewusst werden, dass sie „selbst Träger einer spezifischen Kultur“ sind. Außerdem wird das Feststellen von kulturellen Unterschieden als angemessen angesehen, „solange damit keine herabsetzende Wertung fremdkultureller Identität verbunden ist“. (vgl.: Koller 2010, S. 29) Bechtel (2003, S.55) schreibt dazu: „Sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten sollen [...] hervorgehoben werden.“
- **Sprachbezogenheit:**
 - „Beim interkulturellen Ansatz rücken die Einbettung der Sprache in einen spezifischen kulturellen Kontext sowie die Spezifika fremdsprachlicher Kommunikation, die sich daraus ergeben, dass Fremdsprachenlerner in ihr als Nicht-Muttersprachler handeln müssen, stärker in den Vordergrund.“ (Bechtel 2003, S. 55)
- **Prozessorientierung:** Den Lernenden soll bewusst sein, dass es sich beim interkulturellen Ansatz um ein Vorgehen handelt, in welchem entdeckend und Schritt für Schritt vorgegangen wird, „wobei der Lernprozess als prinzipiell unabschließbar gilt.“ (vgl.: Bechtel 2003, S.56)
- **Keine Fixierung auf den Inhalt:** Es geht nicht nur um die Vermittlung von Wissen über die fremde Kultur, sondern den Lernenden soll „im Unterricht Gelegenheit zum Aushandeln kultureller Bedeutungen“ gegeben werden. (vgl.: Bredella/Delanoy 1999, S.13) Koller (2010, S. 141) schreibt in ähnlicher Weise dazu: „Ein solches Lernen sollte ein besonderes Augenmerk auf die Verbesserung der Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation legen, da sonst die Gefahr eines Rückfalles in rein inhaltsorientierte Landeskunde [...] besteht.“

Michael Byram (1989, S. 138 - 146) setzt für das interkulturelle Lernen vier Komponenten in Beziehung, wobei darauf verwiesen wird, dass diese nicht chronologisch nacheinander stattfinden, sondern sich systemisch beeinflussen und sich zusammen entwickeln:

- *Language learning:* Entwicklung von Fertigkeiten in der Zielsprache auf Basis des kommunikativen Ansatzes, wobei flüssiges und exaktes Sprechen im Vordergrund stehen. Wichtig ist hier, mit authentischem Material im Unterricht zu arbeiten.
- *Language awareness:* ist orientiert am soziolinguistischen Wissen, wobei sprachliche und kulturelle Vergleiche zwischen Ausgangs- und Zielkultur stattfinden.

- *Cultural awareness*: es soll sowohl auf sprachlicher als auch auf außersprachlicher Ebene über die fremde Kultur reflektiert werden, wobei das Ziel eine Einstellungsänderung ihr gegenüber sein soll. Auf Basis von kontrastiven Vergleichen werden neue Verhaltensschemata erworben. „The cultural awareness component is also concerned with non-linguistic dimensions of culture and more focused on the question of change from monocultural to intercultural competence.“ (Byram, 1989, S. 142)
- *Cultural experience*: Erfahrungen auf der Grundlage des Blickwinkels der peer group der anderen Kultur mit dem Ergebnis: „insight into the culture from the native-speaker’s viewpoint“. (Byram 1989, S.145)

(vgl. auch: Brunzel 2002, S. 72)

c. Ziele des interkulturellen Lernens

Die erhofften Ergebnisse eines interkulturellen Ansatzes sind breit gefächert. Bevor ich nun auf die einzelnen Aspekte eingehen werde, möchte ich an dieser Stelle selbst ein globales Ziel angeben: Die Lernenden sollen sich vom „Wir/Die-Denken“ lösen, wodurch ein Miteinander zwischen beiden Kulturen entstehen kann.

Es wird mehrmals in der Literatur von *Toleranz* und *Akzeptanz* gesprochen. Ich persönlich würde mich jedoch vor allem von ersterem Begriff distanzieren, weil er für mich eine negative Konnotation beinhaltet, im Sinne von: die Andersartigkeit wird toleriert, dennoch wird nicht auf die kulturellen Differenzen reflektiert. Bei der Akzeptanz wird meines Erachtens zwar den Unterschieden Rechnung getragen, aber man verfällt doch wieder in dieses Schema der geschlossenen Kreise [Siehe Kapitel: *Der Kulturbegriff*], indem man die Kulturen gegeneinander absteckt. Natürlich kann man jene beiden Termini nicht komplett im Zusammenhang mit dem interkulturellen Lernen verwerfen, sie stellen jedoch ein Teilziel auf dem Weg zu einer, für den interkulturellen Zugang notwendigen, Offenheit dar. Meiner Meinung nach kann nämlich aus Letzterer die Empathiefähigkeit resultieren, die bereits in den Stuttgarter Thesen thematisiert wird. Es handelt sich dabei um die Kompetenz, sich an die Position eines/r anderen setzen und die Dinge aus seiner/ihrer Sicht betrachten zu können. Abendroth-Timmer (1998, S. 34) spricht in jenem Kontext vom „Lernziel der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme“.

In Anlehnung an Jean-François Brières Artikel *Cultural Understanding Through Cross-Cultural Analysis*¹ definiert Roche (2001, S. 14) das interkulturelle Verstehen, das ein

¹ In: *The French Review*. 60.2 (1986). 203 – 208.

weiteres Ziel des interkulturellen Zugangs darstellt, folgendermaßen: „[die] Fähigkeit [...], das Fremde als kulturelles Subjekt und nicht als kulturelles Objekt zu betrachten“. Wichtig im Kontext des Fremdsprachenunterrichts ist demnach einerseits, dass wir erkennen können, welche Eigenschaften wir mit anderen gemeinsam haben. (vgl.: Bredella 2002, S.128) Natürlich kann es nicht nur dabei bleiben, denn sonst würde man den kulturellen Unterschieden nicht Rechnung tragen. Im Sinne der *Akzeptanz kultureller Differenzen* im Modell von Milton Bennet [siehe Kapitel: *Komponenten des interkulturellen Lernens*] muss sich die/der Lernende also andererseits bis zu einem gewissen Grad von Eigenem distanzieren (vgl.: Bredella 2002, S. 130), um einen Ethnozentrismus zu überwinden und die Besonderheiten der anderen Kultur anzuerkennen. Des Weiteren soll sich der/die Schüler/in immer dessen bewusst sein, dass er/sie nicht zum *Native Speaker* werden kann, er/sie nimmt viel eher die Rolle des *Intercultural Speaker* ein. In jener Funktion bringt er/sie *soziale, diskursive* und *interpretative Kompetenzen* aus dem eigenen Umfeld mit und steht zwischen beiden Kulturen. (vgl.: Bredella 2002, S. 130) Bechtel (2003, S. 58) merkt dazu an: „Der Lerner als *intercultural speaker* wird damit zum Vermittler zwischen Fremdem und Eigenem.“ Auch bei Zeilinger-Trier (2007, S. 173) findet sich folgendes Zitat dazu: « [...] le locuteur natif est rejeté comme modèle pour l'apprenant et remplacé par le concept de 'médiateur culturel' ou celui de 'locuteur interculturel' ».

Des Weiteren soll der interkulturelle Ansatz die/den Lernende/n dazu befähigen, zu erkennen, wo und wie Missverständnisse entstehen, und Taktiken zu entwickeln, durch welche diese vermieden oder behoben werden können. (vgl.: Roche 2001, S. 15)

Im besten Fall kann ein interkulturelles Vorgehen dazu führen, die Angst vor dem Anderen zu überwinden und dieses besser zu verstehen. „Das Fremde wird dabei nicht als Gegensatz, sondern als Erweiterung des Eigenen gesehen, als Katalysator für ein anderes, tiefer gehendes Verständnis.“ (Roche 2001, S. 47)

7. Methoden und Themen für einen interkulturellen Unterricht

Da interkultureller Fremdsprachenunterricht nicht bedeutet, wahllos irgendwelche Themen, die Kultur betreffen, abzuarbeiten, gehe ich zu Beginn dieses Kapitels auf zehn Prinzipien ein, nach denen man sich methodisch richten kann (vgl.: Roche 2001, S. 187 – 195):

Gute Strukturiertheit: bedeutet nicht eine zu starke Vereinfachung der Unterlagen oder einen linearen Aufbau des Unterrichts nach Grammatikübungen, sondern bei den Schüler/innen ein

Bewusstsein für die Lehrziele zu schaffen. Der Fokus liegt also auf Klarheit und Wissen darüber, was von einem/r in den jeweiligen Aufgaben verlangt wird.

Kulturelle Komplexität der Eingabe: das zu Erlernende soll in seiner Vielfalt dargestellt und von mehreren Seiten beleuchtet werden. Man muss jedoch beachten, dass jenes Geben von zusätzlichen Informationen zu einem Thema zeitlich aufwändiger ist, weil die Lernenden länger zum Verarbeiten brauchen.

Erweiterung der Eingabe: im Fremdsprachenunterricht wird zu Beginn mehr rezipiert als produziert. Auch die Erstsprache sollte Eingang finden, weil sie der „interkulturell angemessenen Vermittlung“ dient. Es ist demnach durchaus legitim, zwischenzeitlich mit Codemischungen zu arbeiten.

Input Management: die Lehrperson muss sich immer der *Primacy-* und *Recency-Effekte* bewusst werden, das heißt, sie sollte gerade am Beginn und Ende eines Komplexes wichtige Dinge ansprechen, weil jene von den Lerner/innen besser gemerkt werden. Am besten lässt sich dies realisieren, wenn man den Unterricht in mehrere kleinere Eingabephasen gliedert. Ebenso sollen Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie man verflochtenere Informationen verarbeiten kann.

Umgang mit systemischer Variabilität: beim Anwenden neu erlernter Strukturen in der Kommunikationssituation kann es zu „Interferenzen“ mit bereits angeeigneten Satzgefügen kommen. Es empfiehlt sich daher ein stufenweiser Erwerb.

Mehrfachprogression: hier gibt es einen grammatischen, einen thematischen und einen diskursbedingten Fortschritt, wobei bei interkulturellen Ansätzen vor allem der zweite zentral ist und in Zusammenhang mit den Interessen der am Unterricht Beteiligten steht.

Autonomes Lernen: damit Schüler/innen zur kritischen Auseinandersetzung mit Inhalten angeregt werden, sollen sie sich selbstständig mit den Materialien auseinandersetzen können.

Fehler und positive Rückmeldung: Erstere zeigen auf, wo Schwierigkeiten im Spracherwerb bestehen und auf welchem Stand sich der/die Lernende befindet. Man muss nicht jeden Fehler einzeln und sofort korrigieren, weil dies die Lerner/innen vor allem auch entmutigen könnte. Die Lehrperson soll sich eher am „positiven Modell“ als an der „negativen Rückmeldung“ orientieren.

Kontrollierte Unterrichtsvielfalt: um den Unterricht, vor allem in multikulturellen Klassen, an die Bedürfnisse und Interessen der Schüler/innen anzupassen, muss Rücksicht auf deren „sprachliche Fertigkeiten“, „kulturellen Hintergrund“ und „Alter“ genommen werden.

Kultursensitive Sozialformen: ein Wechsel der Sozialformen kann der Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit und der Vorbereitung auf verschiedene Kommunikationssituationen mit Vertreter/innen der Zielkultur dienen.

Sucht man nun nach geeigneten Themen für einen interkulturellen Unterricht, kommt man mit dem Begriff der *Landeskunde* in Berührung. Jenes Konzept, ohne welches das institutionalisierte Fremdsprachenlernen praktisch nicht mehr denkbar ist, hat im Laufe der Jahre einen Wandel erfahren. Früher wurde auf rein kognitiver Basis mit Fakten, die im Kontrast zu Merkmalen der eigenen Kultur stehen, operiert. Aktuell wird diese Vorgehensweise erweitert und es werden Strategien für interkulturelles Handeln im Alltag entwickelt. (vgl.: Brunzel 2002, S. 98) Wichtig in jenem Kontext ist, die Vertreter/innen der Zielkultur nicht auf gewisse, zur eigenen Kultur in Kontrast stehende, Merkmale zu reduzieren. Deswegen rät Eisl (2006, S. 366) davon ab, eine Art Ratgeber im Sinne von „wie gehe ich mit Franzosen um“ im Unterricht anzuwenden, sondern auf Einzelerfahrungen aufzubauen und beispielsweise Anekdoten zu erzählen. Auf jene Weise kann den Schüler/innen verständlich gemacht werden, dass es regional differierende Verhaltensweisen in der Zielkultur gibt. (vgl.: Eisl 2006, S. 167) Ebenso gibt es jedoch auch sprachliche Varietäten und regionale Minderheiten, die in einem interkulturellen Unterricht nicht unbehandelt bleiben sollten. Recherchen von Margit Eisl (2006, S. 286/287) haben ergeben, dass Erstere im österreichischen Französischunterricht mehr thematisiert werden als im französischen Deutschunterricht. So wird in Österreich auf die Frankophonie eingegangen, während man sich in Frankreich fast ausschließlich auf Deutschland bezieht und *L'Autriche* oder *La Suisse* kaum behandelt werden. Außerdem konnte sie feststellen, dass in den von den befragten Lehrpersonen angegebenen Lehrwerken Österreich wenig thematisiert und hier eher auf klischeehafte Bilder, wie Mozart oder Klimt, verwiesen wird. (vgl.: Eisl 2006, S. 288) Um in der Arbeit mit Sprachassistent/innen regionalen Differenzen Rechnung zu tragen, würde sich eine Diskussion über die Rolle der Dialekte anbieten. (vgl.: Eisl 2006, S. 388)

Des Weiteren muss in einem interkulturellen Unterricht immer Rücksicht auf den bereits erwähnten Ethnozentrismus, dem manche Lernende vielleicht unbewusst unterliegen, genommen werden. Die Lehrperson sollte sich darum bemühen jenen zu bekämpfen und die bereits erwähnte Offenheit gegenüber der anderen Kultur zu fördern. Eine

Auseinandersetzung mit Stereotypen und ein Infrage-Stellen der Absolutheit des eigenen Standpunktes sind hierfür hilfreiche Ansätze.

Da der interkulturelle Unterricht, wie bereits dargelegt, jedoch nicht nur beim Faktenlernen stehenbleibt, sondern ebenso ein gewisses „Fremdverstehen“ (Brunzel 2002, S. 100), soweit dies eben möglich ist, gefördert werden soll, „ist eine ausschließlich deskriptive Annäherung an die fremde Wirklichkeit als Objekt [...] unzulänglich“ (Brunzel 2002, S. 100). Aus diesem Grund ist der Kontakt mit Vertreter/innen der Zielkultur essentiell. Martine Abdallah-Pretceille (1996, S. 28) schreibt dazu:

« En effet, il est improbable que des connaissances factuelles [...] favorisent la communication, c'est-à-dire la rencontre avec l'Autre. Elles se définissent au contraire, comme un discours SUR l'Autre. Une démarche descriptive, objectivée [...], reste extérieure aux individus. »

Eine sehr gute Option, um mit der Zielkultur in Kontakt zu treten, ist die Verwendung von Mitteln der Telekommunikation [Siehe Kapitel: *Auslandsaufenthalte und Kooperation von französischen und österreichischen Schüler/innen*]. Die Lernenden in Österreich und Frankreich können auf diese Weise etwa mittels E-Mails, dem Medium, das am meisten dafür genutzt wird, Chatrooms oder Videokonferenzen kommunizieren (vgl.: Zeilinger-Trier 2007, S. 58).

8. Die Rolle der Lehrperson im interkulturellen Unterricht

Da der interkulturelle Ansatz sich intensiver als andere mit der Zielkultur auseinandersetzt, braucht es dafür ein fundiertes Wissen seitens der Lehrperson. Dies erfordert eigentlich im Rahmen eines Lehramtsstudiums für Fremdsprachen einen obligatorischen Auslands-Aufenthalt der Studierenden. Eisl (2006, S. 68) zufolge sind es jedoch lediglich Luxemburg und Schottland, die in der Lehrer/innen-Ausbildung eine verpflichtende Zeit im Zielland vorgesehen haben. Für die übrigen Länder gilt: « La compétence [...] des enseignants est donc laissée plus ou moins au hasard de l'engagement personnel puisqu'il n'y a aucune obligation et, par ailleurs, peu de soutien financier qui pourrait encourager les personnes concernées. » (Eisl 2006, S. 68) Natürlich hängt die Arbeit mit dem interkulturellen Ansatz nicht rein von einem Aufenthalt im Ausland ab, sondern bedarf auch eines Vorwissens der Lehrpersonen dahingehend, wie man ein solches Vorgehen im Unterricht realisieren kann. Eisl (2006, S. 277/278) hat im Rahmen ihrer Dissertations-Arbeit dazu herausgefunden, dass in Frankreich ein Bruchteil der 127 von ihr befragten Lehrer/innen, nämlich 12, eine

universitäre Ausbildung in jenem Bereich erfahren haben. In Österreich waren es 32 von 128 Teilnehmer/innen.

Generell ist es sinnvoll und wahrscheinlich auch notwendig, sich als Lehrperson vor dem Arbeiten mit dem interkulturellen Ansatz damit auseinanderzusetzen. Man muss sich beispielsweise über die veränderten Anforderungen, die an einen gestellt werden, bewusst werden. So reicht es nicht aus, sich als Lehrperson rein für den Informations-Input über die andere Kultur verantwortlich zu sehen oder als Vorbild für die Lernenden zu dienen. Man ist vielmehr „*mediator*“, d.h. ein zwischen verschiedenen Sprachen und Kulturen agierender Vermittler“ (Brunzel 2002, S. 73). Natürlich spielen, wie schon mehrmals angedeutet, auch in seiner/ihrer Arbeit Stereotype eine Rolle. So kann man diese im Unterricht nicht ausklammern, sondern man sollte sie ins Bewusstsein rufen und mit den Lernenden behandeln. (vgl: Brunzel 2002, S. 92)

Eisl (2006, S. 301) weist auf den Interpretationsbedarf hin, wenn man als Lehrer/in mit „interkultureller Kompetenz“ konfrontiert wird. Ich möchte an dieser Stelle auf ein paar Fertigkeiten eingehen, die ein/e Fremdsprachenlehrer/in selbst erworben haben sollte, um sich interkulturell verständigen zu können:

- *Empathie*: diese wurde bereits erwähnt und besteht darin, sich vor anderem nicht zu verschließen.
- *Rollendistanz*: man soll sowohl von Eigenem als auch von Fremdem Abstand nehmen können, um Ersteres nicht als absolut zu sehen und Letzteres nicht anzunehmen ohne darüber nachgedacht zu haben. Es soll eine Art Dialog zwischen beiden entstehen.
- *Ambiguitätstoleranz*: damit ist gemeint, dass man nicht immer einer Meinung mit seinem/r Gesprächspartner/in sein muss und Widersprüche akzeptieren soll.
- *Kommunikative Kompetenz*: elementar ist es natürlich, sich dem/der Anderen gegenüber verständlich ausdrücken zu können.

(vgl.: Delanoy 1994, S. 356/357)

Abschließend möchte ich in jenem Kapitel noch auf weitere Ergebnisse, die Eisl (2006, S. 276) in ihrer Dissertation angegeben hat und die ich im Rahmen der vorliegende Arbeit für wichtig halte, eingehen. So versteht ein Großteil der von ihr befragten Lehrpersonen unter interkultureller Kompetenz am ehesten die Fähigkeit, Kulturen kontrastiv zu analysieren (von den französischen Teilnehmer/innen waren es 70 Prozent, unter den österreichischen 76 Prozent). Dies zeugt meines Erachtens davon, dass, obwohl der Begriff in Lehrplänen oder

ähnlichen Dokumenten schon einen festen Bestandteil darstellt, dennoch Erklärungsbedarf besteht. Sieht man von den Definitionsschwierigkeiten ab, so halten sowohl in Frankreich als auch in Österreich circa 90 Prozent der Lehrer/innen die interkulturelle Kompetenz für wichtig (vgl.: Eisl 2006, S. 278). Den Umstand, dass sie der Interkulturalität in der Schulstunde weniger Zeit widmen, begründen sie vor allem mit Zeitmangel und fehlendem Niveau der Lernenden. (vgl.: Eisl 2006, S. 279)

9. Auslandsaufenthalte und Kooperationen französischer und österreichischer Schüler/innen

Mit der Zielkultur in Kontakt zu treten ist eine der essentiellen Forderungen des interkulturellen Ansatzes. Deswegen habe ich mich dazu entschieden, an dieser Stelle auf die Möglichkeiten, die der schulische Rahmen dafür bietet, einzugehen.

Sowohl in Frankreich als auch in Österreich entscheidet sich ein Großteil der Fremdsprachenlehrer/innen dafür, mit den Lernenden einen Aufenthalt im Zielland zu absolvieren. In jenem Zusammenhang kann festgestellt werden, dass sich französische Lehrkräfte eher für einen Schüleraustausch entscheiden, während österreichische Lehrpersonen Sprachaufenthalte favorisieren. Die Gründe für Letztere, nicht auf Basis *d'une échange scolaire* ins Ausland zu gehen, sind die Schwierigkeit, eine Partnerschule mit ähnlichem Niveau zu finden, und der Umstand, eine gesamte Klasse für einen größeren Zeitraum nicht vom regulären Unterricht befreien zu können. (vgl.: Eisl 2006, S. 270/271) Man muss außerdem an dieser Stelle auf die Tendenz aufmerksam machen, dass französische Schulen eher mit deutschen kooperieren (vgl.: Eisl 2006, S. 236). Dies steht meiner Meinung nach im Zusammenhang mit der bereits erwähnten größeren Präsenz Deutschlands im französischen Unterricht. Betrachtet man das Phänomen des zeitlich begrenzten Aufenthaltes in einem fremden Land jedoch global, so weist Bausinger (1988, S. 165) darauf hin, dass dieser nicht unbedingt zu Stereotypenreduktion führen muss. Er schreibt dazu: „Stereotypen beeinflussen nicht nur die Wahrnehmung, vielmehr wird die Wahrnehmung oft genug in den Dienst der Stereotypie gestellt.“ (Bausinger 1988, S. 165) Das bedeutet, man geht bereits mit einem gewissen Bild der fremden Kultur in diese hinein, und nimmt nur wahr, was einen in seinen stereotypen Vorstellungen bestärkt.

Es gibt auch die Möglichkeit, längerfristige Schulkooperationen zu initiieren, so beispielsweise den bereits erwähnten Weg der Telekommunikation mittels dessen man schulen- und länderübergreifende Projekte machen und somit die interkulturelle

Kommunikation fördern kann. Nach Rüschhoff und Wolff (1999, S. 153) soll dadurch mehr Authentizität in den Unterricht gebracht werden, weil die Schüler/innen über den Klassenrahmen hinaus mit anderen Jugendlichen aus der Zielkultur kommunizieren können:

„Der direkte Kontakt mit Gleichaltrigen außerhalb der eigenen Lerngruppe, die in anderen Ländern und Kulturen leben, führt auf natürliche Weise zu einer Vielzahl von Gesprächsthemen und initiiert interkulturelle Kommunikation bzw. interkulturelles Lernen.“

So verstanden bezieht sich die Authentizität nicht nur auf die verwendeten Unterlagen, sondern auf die Kommunikationssituation als Ganzes (vgl.: Zeilinger-Trier 2007, S. 64). Ein wichtiges Faktum ist außerdem die „Identifikation mit der Aufgabenstellung“ (Eck/Legenhausen/Wolff 1994, S. 65), die sehr gut durch die Interaktion mit gleichaltrigen *Native Speaker/innen* gefördert werden kann:

„Die Tatsache, daß die Lernenden Texte und Mitteilungen für andere verfassen, die entweder selbst Lernende der Fremdsprache oder Muttersprachler sind, [...] führt dazu, daß sie ihre eigenen Texte in viel höherem Maße als authentisch begreifen und sich sehr viel mehr mit ihnen identifizieren.“ (Eck/Legenhausen/Wolff 1994, S. 65)

Es lässt sich somit ein größerer Effekt erzielen als beim Schreiben eines Briefes an eine/n fiktive/n Empfänger/in, den lediglich die Lehrperson „zu sehen bekommt“ und bei dem mehr Wert auf dem evaluativen Faktor als auf dem Inhalt liegt. (vgl.: Zeilinger-Trier 2007, S. 65)

An jener Stelle ist auf die Arbeit des *Office franco-allemand de la jeunesse (OFAJ)* hinzuweisen, das Schüleraustausche und Kooperationen auch über längere Zeiträume organisiert. Diese finden jedoch nur zwischen Deutschland und Frankreich statt. (vgl.: Eisl 2006, S. 406) Auch wenn es in jenem Kontext nicht repräsentativ für Österreich ist, so möchte ich ebenso persönliche Erfahrungen im Zusammenhang mit Kooperationen angeben. Meine ehemalige Schule hatte keine Partnerinstitution in Frankreich, wir hatten jedoch eine Zeit lang via Internet Kontakt mit französischen Schüler/innen in einer Art Brieffreundschaft. Da dies von beiden Seiten nicht allzu ernst genommen wurde, kann ich aus heutiger Sicht nicht vollkommen bestätigen, dass es den Effekt der Motivation und der Authentizität erzielt hat. Ich habe mich aber auch mit zwei anderen ehemaligen Französischschüler/innen unterhalten, die Partnerschulen in Frankreich hatten, wo ein Austausch in erfolgreicherer Weise stattgefunden hat.

10. Interkulturelle Kompetenz und Kommunikation

10.1. Interkulturelle Kompetenz

„Unter interkultureller Kompetenz wird eine Kommunikations- und Handlungsfähigkeit innerhalb und zwischen verschiedenen Sprach- und Kulturgemeinschaften verstanden.“ (Brunzel 2002, S. 64)

In der Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz wird in der Literatur immer wieder auf „pre-conditions“ hingewiesen, demnach Fertigkeiten, die man bereits erworben haben sollte (vgl.: Byram 1999, S. 18/19):

- *savoir être*: hier geht es um die Einstellung. Man soll dazu fähig sein, seine eigenen Ansichten zu relativieren und andere zu schätzen.
- *savoirs*: das bedeutet das Wissen über die eigenen und die fremden Verhaltensweisen und Werte und vor allem auch darüber, wie diese gegenseitig gesehen werden (*le regard croisé*). Man sollte sich auch dessen bewusst sein, was in die interkulturelle Kommunikation hineinspielt.

Aufbauend auf jenen Kompetenzen arbeitet der/die interkulturelle Sprecher/in dann „skills“ aus:

- *savoir comprendre*: auf der Basis von bereits erworbenem Wissen und Verhaltensweisen werden Textverständnis und–interpretation verbessert,
- *savoir apprendre*: das Erkennen neuer Werte,
- *savoir faire*: das Meistern „echter“ Interaktionssituationen.

(vgl.: Byram 1999, S. 19)

Des Weiteren kann man von einer *Dreidimensionalität interkultureller Kompetenz* (Antor 2007, S. 112) sprechen. Es gibt die *kognitive Ebene*, wobei hier das Wissen über die andere Kultur, über Verhaltensweisen, beispielsweise auf anthropologischer oder psychologischer Basis, und die kritische Reflexion des eigenen kulturellen Backgrounds zentral sind. Auf der *affektiven Ebene* geht es vor allem um die Emotionen, die einen in der Konfrontation mit dem Anderen erfüllen, wobei diese von Fremdenangst bis zu höchster Begeisterung alle Dimensionen erreichen können. Gerade im Fremdsprachenunterricht sollte es in jenem Kontext zur bereits erwähnten Offenheit und zur Bereitschaft zu einem *interkulturellen Dialog* kommen. Aus den genannten Faktoren resultiert dann die *pragmatische Ebene*. Hier lässt sich gut erkennen, ob eine Kommunikation mit Vertreter/innen der Zielkultur glückt,

somit ein adäquates Handeln ist, oder missglückt. (vgl.: Antor 2007, S.112/113) Für ein gelungenes Kommunizieren reicht es nämlich nicht, Phrasen aus der eigenen Sprache wörtlich zu übersetzen, es bedarf eines gewissen Sprachgefühls. Das bedeutet, das Wissen über die Verwendung der passenden Ausdrucksweise, wenn man beispielsweise ein Telefonat beginnt oder eine Verabredung ausmacht, ist von zentraler Bedeutung. Auch wenn es sich hier lediglich um Alltagssituationen handelt, kann eine unpassende Verhaltens- oder Ausdrucksweise zu größeren Problemen, unter anderem wirtschaftlichem Misserfolg oder Unfällen in der Luftfahrt, führen. Jörg Roche (2001, S. 4 – 8) führt in der Einleitung seines Buches *Interkulturelle Sprachdidaktik* letztgenannte und weitere Beispiele an, in welchen eine misslungene Formulierung problematisch werden kann. Er fügt hinzu: „Häufig besteht die einzige Chance für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation tatsächlich in der Wahl des richtigen CODES von Anfang an.“ (Roche 2001, S. 8)

In ähnlicher Weise wie Margit Eisl [Siehe Kapitel: *Methoden und Themen für einen interkulturellen Unterricht*] spricht Annelie Knapp (2002, S. 75) davon, dass eine „Aufzählung der *do's und dont's*“ bei der Hinführung zu interkultureller Kompetenz eher kontraproduktiv ist, „weil sie unangemessene Generalisierung begünstigt und eine trügerische Verhaltenssicherheit suggeriert“. (Knapp 2002, S. 75)

Wie bereits im Kapitel *Faktoren im Vorfeld des interkulturellen Lernens* angedeutet, ist es für eine solche Kompetenz ebenso wichtig, die Unterschiede zwischen den Kulturen zu berücksichtigen:

„Interkulturelle Kompetenz bedeutet daher auch die Fähigkeit, selbst nach intensiven Kontakten und Verhandlungen weiterhin bestehende differente Positionen in ihrer Alterität zu akzeptieren und zu ertragen, ohne den Reflex zu entwickeln, diese tilgen zu wollen.“ (Antor 2007, S. 119)

Man kann auf jene Weise einen anderen Blickwinkel gewinnen, seine Ansichten ändern und eine „Horizontenerweiterung“ erreichen. (vgl.: Antor 2007, S. 119)

10.2. Interkulturelle Kommunikation

„In der interkulturellen Kommunikation spricht häufig wenigstens einer der Beteiligten nicht in seiner Muttersprache, sondern in einer mehr oder weniger entwickelten Lerner Sprache.“ Dieses Zitat von Georg Auernheimer (2002, S. 67) spiegelt meines Erachtens kurz und prägnant die Faktoren interkultureller Interaktion wieder. Weiter unten führt er außerdem an, dass es in einer solchen Situation zu Chancenungleichheiten kommen kann, weil sich der/die Lernende vielleicht nicht in der beabsichtigten Weise mitteilen kann. Insgesamt gibt es vier

Dimensionen, durch die interkulturelle Kommunikation konstituiert werden kann (vgl.: Auernheimer 2002, S. 184 – 193):

a. Machtasymmetrien

Diese können sich auf verschiedenen Ebenen zeigen und präterminieren die Handlungsmöglichkeiten der am Gespräch Beteiligten. So kann eine ungleiche Ressourcenverteilung, beispielsweise im materialen oder sozialen Bereich, dazu führen. Auernheimer (2002, S. 186) schreibt in diesem Zusammenhang: „Macht kann sich auf den institutionellen Status gründen, auf soziale Beziehungen oder auf Zugang zu Informationen.“ Ebenso kann im Gespräch selbst eine Art Hierarchie entstehen, wodurch die Auswahl der angesprochenen Themen und die Art, miteinander in Beziehung zu treten, einseitig vom/von der „Überlegenen“ festgelegt werden.

b. Kollektiverfahrungen

Jene nehmen Einfluss auf die Wahrnehmung des Gegenübers, weil man nicht ganz unbefangen in die Kommunikationssituation treten kann, wenn man durch hervorgehende Ereignisse wie Kriege oder erfahrenen Rassismus geprägt ist.

c. Fremdbilder

Diese „sind [...] Konstrukte, die sich dem jeweiligen gesellschaftlichen Diskurs verdanken.“ (Auernheimer 2002, S. 188) Sie festigen sich sehr stark dadurch, dass persönliche Erfahrungen mit Menschen aus der Zielkultur oft an Stereotypen, die man bereits im Vorhinein gebildet hat, angepasst werden. Faktoren, die im Widerspruch zur bereits gefestigten Meinung stehen, werden oft nicht in den Wissensschatz integriert.

d. Differente Kulturmuster

Kulturelle Deutungsmuster sind in unserer Gesellschaft nicht wegzudenken. Problematisch werden sie dann, wenn man diese unreflektiert in der Kommunikationssituation anwenden will. Natürlich gibt es solche Differenzen, vor allem auf nonverbaler Ebene, man sollte ihnen jedoch weder zu viel noch zu wenig Gewicht beimessen.

Im Zusammenhang mit der interkulturellen Kommunikation findet sich bei mehreren Autoren, beispielsweise Kramsch oder Delanoy, der Begriff des „dritten Ortes“ wieder.

Hierunter kann einerseits ein Platz zwischen den Kulturen verstanden werden, den sich der/die Lernende zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz festlegt. Kramersch (1995, S. 62) führt in jenem Kontext folgenden für Fremdsprachenlehrer/innen zentralen Faktor an:

„Ich möchte vorschlagen, daß sich Sprachlehrer weniger auf das scheinbar gefestigte, stabile kulturelle Wesen und die kulturelle Identität auf beiden Seiten nationaler Grenzen beziehen und mehr auf den neu entstehenden, sich verändernden dritten Ort im Sprachlerner/in selbst konzentrieren.“

Andererseits wird es auch als Raum bezeichnet, den zwei verschiedenenkulturelle Kommunikationspartner/innen zusammen konstituieren. (vgl.: Zeilinger-Trier 2007, S. 150) Tobias Wild (2001, S. 36) streicht in seiner Arbeit heraus, dass es nicht nur darum geht, „dass wir den Anderen verstehen, sondern dass auch der Andere *uns* versteht.“ Es soll sich eine neue Beziehung herausbilden, die darauf hinausläuft, „ein Verständnis zu entwickeln, das vorher weder dem einen, noch dem anderen zu eigen war“.

Ein weiterer Aspekt, den ich hier anführen möchte, ist jener, einen Menschen nicht nur auf seine Kultur reduzieren zu können. Klaus Hansen (2000, S. 180) illustriert dies am Beispiel der Nationalität. So spricht er davon, dass man verschiedene Einstellungen zu seiner Staatsbürgerschaft haben kann, angefangen von Patriotismus bis hin zur Scham. Es mag auf den ersten Blick verwunderlich wirken, dass ich jenes Exempel an dieser Stelle anführe, doch Wild (2001, S. 35) zieht Schlüsse für die Kommunikation daraus, die man sich bewusst machen sollte. In jeder Gesellschaft gibt es verschiedene Gruppierungen und somit besteht die Möglichkeit, sich mit einem Mitglied einer anderen Kultur, das ähnliche Interessen wie man selbst vertritt, besser verstehen zu können als mit Vertreter/innen des eigenen kulturellen Umfeldes, die jedoch andere Ansichten haben.

11. Sprachassistentz

„Als Sprachassistent/in haben Sie die Möglichkeit, im Ausland erste Unterrichtserfahrung zu sammeln. Sie assistieren Deutschlehrer/innen in deren Unterricht und arbeiten eng mit ihnen zusammen. Sprachassistent/innen sollen die Schüler/innen in erster Linie zum Sprechen motivieren und ihre Begeisterung für Österreich wecken.

Sie sind für ein Schuljahr in ein anderes Schulsystem eingebunden, erleben Landeskunde hautnah und sammeln so interkulturelle Erfahrungen - Erfahrungen, die Sie dann auch in Ihrem eigenen Unterricht in Österreich einsetzen können.“ (o.A. [11.03.2014, 08:00])

Diese Definition von Sprachassistentz findet sich auf der Homepage der *Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMBF* (Bundesministerium für Bildung und Forschung). Interessant daran ist, dass hier der Begriff „*interkulturell*“ aufscheint, wobei sich mir zugleich

die Frage stellt, ob Assistent/innen, die noch nie damit in Kontakt gekommen sind, überhaupt wissen, worum es sich hierbei handelt.

Wichtige Aspekte sind, dass die *Native Speaker* „Erfahrungen in der Fremdsprachenmethodik und –didaktik“ eines anderen Landes machen und ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern können. Bei den Schüler/innen soll der Einsatz von Sprachassistent/innen zu einer Motivationssteigerung führen und es soll im besten Fall erreicht werden, dass sie interessierter am Herkunftsland der/des *Native/s* sind, weil sie/er „neue Informationen“ mitbringt. Die Assistent/innen sollen zu einer Verbesserung der mündlichen Kompetenzen der Lernenden beitragen und eine „authentische Kommunikation“ in den Unterricht bringen. Des Weiteren kann die Möglichkeit geboten werden, in kleineren Gruppen effizienter mit Schüler/innen zu arbeiten. Außerdem wäre der Einsatz von Sprachassistent/innen zur Vorbereitung auf international anerkannte Examen, wie das *DELF (Diplôme d'Etudes en langue française)*, sehr hilfreich. Die *Native Speaker* sollen ebenso regionale sprachliche Varietäten behandeln und mit authentischen Materialien arbeiten. (vgl.: o.A. [23.4.2013; 08:10], S. 1-2) Außerdem sollte der/die Assistent/in meiner Meinung nach ebenso wie die Lehrperson die Rolle des *mediators* erfüllen. [Siehe Kapitel: *Die Rolle der Lehrperson*]

Peter Giacomuzzi (1995, [S. 2]) betont vor allem das „Sprachgefühl“, das Personen aus dem Zielland mitbringen.

„Ich möchte hier ausdrücklich Sprachgefühl und nicht Sprachbeherrschung betont wissen. Darunter verstehe ich eine relative Sprachsicherheit, die es jemandem ermöglicht, sich meist problemlos in den verschiedensten Artikulationsformen einer Sprache zu bewegen.“

Meines Erachtens bedeutet das, dass die Assistent/innen nicht für Grammatik oder Syntax zuständig sind und somit darin nicht zu hundert Prozent sattelfest sein müssen, sondern Ihr Schwerpunkt auf der Ausdrucksweise der Lernenden liegt, damit jene in einer späteren authentischen Situation angemessen agieren können.

Giacomuzzi (1995, [S. 2]) steht jedoch zu dem weiter oben genannten Motiv der „frischen Information aus dem Zielland“ etwas in Kontrast. So behauptet er, dass gerade heutzutage, wo wir die Möglichkeit haben, uns jederzeit über Neues aus Frankreich durch jegliche Medien zu erkundigen, die Assistent/innen nicht mehr notwendigerweise als *Lieferant/innen* dienen. Er befürwortet jedoch die Nutzung der *Native Speaker* als „Filter der Informationsvielfalt“, weil man mit Letzterer zwangsläufig in der Auseinandersetzung mit dem Zielland konfrontiert ist. (vgl.: Giacomuzzi 1995, [S. 3]) Meines Erachtens sind die Assistent/innen jedoch sehr wohl

dafür da, über Neuigkeiten aus ihrem Heimatland zu berichten. Einerseits sind nämlich die Schulbücher nicht immer auf dem neuesten Stand, andererseits kann es nicht vorausgesetzt werden, dass sich Schüler/innen aus Eigeninitiative über die andere Kultur informieren. Ein weiteres Faktum, das mich in meiner Meinung bestärkt, ist folgendes Zitat, das ich in der Arbeit von Terhi Talaskivi (2001, S. 61) gefunden habe: „Der Lehrer war der Ansicht, dass ein Assistenzlehrer immer über seine eigene Kultur mehr und auf interessantere Weise erzählen kann als ein finnischer Lehrer.“ Der/die *Native Speaker/in* ist unter Umständen auch eher in der Lage, Unterschiede zu erkennen und besser herauszuarbeiten.

Giacomuzzi (1995, [S. 2/3]) sieht es prinzipiell für den Unterricht als kontraproduktiv an, von Anfang an einsprachig in der Zielsprache zu unterrichten. Im Sinne des kommunikativen Ansatzes würde nämlich dadurch Kommunikation verhindert werden. Deshalb merkt er kritisch zum Einsatz von *Native Speaker/innen* an: „Für den Anfängerunterricht ist der Muttersprachler, der keine andere Konversationssprachen für die Studenten zur Verfügung hat oder haben will, also eine denkbar unproduktive Lehrkraft.“ Betrachtet man nun die Bewerbungsvoraussetzungen für Sprachassistenten, so wird man darüber informiert, dass lediglich „Grundkenntnisse in der Landessprache“ vorhanden sein müssen. (vgl.: o.A. [S.1; 13.03.2014, 20:04]) Sollte der/die *Native Speaker/in* tatsächlich nur über basale Deutsch-Kenntnisse verfügen, wäre er/sie im Sinne Giacomuzzis demnach nicht im ersten Lernjahr einsetzbar.

Eine Schwierigkeit, die sich für Sprachassistent/innen stellen kann, ist, für die Schüler/innen Dinge oder Verhaltensweisen klar hervorzuheben, die für sie selbst ganz alltäglich sind, aber zugleich den Lernenden fremd sein können. Das bedeutet, sie sollten über die Fähigkeit verfügen, über die eigene Kultur reflektieren und das Erkannte in Verbindung mit dem den Schüler/innen Bekannten bringen zu können. Eisl (2006, S. 309) schreibt dazu: « La vraie difficulté qui se pose est que le normal, le banal, qui va sans dire pour le natif, doit être expliqué à l'étranger. »

III. Praktischer Teil

1. Vorbereitungen und Reflexionen

1.1. Arbeitshypothesen und Zielsetzungen

„[...]also für mich ist das Wichtigste bei einer Sprachassistentin, bei einem Sprachassistent, der an der Schule ist, dass er ein ganz, ganz wichtiger Pfeiler dann ist eben für diese Interkulturalität, für das: „das ist tatsächlich ein Franzose, eine Französin, die im Haus ist“, und auch den Assistenten des wirklich ganz klar zu sagen: „Du bist jetzt der- oder diejenige, die Frankreich hier präsentiert. Du präsentierst diese Lebensart, du präsentierst die Kultur, du stehst für die Schüler für Frankreich, das heißt, es ist schon wichtig, wie du dich jetzt auch gibst, denn das verbinden sie automatisch damit.“ Und der wichtige Punkt im Unterricht ist für mich diese authentische, mündliche Komponente reinzubringen, mal einen *Native* zu haben, sonst sind wir einfach immer, wir sind einfach alle Österreicher, die Französisch unterrichten, alle mit unserem speziellen Vokabular, unseren speziellen, ja, Dingen, der eine mehr Grammatik, der andere weniger. Der andere diese Themen, diese Themen, dass man einfach breiter hinkriegt und ah, ja wirklich den Schülern einen anderen, einen weiteren Zugang eröffnet einfach zu einer Sprache und Kultur.“ (L5, S.3, 26-38)

Ich mag mit diesem Zitat einer Lehrerin vielleicht an jener Stelle vorgreifen, weil ich erst später zur Analyse des von mir erhobenen Materials schreiten werde, es verbindet jedoch die Komponenten, die ich als Ausgangspunkt für meine Forschung erwogen habe. Es ist mir nämlich, wie bereits erwähnt, ein persönliches Anliegen, mich mit Sprachassistenten auseinanderzusetzen, schon deswegen, weil ich selbst im Anschluss an mein Studium einen solchen Aufenthalt absolvieren werde. Zerpflückt man nun den Begriff an sich, so würde man allein von der Semantik her sagen können, dass es sich bei einem Sprachassistenten / einer Sprachassistentin um jemanden handelt, der/die den Lehrer/innen behilflich ist, ihren Schüler/innen linguistische Aspekte im Unterricht zu vermitteln. Wie jedoch im Theorieteil der vorliegenden Arbeit erwiesen werden konnte, bleibt seine / ihre Aufgabe nicht dabei bestehen. Es sind demnach die kulturellen Komponenten, die eine mindestens genauso wichtige Rolle in jenem Zusammenhang spielen. Aus diesem Grund habe ich folgende Forschungshypothesen formuliert:

- a. Es gibt ein Bewusstsein für Interkulturalität bei Lehrer/innen und Sprachassistent/innen.
- b. Sprachassistenten schafft Raum für Interkulturalität und trägt zu deren Verwirklichung bei.

Zielsetzung ist infolge dessen, herauszufinden, wie mit dem Begriff der *Interkulturalität* seitens der Lehrenden und seitens der eingesetzten *Native Speaker* umgegangen wird. Es konnte im Theorieteil bereits auf eine Mehrdeutigkeit und eine rudimentäre Begriffsbeschreibung von offizieller Stelle, an welcher sich Lehrpersonen lediglich wenig orientieren können, verwiesen werden. Beachtet man nun die Faktoren, die bereits in Verbindung mit Interkulturalität angeführt wurden, so ergibt sich daraus die zweite Hypothese. Es soll erforscht werden, welche Faktoren die am Unterrichtsgeschehen Beteiligten, somit auch die Schüler/innen, an Sprachassistenten schätzen und worin sie dessen Sinnhaftigkeit sehen. Des Weiteren soll, zum Teil anhand von Exempeln, eruiert werden, inwieweit kulturelle Aspekte durch den Einsatz von Sprachassistenten/innen forciert werden.

1.2.Methodik

Bei der vorliegenden Arbeit handelt es sich um eine Fallstudie, somit kann nicht von einer Generalisierung ausgegangen werden, dennoch wird erwartet, dass an anderen Schulen mit anderen Teilnehmer/innen ähnliche Ergebnisse erwartet werden könnten. In Bezug auf die Methode habe ich davon abgesehen, quantitativ vorzugehen. Es soll nämlich weniger darum gehen, eine möglichst große Anzahl von Meinungen zu erheben und diese daraufhin numerisch-statistisch aufzubereiten. Meines Erachtens würde ich dadurch Gefahr laufen, aufgrund der Quantität teilweise Aspekte nicht vertiefen zu können. Letzteres veranlasste mich auch dazu, das Interview als Erhebungsinstrument zu wählen. Sollte nämlich etwas unklar sein, besteht somit die Möglichkeit in der Situation genauer nachzufragen. Ein weiteres für mich essentielles Prinzip im Zusammenhang mit der vorliegenden Forschung ist jenes der Offenheit (vgl.: Lamnek 2005, S. 348), welches mich ebenso von der quantitativen Vorgehensweise abhielt. Die Befragten sollten die Möglichkeit bekommen, ihre eigene Meinung darzulegen ohne durch eine zu konkrete Fragestellung beeinflusst zu werden. Lamnek (2005, S. 348) schreibt dazu:

„Gerade im qualitativen Interview hat der Befragte die Möglichkeit, seine Wirklichkeitsdefinitionen dem Forscher mitzuteilen. In der quantitativen Befragung, also bei weitestgehender Standardisierung, kommt der Forscher mit einem theoretischen Konzept, das er selbst und quasi unabhängig vom zu untersuchenden Objektbereich entwickelt hat, also mit seiner operationalisierten Wirklichkeitsdefinition, zum Befragten und dieser wird dann in das Schema des Forschers hineingezwängt.“

Da es mir nicht darum ging, die Befragten durch ein von mir formuliertes Statement zum Erzählen anzuregen, ohne dabei Fragen stellen zu können, habe ich mich gegen einen narrativen Stil entschieden. Für meine Forschung hielt ich eher das *problemzentrierte Interview* (vgl.: Mayring 2002, S. 67) für angemessen. Ich wollte nicht nach einer Art Tabula-Rasa-Methode in die Befragungssituation gehen, sondern bereits mit einem gewissen Vorverständnis etwas gezieltere Fragen stellen, um diese daraufhin doch etwas strukturierter aufbereiten zu können.

„Die Problemstellung wurde vom Interviewer bereits vorher analysiert; er hat bestimmte Aspekte erarbeitet, die in einem Interviewleitfaden zusammengestellt sind und im Gesprächsverlauf von ihm angesprochen werden.“ (Mayring 2002, S. 67)

Somit habe ich mich schließlich für die Methode des *semistrukturierten Leitfadeninterviews* entschieden. In diversen Werken zur qualitativen Forschung wird darauf hingewiesen, solche Gespräche am besten mittels Tonbandgerät festzuhalten, so schreibt Spöhring (1989, S. 179) etwa:

„Dadurch werden nicht nur der gesamte Interviewtext, sondern auch der Gesprächskontext und die Interviewerrolle sowie parasprachliche Momente mit erfaßt. Der Interviewer wird nicht mit der Protokollierung belastet, kann sich vielmehr ganz auf die Gesprächsführung konzentrieren.“

Jene Option hielt ich für angemessen, weil ich durch dieses Eintauchen in die Situation dem Gesprächsfluss besser folgen und mehr auf den Gesprächspartner eingehen könnte, ohne öfter das Gleiche zu fragen und unter Umständen dadurch dem/der Gesprächspartner/in zu vermitteln, dass meine volle Konzentration nicht auf dem Gespräch läge. Des Weiteren würde ein Tonbandmitschnitt eine qualitativ hochwertigere Auswertung garantieren, denn dadurch können ebenso Komponenten in der Stimmlage, die beispielsweise auf Sarkasmus oder Ähnliches hinweisen, festgehalten werden. Um mit dem Material bestmöglich arbeiten zu können, sah ich das Verfassen von Transkripten als Notwendigkeit an, wobei hier nicht nur das Gesprochene niedergeschrieben werden sollte, sondern ebenso nonverbale Elemente in den Fokus gestellt werden:

„Da nicht nur die gesprochenen Sätze transkribiert werden, müssen selbstverständlich Regeln für die Behandlung nonverbaler Aspekte des Gesprächs für kürzere und längere Pausen, Lachen, Räuspern, Unterbrechungen und Ähnliches ausgearbeitet werden. Diese Elemente werden in das Transkript aufgenommen, weil sie für die Interpretation von erheblicher Bedeutung sein können.“ (Lamnek 2005, S. 403)

1.3.Vorgehensweise im Forschungsprozess

1.3.1. Leitfäden

Die Leitfäden wurden nach der Auseinandersetzung mit den theoretischen Fakten zu den Forschungshypothesen zusammengestellt. Es wurde darauf geachtet, eine möglichst große Offenheit zu garantieren. Aus diesem Grund entschied ich mich für eine Einteilung in Primär- und Sekundärfragen. Sollten demnach Aspekte bei Ersteren nicht angesprochen worden sein, könnte anhand Letzterer noch einmal vertiefend nachgehakt werden. Für den Einstieg in die Interviewsituation habe ich mich bei den Lehrer/innen und Sprachassistent/innen dazu entschieden, diese zum Erzählen anzuregen, um leichter Zugang zu der Thematik zu bekommen. Weiters empfand ich es als essentiell, nach den primären Zielen, die Sprachassistenten in den Augen der Interviewten hat, zu fragen. Ich habe dazu für alle drei Zielgruppen Fragen formuliert, die nicht sofort die kulturelle Komponente anvisieren [Siehe Kapitel: *Interview avec l'assistant/e de langue*, Frage 2; *Leitfaden für das Interview mit der Lehrperson*, Frage 4; *Leitfaden für das Interview mit Schüler/innen*, Frage 1]. Außerdem habe ich mich dazu entschieden, zu erforschen, was Lehrer/innen und Sprachassistent/innen unter Interkulturalität verstehen, weil, wie bereits erwähnt, eine gewisse Mehrdeutigkeit in Bezug auf den Begriff besteht.

1.3.1.1. Interview avec l'assistant/e de langue

1. Est-ce que vous pouvez décrire le déroulement de votre dernier cours d'assistanat de langue ?

Intention: Diese Frage dient als Eisbrecher und Einstieg. Man bekommt als Forscher dadurch einen exemplarischen Einblick in das Arbeitsfeld eines Sprachassistenten.

2. Au départ de votre assistanat de langue qu'est-ce que vous avez attendu? Quelles étaient les attentes des enseignants ?

Intention: Auf jene Weise soll erörtert werden, in welcher Rolle sich der/die Sprachassistent/in vor seiner/ihrer Arbeit gesehen hat.

2.1. Quelles présuppositions avez-vous eues au sujet du contact avec les élèves ?

2.2. Quelles étaient vos connaissances de la langue allemande avant votre assistanat ?

2.3. Quelles étaient vos connaissances au sujet de la culture autrichienne avant l'assistanat ?

3. Dans quelles classes enseignez-vous? Quel est le niveau de langue des élèves ?

Intention: Jene Frage steht im Zusammenhang mit der These von Giacomuzzi, der den Einsatz von Sprachassistent/innen im Anfängerunterricht als kontraproduktiv erachtet.
[Siehe Kapitel: *Sprachassistentenz*]

3.1.Est-ce que vous diriez que les élèves profitent de votre présence vue leur niveau actuel? Pourquoi ?

3.2.Est-ce que vous utilisez dans votre cours un français plus accessible ? Pourquoi le faites-vous et pouvez-vous me donner un exemple ?

4. Comment se déroule la planification de votre leçon ?

Intention: Hier wird erfragt, in wessen Hand es prinzipiell liegt, die Einheit zu planen und das Material dafür zu sammeln.

4.1. Combien de temps vos professeurs vous-donnent pour préparer une leçon ?

4.2. Est-ce que l'enseignant/e vous donne les sujets ?

4.3.Quel rôle joue le manuel ?

4.4.Est-ce que vous utilisez des matériaux authentiques ? Est-ce que vous les simplifiez du côté linguistique ? Est-ce que vous pouvez me donner un exemple pour cela ?

5. Quels sujets avez- vous déjà traité dans votre cours ?

Intention: Durch jene Art der relativ offenen Fragestellung soll an Exempeln von der Forschenden festgestellt werden können, welche Schwerpunkte der/die Sprachassistent/in in seinem/ihrem Unterricht setzt und ob hier kulturelle Aspekte vordergründig sind.

5.1. Quel rôle joue la grammaire dans votre cours ?

5.2. Quel rôle joue la prononciation des élèves dans votre cours ?

5.3.Comment traitez-vous des fautes des élèves ? Est-ce que vous les corrigez immédiatement ?

5.4.A quel point avez-vous l'occasion de parler de la culture française dans le cours ?

5.5.Présentez-vous les différentes formes du français ? (France, Canada, Suisse...)

5.6.Parlez-vous de ce qui est maintenant en vogue parmi les jeunes en France ?

6. A quel point est-ce que vous avez travaillé sur les cultures de façon contrastive ?

Intention: Anhand jener Frage wird auf die Verwirklichung interkultureller Aspekte im Unterricht angespielt. Prinzipiell soll herausgefunden werden, ob es diese überhaupt gibt.

6.1.Lorsque les élèves vous ont posé des questions sur votre culture, quels étaient les sujets ?

6.2.A quel point est-ce que vous avez-vous informé sur la culture autrichienne auprès de vos élèves ?

6.3.Quel rôle jouent les stéréotypes dans votre cours ?

7. Est-ce que vous vous êtes rendu compte du fait que les élèves ont des idées toutes-faites sur la France ? (Tout le monde mange de la baguette...)

Intention : Es soll erforscht werden, ob den Sprachassistent/innen aufgefallen ist, dass die Lernenden ein gewisses Frankreichbild haben und im Anhang an die Frage 6.3., ob sie sich im Unterricht damit auseinandergesetzt haben.

7.1. Avez-vous l'impression que les élèves vous regardent de manière stéréotypée ?

8. Est-ce que vous assumez le rôle de médiateur entre les cultures? Pourquoi ?

Intention: Da in der Literatur auf die Mediatorrolle [Siehe Kapitel: *Sprachassistentenz*] hingewiesen wurde, soll nun bei den Betroffenen nachgefragt werden, ob sie sich in einer solchen sehen.

8.1. Est-ce que vous pouvez me donner des exemples pour cela ?

9. Constatez-vous une certaine insécurité de vos élèves lorsqu'ils doivent s'exprimer et ils ne parviennent pas à s'exprimer en français ? Comment réagissez-vous dans une telle situation ?

Intention : Es soll herausgefunden, ob der/die Assistent/in helfend zur Seite steht oder gleich die richtige Lösung vorgibt beziehungsweise Fehler sofort korrigiert, was sich letztlich hemmend auf den Lernprozess auswirken kann. [Siehe Kapitel: *Methoden und Themen für einen interkulturellen Unterricht*]

10. Est-ce que vous diriez que votre cours est interculturel ou qu'une apprentissage interculturelle a-t-elle lieu dans votre cours? Pourquoi ?

Intention: Die Sprachassistenten werden direkt mit dem Begriff des interkulturellen Lernens konfrontiert und es soll herausgefunden werden, was sie persönlich darunter verstehen.

10.1. Comment définissez-vous « interculturalité »?

11. Quelles expériences est-ce que vous avez déjà faites en tant qu'assistant/e de langue au bout de votre séjour en Autriche ?

Intention : Hier wird Bezug auf die zweite Frage genommen, wobei auch herausgefiltert werden soll, inwieweit kulturelle Dimensionen zur Motivation des/der Befragten beitragen.

11.1. Est-ce que vos attentes se sont réalisées ?

- 11.2. D'après vous, quels aspects positifs apprennent les élèves de votre cours comparé à celui du professeur ?

12. Est-ce qu'il y a quelque-chose d'autre que vous voulez ajouter ?

1.3.1.2. Leitfaden für das Interview mit der Lehrperson

1. Frage: Beschreiben Sie den Ablauf der letzten Einheit des Sprachassistenten / der Sprachassistentin!

Intention: Diese Frage dient als Eisbrecher und Einstieg. Man bekommt als Forscher dadurch einen exemplarischen Einblick seitens der Lehrperson in das Arbeitsfeld eines Sprachassistenten/einer Sprachassistentin.

2. Frage: Was bedeutet für Sie Interkulturalität beziehungsweise interkulturelle Kompetenz?

Intention: Nachdem die beiden Begriffe in der Literatur sehr weit definiert werden, soll an jener Stelle konkretisiert werden, wie die Lehrpersonen dazu stehen und im besten Fall, was sie darunter verstehen.

2.1. Können Sie sich vielleicht noch daran erinnern, wo und wie Sie mit dem Begriff das erste Mal in Berührung gekommen sind?

2.2. Wie realisieren Sie Interkulturalität im Unterricht?

2.3. Auf einer Skala von 1-6 (nicht sehr wichtig – sehr wichtig), wie wichtig würden Sie Grammatik, Vokabel lernen, kulturelle Aspekte, Aussprache bewerten?

3. Frage: Wie bringen Sie den Schüler/innen die französische Kultur näher?

Intention: Es soll hier danach gefragt werden, wie mit der Zielkultur umgegangen wird. Daran kann im besten Fall erkannt werden, ob und inwieweit ein Kulturvergleich stattfindet.

3.1. Wird in Ihrem Unterricht eher mit Gemeinsamkeiten oder Unterschieden zwischen österreichischer und französischer Kultur gearbeitet? Warum?

3.2. Sprechen Sie auch von eigenen Erfahrungen zum Beispiel von Aufhalten im Zielland? Bringen Sie Anekdoten vor? Haben Sie ein Beispiel dafür?

3.3. Inwieweit geben Sie den Lernenden die Möglichkeit, in Kontakt mit der französischen Kultur zu treten? (Auslandsaufenthalte, Projekte mit französischen Schüler/innen...)

4. Frage: Woran denken Sie bei dem Begriff Sprachassistentz?

Intention: Die Lehrperson soll ganz unvoreingenommen erzählen, was sie mit dem Begriff assoziiert.

5. Frage: Welche Erwartungen haben beziehungsweise hatten Sie prinzipiell an die Zusammenarbeit mit einem Sprachassistenten / einer Sprachassistentin?

Intention: Durch jene Frage soll erörtert werden, unter welchem Blickwinkel eine Lehrperson einen Sprachassistenten / eine Sprachassistentin betrachtet und ob kulturelle Komponenten eine Rolle spielen.

5.1. Denken Sie, dass der Einsatz des Sprachassistenten / der Sprachassistentin sich auf die Motivation der Lernenden auswirkt? Wenn ja, inwiefern?

5.2. Glauben Sie, dass Schüler/innen weniger gehemmt sind, mit Sprachassistent/innen zu reden als mit der Lehrperson? Wenn ja, warum?

5.3. Soll der /die Assistent/in mehr Authentizität in den Unterricht bringen? Wenn ja, inwiefern?

5.4. Sollten Sie bei Ihren Schüler/innen bereits mit Stereotypen gegenüber der französischen Kultur konfrontiert worden sein, inwiefern glauben Sie, dass diese durch die Zusammenarbeit mit Sprachassistent/innen verringert werden können?

5.5. Glauben Sie, dass Sprachassistent/innen zur Förderung der interkulturellen Kompetenz beitragen? Wenn ja, inwiefern?

5.6. Inwieweit erhoffen Sie sich, sich durch die Kooperation mit einem/r *Native Speaker*/in weiterbilden zu können?

6. Frage: Wie gestaltet sich die Zusammenarbeit mit den Sprachassistent/innen?

Intention: Es soll danach gefragt werden, wie viel Freiraum der/die *Native Speaker*/in bei der Planung hat und ob auch bewusst ein Brückenschlag zwischen den Kulturen gemacht wird.

6.1. Wie werden die Stunden des Sprachassistenten / der Sprachassistentin geplant?

6.2. Gibt es eine Art Aufgabenverteilung bei der Planung? Wenn ja, wie sieht diese aus?

6.3. Welche Materialien werden im Regelfall in seinen / ihren Stunden verwendet?

6.4. Welche Themen werden im Unterricht angesprochen?

6.5. In welchem Lernjahr setzen Sie den Sprachassistenten / die Sprachassistentin ein?

7. Frage: Inwieweit haben sich Ihre Erwartungen erfüllt beziehungsweise welche Erfahrungen haben Sie generell mit Sprachassistent/innen gemacht?

Intention: Diese Frage soll vor allem bei Lehrpersonen, die schon öfter mit Assistent/innen zusammengearbeitet haben, zeigen, wie sich das gestaltet hat und ob sie basierend auf ihren Erfahrungen auch eine konkrete Meinung dazu haben.

7.1. Haben Sie selbst einen Sprachassistentenaufenthalt absolviert?

8. Frage: Gibt es sonst noch etwas, das Sie an dieser Stelle anmerken möchten?

1.3.1.3. Leitfaden für das Interview mit Schüler/innen

1. Was fällt dir ein, wenn du Sprachassistentenz hörst?

Intention: Die Schüler/innen sollen einmal für den Anfang alles erzählen, was ihnen zum Thema einfällt.

1.1. Warum glaubst du, gibt es so etwas wie Sprachassistent/innen?

2. Als ihr das letzte Mal einen Sprachassistenten / eine Sprachassistentin in Französisch in der Klasse hattet, was war da anders als im Unterricht eures Lehrers / eurer Lehrerin?

Intention: Es soll herausgefiltert werden, ob ein anderer Umgang mit den Sprachassistent/innen im Vergleich zu jenem mit den Lehrer/innen herrscht. Außerdem soll ermittelt werden, ob eine Form der interkulturellen Kommunikation stattfindet. Des Weiteren soll herausgefunden werden, ob Stereotype eine Rolle spielen.

2.1. Habt ihr mit dem Sprachassistenten / der Sprachassistentin interessantere Themen durchgemacht? Kannst du dich noch an ein paar Themen erinnern?

2.2. War es für dich persönlich leichter, mit dem Assistenten/der Assistentin französisch zu reden? Wenn ja, wieso?

2.3. Konntet ihr dem Sprachassistenten / der Sprachassistentin Dinge beibringen/ zeigen, die ihr für typisch österreichisch haltet? Wenn ja, welche zum Beispiel?

2.4. Habt ihr auch die Kulturen verglichen? Kannst du dafür Beispiele angeben?

2.5. Würdest du sagen, dass der/die Sprachassistent/in ein/e „typischer Franzose/ typische Französin“ war/ist? Wenn ja, wieso?

3. Was soll es deiner Meinung nach bringen, einen Sprachassistenten/ eine Sprachassistentin mit in die Klasse zu nehmen?

Intention: Es soll herausgefunden werden, ob die Lernenden die Zusammenarbeit mit Sprachassistent/innen für sinnvoll halten und ob kulturelle Dimensionen in den Unterricht hineinfließen.

3.1. Hast du dadurch deiner Meinung nach ein besseres Bild von der französischen Kultur bekommen? Wenn ja, warum?

3.2. Hast du beim Sprachassistenten / der Sprachassistentin lieber mitgearbeitet als bei der Lehrkraft? Wenn ja, woran könnte das liegen?

1.3.2. Auswahl der zu Befragenden

Prinzipiell war es mir hierbei sehr wichtig, die Thematik von mehreren Seiten zu beleuchten, weil solch eine spezielle Unterrichtssituation drei Komponenten hat, nämlich die der Lehrpersonen, die der Sprachassistent/innen und die der Schüler/innen. Somit ergeben sich drei verschiedene Zugänge, die alle einen anderen Blickwinkel ermöglichen. Da es sich um eine qualitative Forschung handelt, hielt ich jeweils fünf Personen pro Gruppe für angemessen. Obwohl eine Beteiligung am oder eine Beobachtung des Unterrichtsgeschehens nicht vorgesehen war, erschien es mir doch sinnvoll, die Interviews mit den Lehrenden und Lernenden im schulischen Rahmen abzuwickeln. Bestätigung fand ich in diesem Zusammenhang durch Girtler (1984, S. 151): „Um wirklich gute Interviews zu bekommen, muß man also in die Lebenswelt dieser betreffenden Menschen gehen und darf sie nicht in Situationen interviewen, die ihnen unangenehm oder fremd sind.“ Für jene Vorgehensweise sah ich es als unumgänglich, beim zuständigen Schulrat um eine Erlaubnis für die empirische Erhebung anzusuchen. Da ich bereits im Vorhinein darüber informiert wurde, dass dies beim Stadtschulrat in Wien einige Zeit in Anspruch nehmen könnte, fällte ich letztlich die Entscheidung, meine Forschungen die Lehrer/innen und Schüler/innen betreffend im Burgenland durchzuführen. Nach Durchsicht meiner Unterlagen, darunter auch die Leitfäden, durch den Landesschulrat bekam ich letztlich die Erlaubnis, Interessierte zu interviewen. Ich setzte mich mit den Direktionen von vier Gymnasien im bereits angesprochenen Bundesland in Verbindung, wobei ich ihnen jeweils Informationsbriefe über meine Arbeit übermittelte [Siehe: *Anhang*]. Von drei der Schulen bekam ich Zusagen für die Durchführung meiner Erhebung sowohl bei Lehrende als auch bei Schüler/innen. Da in einer der Institutionen seit längerer Zeit keine Sprachassistent/innen im Französisch-Unterricht beschäftigt waren, reduzierte ich meine Auswahl schließlich auf zwei Gymnasien. Damit sich die Schüler/innen

keinesfalls unter Druck gesetzt fühlen sollten, an meiner Studie teilzunehmen, entschied ich, dass es das Beste wäre, mit den Lehrpersonen in die Klassen zu gehen und nach Freiwilligen zu fragen. Eine Lernende konnte ich sogar außerhalb des Schulrahmens für ein Interview gewinnen. Da ein Teil der Schüler/innen noch minderjährig war, stellte ich einen Informationsbrief für deren Eltern zusammen, wobei ich hierin um eine Unterschrift als Erlaubnis für die Interviews bat. [Siehe: *Anhang*] Diese wurde bereitwillig gegeben.

Nachdem die *Servicestelle für Mobilitätsprogramme des BMBF* die für Sprachassistentenprogramme verantwortliche Organisation ist, trat ich ebenso mit dieser in Kontakt, um die Zuständigen über mein Projekt zu informieren. Es wurde vereinbart, dass ich einen Informationsbrief für die Sprachassistent/innen [siehe: *Anhang*] verfasse, und dieser an einige weitergeschickt werden würde. Da ich zu jenem Zeitpunkt noch nicht ganz genau mein Forschungsinteresse spezifiziert hatte, wurde jenes Schreiben ebenso an in Frankreich tätige österreichische Assistent/innen versendet. Von diesen erhielt ich auch ein paar Antworten, jedoch schien es mir angemessener, den Fokus auf den Französisch-Unterricht in Österreich zu legen, weil die schulische Situation in Frankreich eine andere ist. Somit hätte ich auch Lehrpersonen und Schüler/innen dort befragen und meine Arbeit vergleichend aufbauen müssen. Von in Österreich arbeitenden französischen Assistent/innen wurden auf jenem Weg keine Antworten an mich gesandt. Ich konnte jedoch durch eine im Burgenland assistierende *Native Speakerin*, die selbst bereitwillig an meinem Interview teilnahm, weitere vier Personen für meine Befragungen gewinnen. Tatsächlich waren sie sehr interessiert an der Thematik, was unter Umständen daran liegen könnte, dass alle Student/innen sind und ein Großteil von ihnen im späteren Leben selbst im Sprachbereich tätig werden möchte.

1.3.3. Reflexion über den Forschungsprozess

Bevor ich mit den Interviews begonnen habe, war ich mir unsicher, ob es tatsächlich ausreichend wäre, lediglich in zwei Schulen zu forschen. Ich wollte eine möglichst große Bandbreite an Meinungen einholen und hatte das Bild vor Augen, dass vor allem Lehrende derselben Bildungsinstitution ähnliche Ansichten hätten, sei es durch das Besuchen der gleichen Fortbildungen oder durch den Austausch im Konferenzzimmer. Im Zuge der Interviews konnte ich jedoch feststellen, dass alle Befragten einen eigenen Zugang zu der Thematik haben, der auch teilweise voneinander abweicht.

Im Rahmen der Interviewsituation selbst habe ich bei allen Teilnehmer/innen mehrfach auf die Anonymität hingewiesen und somit auf den Umstand, sich kein Blatt vor den Mund nehmen zu müssen. Des Weiteren wurde das „Einverständnis zur Aufzeichnung [im Vorhinein] eingeholt“. (Lamnek 2005, S. 390) Nachdem eine Teilnehmerin mich darum gebeten hatte, auf den Einsatz des Diktiergerätes zu verzichten, mit der Begründung, dass sie teilweise sehr stark ausschweifen würde, habe ich mich für die Methode des Protokollierens entschieden. Mayring (2002, S. 70) merkt für solche Situationen an: „Notfalls kann aber auch während des Gesprächs oder danach ein Protokoll erstellt werden.“

Prinzipiell hatte ich vorgesehen, die Interviews mit Einzelpersonen durchzuführen. Vor allem bei den Lehrpersonen wollte ich einen Einblick in die persönlichen Assoziationen zu den Begriffen „Interkulturalität“ und „Sprachassistent“ bekommen. Außerdem wurden teilweise Elemente ihres Unterrichts freigelegt, somit schien es mir besser Einzelinterviews durchzuführen, damit sie sich nicht durch ihre Kolleg/innen unter Umständen evaluiert fühlten und ihrem Gesprächsfluss freien Lauf lassen konnten. Ähnliche Motive bewegten mich dazu, ebenso die Sprachassistent/innen jede/n für sich zu befragen. Bei den Schüler/innen wurde mir praktisch in der Situation bewusst, dass es von Vorteil sein könnte, auch zwei auf einmal zu interviewen. Ich war der Meinung, dass es angenehmer für sie wäre, nicht alleine befragt zu werden. Außerdem führt Flick (vgl.: 2007, S. 250) im Zusammenhang mit Gruppeninterviews und Gruppendiskussionen zwei Faktoren an, die ich auf meine vorliegende Situation gut anwenden konnte, obwohl es sich streng genommen bei zwei zu Befragenden nicht um eine Gruppe handelt: Er spricht erstens von „der Intention, den Aufwand an Zeit und Geld zu reduzieren“. Natürlich spielte die pekuniäre Dimension in meinem Fall keine Rolle, doch gerade im schulischen Kontext ist der zeitliche Rahmen für solche außerordentlichen Aktivitäten begrenzt, was somit das Vorgehen einer Mehrfachbefragung befürwortet. Zweitens hatte ich den Umstand, dass durch die Aussagen eines/einer Lernenden der/die andere zu weitere Statements angeregt werden kann, im Blickwinkel. Flick (2007, S. 250) formuliert dies folgendermaßen: „Insgesamt werden hier als Vorteile hervorgehoben, dass Gruppeninterviews [...] Antwortende stimulieren und bei der Erinnerung von Ereignissen unterstützen und über die Antworten der Einzelnen hinausführen können.“ So konnte ich insgesamt sechs Schüler/innen befragen, wobei letztlich zwei Einzel- und zwei Doppelinterviews zustande kamen.

Die Gespräche mit den Sprachassistent/innen wurden auf Französisch geführt, damit die Teilnehmer/innen ihren Gedankengängen freien Lauf lassen konnten und nicht nach der

besten Übersetzung suchen mussten. Der Großteil der Interviews fand in Kaffeehäusern statt, in denen es teilweise einen gewissen Lärmpegel im Hintergrund gab. Erst beim Transkribieren wurde ich mir dessen bewusst, dass dies tatsächlich die Arbeit erschwert. Ich konnte zwar ohne Weiteres dem Wortlaut der Sprecher/innen folgen, dennoch erforderte dies eine größere Konzentration.

Ein weiterer Aspekt, den ich für zentral in der Interviewsituation hielt, war, bei der Frage nach Definitionen, so zum Beispiel jene der Interkulturalität oder der Sprachassistenten, darauf zu verweisen, dass es hierbei nicht um ein Abprüfen von Buchwissen gehe, sondern dass ihr persönliches Verständnis davon gefragt sei. „Dem zu Befragenden ist in der Interviewsituation klar zu machen, dass soziale Konsequenzen im Sinne einer negativen Sanktionierung von Antworten, die der Befragte gibt, absolut ausgeschlossen sind.“ (Lamnek 2005, S. 399)

1.3.4. Das Verfassen der Transkripte

Um bereits bei den Transkriptionen eine Anonymisierung zu garantieren, wurden die Zugehörigen der drei Gruppen folgendermaßen abgekürzt:

A → Sprachassistent/innen

L → Lehrpersonen

S → Schüler/innen.

Daraufhin wurden allen Teilnehmer/innen chronologisch nach der Abfolge der Interviews Nummern zugewiesen, wodurch sich eine Reihenfolge von A1 bis S5 ergab.

1.4. Auswertungsverfahren

Als Verfahren für die Auswertung habe ich die qualitative Inhaltsanalyse gewählt (vgl.: Mayring 2002, S.114 ff.; Flick 2007, S. 409 ff.)

„Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen.“ (Mayring 2002, S. 114)

Als spezifische Technik habe ich die inhaltsanalytische Zusammenfassung gewählt, welche Mayring (vgl.: 2002, S. 115) gegen die Grundformen der Explikation und der Strukturierung abgrenzt. Hierbei werden vorerst deduktiv Kategorien zusammengestellt, wobei der Fokus dafür immer auf „Gegenstand und Ziel der Analyse“ (Mayring 2002, S. 116) liegen soll. Die Transkripte werden Zeile für Zeile durchgegangen und passende Textstellen dem vorhandenen Raster zugeordnet. Dieser Vorgang wird bei Mayring (2002, S. 117) als Subsumption bezeichnet. Sollten sich beim Durcharbeiten der Transkripte neue Informationen ergeben, wird eine Revision des Kategorienschemas vorzunehmen sein, wobei nun weitere Kategorien, die induktiv aus dem Text abgeleitet worden sind, entstehen.

1.4.1. Deduktive Kategorienbildung

Aus der Auseinandersetzung mit den Interview-Leitfäden und deren Abgleich mit dem theoretischen Teil der Arbeit, wurden folgende Kategorien gebildet [Anm. d. Verfasserin: Abkürzung der Gruppen wie in Kapitel: *Das Verfassen der Transkripte*]:

- a. Das primäre Ziel der Sprachassistenz den Teilnehmer/innen aller Gruppen zufolge, wobei daraus zu folgern sein soll, welchen Stellenwert kulturelle Aspekte haben.
- b. Interkulturalität an sich:
 - i. Erste Konfrontationen mit dem Begriff seitens der L; Wissen der A um die österreichische Kultur vor ihrem Assistenz-Aufenthalt
 - ii. Definition von Interkulturalität durch L und A
 - iii. Wichtigkeit kultureller Aspekte im Unterricht von L und A
- c. Realisation von Interkulturalität im Unterricht des L
- d. Realisation von Interkulturalität im Unterricht des A
 - i. Berücksichtigung des Sprachniveaus beim Einsatz der A
 - ii. Affektive Ebene: Zugang zu den S, Umgang mit Fehlern
 - iii. Kognitive Ebene: Materialien und Themen
 - iv. Kulturvergleich und Stereotype

1.4.2. Induktive Kategorienbildung

Im Laufe der Analyse der Interviews wurden Kategorien erweitert, umgestellt und neue hinzugefügt, um eine besser adaptierte Auswertung zu ermöglichen. Heinz Moser (2003, S. 127) beschreibt dieses Vorgehen folgendermaßen: „Weil es sich hier um eine iterative Tätigkeit handelt, die in immer neuen Schleifen die Kategorien verändert und anpasst, spricht man [...] von ‚offenem Kodieren‘.“

Die neuen Kategorien sind im folgenden Kapitel ersichtlich.

2. Darstellung der Ergebnisse

2.1. Sprachassistentenz – Erwartungen, Gründe, Ziele

In jene Kategorien werden alle möglichen Assoziationen der drei befragten Gruppen eingeordnet. Es soll noch nicht gezielt auf Interkulturalität eingegangen werden, sondern ermittelt werden, welche Gründe die Interviewten in erster Linie für diese Einrichtung angeben.

Die Gruppe der Assistent/innen zeigt eine klare Tendenz dahingehend, dass für sie die Erfahrungen im pädagogischen Bereich vordergründig sind. « [...], j'ai un projet professionnel destiné à l'enseignement aussi. Donc, voilà, je voyais, enfin, je vois mes années d'assistantat comme un premier pas dans l'enseignement. » (A1, S. 3, Z. 2-3) Eine andere Assistentin hatte vor ihrem Aufenthalt bereits konkrete Erwartungen an ihre Arbeit:

« En fait, pour moi c'est par rapport à ma formation, parce que j'ai fait français langue étrangère. Donc c'est spécialement pour travailler avec des étrangers. Donc c'est par rapport à ça, soit ma formation pour voir comment c'est passé enseigner le français à des étrangers et puis aussi mettre en pratique ce que j'avais fait en cours. Par exemple j'ai eu la phonétique, comment corriger les apprenants et des choses comme ça. » (A3, S.1, Z. 10 – 14)

Die Sprachassistent/innen wollen nicht die Rolle einer zweiten Lehrperson im Klassenzimmer erfüllen, was an der Frage, ob sie sich eher als Lehrer/in oder Freund/in sehen, erkennbar ist. Ihrer Meinung nach sind sie weder das eine noch das andere, sondern etwas dazwischen. L1 gibt im Zusammenhang damit auch an, dass die Schüler/innen eher „abblocken“ würden, wenn sie das Gefühl hätten, eine zweite Lehrperson sei anwesend. Ein weiterer Hinweis auf die spezielle Rolle der Sprachassistent/innen findet sich bei allen drei befragten Gruppen. So wird vor allem die Lockerheit in den Unterrichtseinheiten des Assistenten / der Assistentin mehrmals betont. Gerade jene könnte meines Erachtens einen geeigneten Rahmen für Interkulturalität schaffen, weil sie ein unbefangenes Aufeinander-Zugehen ermöglicht. A1 (S. 16, Z. 37 – 39) gibt beispielsweise an:

« Moi, ce qui m'apporte c'est de les voir rentrer souriants et contents d'être là. Même si, bon, ça peut être fou, mais de voir quand même qu'ils sont là, qu'ils sont présents, qu'ils sont contents et que ça soit pas quelque chose de fardeau. »

Ein weiterer Aspekt, der bei einigen Assistent/innen mit dem pädagogischen zusammenfällt, ist jener der Verbesserung der Deutschkenntnisse. Eine Befragte spricht sogar dezidiert aus,

dass sie diese Einrichtung für das Verbessern ihres Sprachwissens einem Auslandssemester vorgezogen hat, weil sie dadurch Geld verdient, während die finanziellen Unterstützungen für Zweites eher gering ausfallen. Diese persönliche Faktoren sind ebenso den Schüler/innen bewusst: „[Sie kommen] damit sie sich selber weiterbilden.“ (S3, S.1, Z. 12)

Einen anderen Umstand möchte ich an dieser Stelle hervorheben, der gerade für den ländlichen Bereich mit Schwierigkeiten verbunden ist. Dieser ist die Häufigkeit, in der Sprachassistent/innen an einer Schule angestellt sind. So hat man in der Stadt wesentlich öfter die Möglichkeit, mit ihnen zu arbeiten, als beispielsweise im Burgenland, wahrscheinlich deswegen, weil solche Regionen aufgrund der Infrastruktur weniger attraktiv auf die *Natives* wirken:

„[...] sobald [...] die Anfragen kommen, das geht einfach ans Sekretariat: ‚Wollts ihr Sprachassistenten haben?‘, kommt die Sekretärin zu mir, fragt: ‚Wollen wir?‘, sag ich: ‚Natürlich wollen wir, bitte ausfüllen, ich unterschreibe‘ und dann warten wir, und warten wir, und wenn wir a Glück haben, haben wir alle fünf, sechs Jahre ein Jahr.“ (L5, S. 3, Z. 18 – 22)

Taucht man nun tiefer in die Beziehung von Sprachassistent/innen, Lehrer/innen und Schüler/innen ein, kristallisieren sich in Bezug auf das konkrete Unterrichtsgeschehen folgende Aspekte, die den Einsatz der *Native Speaker*, neben der bereits angesprochenen Lockerheit, rechtfertigen, heraus:

Gerade auf die sprachliche Ebene wird ein starker Fokus gelegt, wobei sowohl produktive als auch rezeptive Elemente, vor allem im Mündlichen, vordergründig sind: „Mir geht’s darum, dass die Schüler möglichst viel Französisch hören. *Le bain linguistique* sozusagen.“ (L4, S. 7, Z. 7 – 8) Von Seiten der Lernenden wird in ähnlicher Weise angemerkt:

„Ja, irgendwie so das Land vorstellen u n d ich weiß nicht, irgendwie so, einmal jemand, ich mein, nicht jeder hat die Möglichkeit eben in ein anderes Land zu reisen und irgendwie so eine Sprache zu hören, und es is, sie hald hergekommen, um die Sprache so richtig fließend [zu sprechen].“ (S1, S. 1, Z. 17 – 19)

In diesem Kontext spielt vor allem die Arbeit an der Aussprache eine gewichtige Rolle. « [...] quand même au niveau de la prononciation il y a forcément une différence entre un prof native et non-native, peut-être aussi au niveau des expressions qu’on utilise et cetera. » (A3, S. 2, Z. 30 – 32) Es geht hier jedoch nicht nur darum, die richtige Aussprache des/r *Native Speakers/Speakerin* zu hören, sondern die Lernenden sollen selbst erkennen, wie zentral ihre eigene Aussprache in der Kommunikation ist:

„sie lacht natürlich auch manchmal, weil die, weil sie manche Sachen gar net versteht beziehungsweise die Wörter haben eine andere Bedeutung für sie u n d. Und so vermittelt man auch den Schülern, wenn sie nicht richtig sprechen, versteht der *Native Speaker* sie nicht.“ (L3, S. 5, Z. 24 – 7)

An diesem Zitat lässt sich sehr gut die Wichtigkeit der *pragmatischen Ebene* [Siehe Kapitel: *Interkulturelle Kompetenz*] erkennen. Das Wissen um die richtige Verhaltens- und Ausdrucksweise ermöglicht nämlich eine Begegnung auf Augenhöhe. Gerade durch die Arbeit mit *Native Speakern* im Unterricht kann somit eine Art Übungsfeld geschaffen werden, auf welchem man auf das Anwenden des angemessenen CODES (vgl.: Roche 2001, S.8) in der Kommunikation im Zielland vorbereitet wird. Eine Lernende spricht in jenem Zusammenhang davon, dass die Sprachassistent/innen helfen sollen, „die Sprache in irgendeiner Weise zu perfektionieren“. (S4, S.1, Z. 6 -7) Man könnte sich hier die Frage stellen, inwieweit den Schüler/innen bewusst ist, dass sie die Perfektion nicht erreichen können, sondern dass der/die *Intercultural Speaker/in* eher das Ziel sein soll. [Siehe Kapitel: *Ziele des interkulturellen Lernens*]

Eine weitere Komponente des Unterrichts, bei der Sprachassistent/innen behilflich sein können, ist die Arbeit an den Vokabeln. Diese kommt mehrmals zur Sprache. « [...] il y a des profs qui me demandent de venir avec eux, en gros juste pour accompagner, [...] pour expliquer des mots de vocabulaire, pour donner des exemples. » (A4, S. 3, Z. 34 – 37) Eine Lehrperson betont öfters, dass für sie das Wichtigste in der Kooperation mit dem/der *Native Speaker/in* ist: „Meine Erwartungen waren oder sind eigentlich der Vokabelaufbau. Funktioniert nicht wirklich so, weil sie einfach jetzt, so wie jetzt die Sprachassistentin da is, nicht viel Deutsch kann.“ (L3, S. 3, Z. 6 -7) Die Komponente, inwieweit es angebracht ist, dass die Sprachassistent/innen ebenso Deutsch im Unterricht anwenden, wird später noch genauer zu analysieren sein.

Bezogen auf Rechtschreibung und Grammatik wird seitens der Gruppe L1 bis L5 von ein paar Teilnehmer/innen angemerkt, dass die Sprachassistent/innen „kein Gewinn“ (L1, S. 2) wären. L3 (S. 5, Z. 21 – 23) äußert sich in ähnlicher Weise dazu: „Grammatik kann sie ja nicht vermitteln. Sie versteht auch nicht, warum die Schüler den Fehler machen. Das weiß dann der Lehrer, der deutschsprachig is, woher die Fehler kommen [...].“

Ein weiterer Umstand, der mehrmals im Zusammenhang mit Sprachassistenten bei allen Befragten auftaucht, ist die bereits im Theorieteil [Siehe Kapitel: *Sprachassistenten*] angesprochene Vorbereitung auf die DELF-Prüfungen. Jene wird in mehreren Schulen im

mündlichen Bereich forciert, wobei einige Assistent/innen sogar vom *Institut Français* berechtigt sind, die Prüfung abzunehmen. Natürlich können Letztere „ihre“ Schüler/innen noch gezielter darauf vorbereiten. Die Wichtigkeit der „DELF-Präparation“ durch die Sprachassistent/innen ist aus der Aussage einer Befragten ableitbar, denn sie wurde von einer Lehrperson dazu angehalten, lieber einen regulären Kurs fallen zu lassen, um gezielter auf die Vorbereitung eingehen zu können.

In Bezug auf die kulturelle Komponente ist das Hineinholen der Authentizität in das Klassenzimmer, welches später noch genauer zu behandeln sein wird, für den Großteil der Befragten aller Gruppen von Bedeutung [Siehe Eingangszitat im Kapitel: *Arbeitshypothesen und Zielsetzungen*]. « En tant que [je suis] jeune aussi, un peu que je les engage, juste support à l'orale au final et un petit peu d'être plus naturel et plus réel aussi. » (A3, S. 10, Z. 37 – 39)

Um den/die Leser/in dieser Arbeit nicht um eine Anekdote in dem Zusammenhang zu bringen, die zum Schmunzeln verleitet, werde ich jene kurz anführen:

« [...] ils sont contents de voir c'est une vraie, une authentique, une vraie française. J'ai même un élève, un petit jeune qui m'a demandé au début de l'année : 'Mais tu es une vraie française ?' – 'Oui.' – 'Une française de France ?' – 'Oui.' – 'J'en ai jamais vu en vrai. Je peux te toucher ?' Et du coup il m'a pris le bras et : 'Wow, une française !' – 'Si, si .' » (A4, S. 7, Z. 27 – 31)

In Verbindung mit der Authentizität steht meines Erachtens ebenso die Rolle des/der „Informationslieferanten/in“, die im Kapitel *Sprachassistent* im Theorieteil ausführlich diskutiert wurde. Entgegen Giacomuzzis These betonen die Lehrpersonen die Aktualitätsbezüge, die Sprachassistent/innen besser herstellen können, wobei die *Native Speaker* von L1 als „Brücke nach Frankreich“ bezeichnet werden. In einem anderen Interview wird Folgendes bei der Frage nach Assoziationen mit Sprachassistenten angemerkt:

„Ja, dann Vermittlung der Kultur des Landes, Landeskunde. Ähm, ja, eigener Habitus, weil, zum Beispiel wenn [...] sie sagt, sie sollen leise sein, sagt sie: ‚Shut‘, ja, also es ist alles. Die Gestik, die Mimik ist anders.“ (L2, S. 3, Z. 36 – 38)

Prinzipiell ist und bleibt der Begriff der Landeskunde meines Erachtens zu diskutieren. Selbst in der vorliegenden Arbeit zeigt sich, dass er von verschiedenen Autoren anders verwendet wird. Da ich persönlich das inhaltsfixierte Faktenwissen darunter verstehe, worin ich mit Bredella und Delanoy [Siehe Kapitel: *Komponenten des interkulturellen Lernens*] übereinstimme, trat ich der Aussage jener Lehrperson zuerst mit Skepsis gegenüber. Brunzel spricht jedoch von einem erweiterten Konzept der Landeskunde [Siehe Kapitel: *Methoden und Themen für einen interkulturellen Unterricht*], welches ich hierauf anwenden würde, weil

ebenso Verhaltenskomponenten von L2 angeführt werden. Dies zeugt meines Erachtens von interkulturellen Zügen und stellt nicht nur reinem Informationsinput dar.

Von mehreren Seiten wird ebenso der motivationale Faktor, der bereits im Theorieteil [Siehe Kapitel: *Sprachassistent*] erläutert wurde, betont. Demnach führt die Kooperation mit *Native Speakern* laut einem Teil der Befragten tatsächlich zu einer Motivationssteigerung. Es wird jedoch vor allem von den Lehrpersonen darauf hingewiesen, dass dies sehr stark von situativen Faktoren, also den Sprachassistent/innen und den Lernenden, abhängt.

Beim gezielteren Ermitteln der interkulturellen Komponente beim Einsatz von Sprachassistent/innen ging ich bei der Gruppe A1 bis A5 in Anlehnung an die theoretischen Vorannahmen der Frage nach, inwieweit sich jene als Mediator/innen zwischen den Kulturen sehen. Es stellte sich heraus, dass der Begriff an sich vor allem von zweien infrage gestellt wird:

« Médiateur entre les cultures. Alors on nous dit qu'on est là pour promouvoir la culture française, la Francophonie et compagnie, je trouve que ça fait un peu terme colonialisme en fait. J'ai étudié l'histoire de la sociologie alors forcément pour moi ça a une connaissance un peu bizarre. Pour moi, une connotation un peu bizarre, pour moi je suis plus dans l'échange en fait de la culture que d'arriver et de dire : ' Voilà, je suis un médiateur, je viens promouvoir ma culture française, oui en France on fait ça, c'est magnifique ! ' Non. » (A1, S. 15, Z. 1 – 6)

« Je pense que c'est un petit peu trop dur de dire ça quand même. [A3 rit.] Peut-être j'ai montré certaines choses que les enseignants connaissent pas forcément par rapport à la France. Je connais aussi des sites internet par exemple les enseignants connaissent pas eux-mêmes. Donc je pense que j'apporte quand même quelque chose par rapport à ma culture, mais médiateur je pense pas. » (A3, S. 8, Z. 20 – 24)

Ich setzte mich daraufhin näher mit dem Begriff auseinander, wobei ich zu dem Schluss kam, dass wahrscheinlich verschiedene Konnotationen damit zu verschiedenen Zugängen und somit auch unterschiedlichen Antworten führen. Andere Sprachassistent/innen bejahten nämlich eine Funktion als Mediator ohne die Bedeutung des Wortes zu diskutieren.

Des Weiteren zeigt sich, dass die Lernenden selbst interkulturelle Faktoren an der Zusammenarbeit mit den *Native Speakern* herausfiltern können, auch wenn sie nicht direkt mit dem Begriff der Interkulturalität konfrontiert wurden:

„zu wissen, wies in Frankreich abläuft, wie das is dort, wie die Kultur is, wie die Strukturen sind und dass sie uns das ein wenig erklären. U n d, dass wir aber gleichzeitig ihnen auch was erklären, wie das bei uns is, also dass des quasi so a Wechselspiel is, dass wir gegenseitig voneinander lernen können.“ (S2, S. 3, Z. 33 – 36)

2.2. Interkulturalität: Vorbedingungen, Definitionen, Wichtigkeit

2.2.1. Vorbedingungen

Darunter verstehe ich bei den Sprachassistent/innen das Wissen um die deutsche Sprache und die österreichische Kultur beim Antritt der Arbeit, weil es meines Erachtens wichtig ist, beide Kulturräume im Blickfeld zu haben um interkulturell arbeiten zu können. Bei den Sprachkenntnissen zeigt sich eine Bandbreite von eher basalem Wissen bis hin zum Sprachniveau C1, wobei Letzteres aus Germanistik-Studien, Auslandssemestern in Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz oder intensiven Sprachkursen resultiert. Die Vertrautheit mit der österreichischen Kultur war im Vorhinein jedoch eher rudimentär. Es wurde meistens von den Klischees, berühmten Persönlichkeiten, wie Sissy oder Mozart, oder Spezialitäten gesprochen: « Pour moi, si je pensais à l'Autriche avant, c'était Mozartkugeln, c'est tout. » (A3, S. 2, Z. 17) Eine der Befragten absolvierte zuvor ein Auslandssemester in Wien, weshalb sie die Einzige ist, die mit Bestimmtheit von Kenntnissen über Österreich sprechen kann:

« [...] je connaissais déjà beaucoup de choses. Donc, les médias, enfin la télé, aussi les... la manière dont on dit bonjour aussi, parce que ça aura pas de soi mais bon avec l'arrive ici [j'ai pensé] qu'ils disent ' Guten Morgen ', mais non, on dit ' Grüß Gott ' ici, c'est. Voilà et moi, je tiens vraiment en fait à dire les termes vraiment comme les, les locaux les utilisent. » (A1, S. 5 – 6, Z. 31 – 1)

Es zeigt sich, dass im Germanistik-Studium in Frankreich, ähnlich dem dortigen Deutschunterricht, wenig über die österreichische Kultur gelehrt wird. So wird sie in Kulturkunde und Literaturseminaren, durch Klassiker wie Thomas Bernhard oder Arthur Schnitzler, lediglich „angeschnitten“. Eine der Assistent/innen hat aus diesem Grund im Vorhinein Recherchen zu den wichtigsten Fakten über Österreich angestellt und damit ein Heft angelegt.

Zu den Vorbedingungen bei den Lehrenden zähle ich die Weise, wie und wo sie das erste Mal mit dem Begriff der Interkulturalität in Berührung kamen. Eine Lehrperson wurde im Rahmen von Sprachinnovationsprojekten damit konfrontiert, wobei es hier darum ging, wie in solchen Projekten die Interkulturalität umgesetzt wurde. Für zentral in dem Kontext halte ich folgende Aussage einer Lehrenden, die ich durch meine Auseinandersetzung mit dem Thema bereits selbst in verschiedenen Varianten des Öfteren getätigt habe:

„Gehört hab i das in etwa vor zehn, 15 Jahren bei an Symposium einmal. Aber eigentlich bei Seminaren oder irgendwo, gemacht wird dann nie was drüber, es wird

zwar immer wieder gesprochen *interculturel* und hin und her, aber ja.“ (L4, S. 1, Z. 32 – 34)

2.2.2. Definitionen

Die Definition von Interkulturalität fällt weitläufig verschieden aus, was ein bereits zu erwartendes Faktum darstellt. Eine Sprachassistentin gibt dazu Folgendes an: « L'interculturalité je définirai comme le fait de mélanger les cultures. » (A2, S. 9, Z. 17) Reduziert man den Begriff auf ganz wesentliche Aspekte, so sehe ich selbst diese Definition als meinem Verständnis sehr nahekommend an. Eine wirklich passende Interpretation des Wortes, aus der ich bereits Teile für den Titel der vorliegenden Arbeit entnommen habe, findet sich meines Erachtens hier: « Il n'y a pas une seule définition de l'interculturalité. Il y'en a pleines. L'interculturalité, c'est àh, c'est vrai que c'est la rencontre entre les cultures. C'est beau ça. » (A4, S. 8, Z. 14 – 15) Es wird hier auf die bereits mehrfach erwähnte Vieldeutigkeit angespielt, wobei ebenso die Berechtigung von Interkulturalität verdeutlicht wird, weil sie als etwas Schönes, Kulturen Verbindendes gedeutet wird. Bei anderen Erklärungsansätzen ist klar der komparative Aspekt im Vordergrund. „Ja, is wichtig, interkulturell und ja, ich find auch die Schüler sollten sehr viel Interkulturelles auch in der Schule mitkriegen. Nicht nur einfach Österreich und Deutsch, und Englisch von mir aus noch, sondern alles andere auch.“ (L3, S. 1, Z. 10 – 13) An diesem Zitat zeigt sich, dass das Vergleichende nicht immer nur auf die eigene und die französische Kultur zu beziehen ist, sondern ebenso auf andere Länder ausdehnbar sein kann und soll. Jenes komparative Element stellt einen wesentlichen Baustein von Interkulturalität dar, dennoch sollte sie nicht nur darauf reduziert werden. Des Weiteren werden Landeskunde, Vermittlung anderer Kulturen, Motivation und Reisen unter dem Begriff subsummiert. Es gibt lediglich eine Definition, die in der Literatur eher abgelehnt wird [Siehe Kapitel: *Interkulturelle Kompetenz*]:

„Jo, also, l'*interculturel* wird uns auf jedem Seminar gesagt, is das Wichtige. I mein, es is natürlich sehr klar, dass es nicht genügt, eine Sprache nur gut zu sprechen, wenn i nicht weiß, womit tret ich einem Franzosen auf den Schlips, also was is a absolutes No-Go.“ (L4, S. 1, Z. 16 – 18)

Auf jene Weise könnte man in die im Theorieteil angesprochene „Falle“ der übermäßigen Generalisierung treten, wobei interpersonelle Komponenten unter Umständen unter den Tisch fallen können. Dieselbe Befragte erklärt jedoch ein paar Minuten später Folgendes:

„[...]also im Prinzip, *interculturel* is für mi, einfach wenn du ein bisschen dein Bauchgefühl auch sprechen lässt, dann weißt sowieso, wie du dich zu benehmen hast.

Und je besser das funktioniert, i mein, im Prinzip is das für mi soziale Intelligenz.“ (L4, S. 1, Z. 27 – 29)

Sie entfernt sich demnach wieder vom Schema der *do's und dont's* und nimmt den interpersonellen Faktor auf. Schließlich will ich noch eine umfassende Definition angeben, die vor allem menschliche Grundwerte und somit auch eine selbstreflexive Haltung in den Fokus stellt:

„[...]also den Schülern das bewusst zu machen, dass es, ahm, je nach Land, Kultur, Sprache verschiedene Zugangsmöglichkeiten gibt, aber dass es im Prinzip immer um die gleichen menschlichen Grundwerte geht, und mir is es ganz, ganz wichtig, dass der Fremdsprachenunterricht als Basis einfach wirklich hat, äh, dass man sich miteinander versteht.“ (L5, S. 1, Z. 28 – 32)

Der Begriff der interkulturellen Kompetenz wird von den Lehrpersonen interpretiert als Wissen über eine andere Kultur und Fähigkeit, sich in dieser bewegen zu können. Vergleicht man dies mit der *Dreidimensionalität der interkulturellen Kompetenz* [Siehe Kapitel: *Interkulturelle Kompetenz*] so werden hier die kognitive und die pragmatische Ebene angesprochen, wobei die affektive nicht thematisiert wird. Des Weiteren vermisste ich an dieser Beschreibung die selbstreflexive Komponente, bei der man auch eigene Verhaltensweisen und Wertvorstellungen überdenkt.

2.2.3. Wichtigkeit

Im Zusammenhang mit der Interkulturalität wollte ich außerdem ermitteln, welchen Stellenwert kulturelle Aspekte im Unterricht der Lehrenden und Sprachassistent/innen haben.

Lehrer-Unterricht

Die Lehrpersonen ließ ich für ihren eigenen Unterricht auf einer Skala von 1 bis 6 einreihen, welchen Stellenwert Grammatik, Vokabel, kulturelle Aspekte und die Aussprache darin haben, wobei 6 die größte Wichtigkeit darstellt [Siehe *Abbildung 1*].

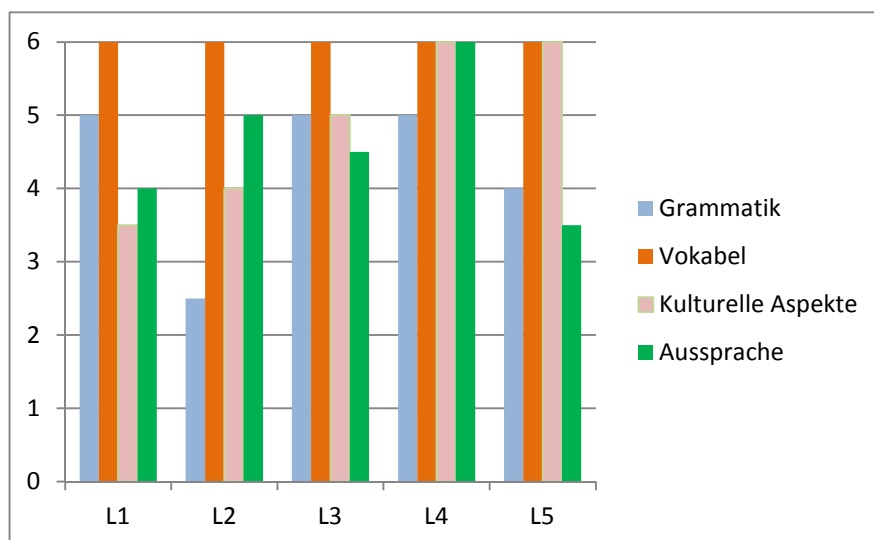


Abbildung 1

In Bezug auf die Grammatik lässt sich erkennen, dass die persönlichen Einschätzungen der Lehrer/innen auseinanderklaffen. L1 merkt dazu an, dass man sich differenzierter ausdrücken kann, wenn die grammatikalische Richtigkeit des Gesagten gegeben ist. Andere Lehrpersonen machen den Rang der Grammatik vom Sprachniveau der Schüler/innen abhängig: „Ja, das kommt jetzt drauf an, von welchem Lernjahr dass man spricht. Also ich finde schon in den ersten paar Lernjahren ist Grammatik wichtig, es ist einfach der Grundstein für mich.“ (L3, S. 1, Z. 29 – 30)

Beim Standbein der Vokabel herrscht Einigkeit über dessen Platzierung auf Nummer 6. Als Grund dafür wird das Öftere die neue Matura erwähnt, für die eine gewisse Anzahl an Themengebieten behandelt werden muss, weil, vor allem beim mündlichen Antritt, das Los über das zu erörternde Gebiet entscheidet.

Ebenso wie bei der Grammatik, sind die Lehrenden bei den kulturellen Aspekten geteilter Meinung. Die Stellenwerte gehen hier von 3 bis 6. Daran lässt sich in meinen Augen erkennen, dass die Interkulturalität noch nicht so sehr im Fokus steht, wie es von offizieller Seite erwünscht ist. Es zeigt sich teilweise in Bezug auf die Lernjahre zwischen Kulturvermittlung und Grammatikschwerpunkt eine gegenläufige Tendenz. Während Letzterer nämlich von einigen Lehrenden in den ersten Lernjahren forciert wird, gewinnt Ersterer mit zunehmendem Sprachniveau an Bedeutung. Von zwei Lehrpersonen wird die Wichtigkeit der kulturellen Komponente zwar betont, jedoch gibt eine an, selbst zu wenig darauf einzugehen, vor allem aufgrund von Zeitmangel, während die andere einen maßvollen Umgang damit präferiert.

Schließlich erstreckt sich auch die Angabe der Wichtigkeit der Aussprache auf einem Spektrum von 3 bis 6. Eine Lehrperson ist sich dieses Umstandes bewusst, ohne dass im Vorhinein von mir als Forschender darauf eingegangen wurde: „Ahm, is bei mir, ich weiß, da gehen wir als Kollegen oft sehr, sehr stark auseinander, ah, zwischen 3 und 4.“ (L5, S. 2, Z. 21-22) Von anderen wird verdeutlicht, dass man bereits in den ersten Lernjahren beginnen soll, daran zu arbeiten, wobei dieser Aspekt nicht in die Benotung einzufließen hat. Eine weitere Sichtweise dazu steht meines Erachtens im Zeichen eines interkulturellen Ansatzes: „Ich mag nämlich nicht, wenn sie sich dann reden trauen und dann wirst ganze Zeit unterbrochen: ‚Na, das hast falsch gesagt‘, na, das mag ich überhaupt nicht.“ (L3, S. 2, Z. 10 – 11) Eine nächste Lehrperson merkt in ähnlicher Weise an:

„[...]es geht also immer darum: *la communication passe*. Also wenn das einmal funktioniert, dass der einfach versteht, was ich will. Das läuft aber eher über eine gute Aussprache als über korrekte Grammatik. Und das sag ich ihnen schon immer wieder. Das heißt jetzt nicht, dass i sag: ‚Lerns es irgendwie‘, aber nur um ihnen dann den Druck zu nehmen.“ (L4, S. 3, Z. 4 – 7)

Sprachassistenten-Unterricht

Wie bereits im Kapitel *Sprachassistentenz – Erwartungen, Gründe, Ziele* gezeigt werden konnte, sehen die befragten Lehrpersonen davon ab, die *Native Speaker* für Grammatik- oder Rechtschreibarbeit einzusetzen. Auch bei den Assistent/innen zeigt sich eine klare Tendenz in diese Richtung.

« C’est pas moi d’entretien de prof de grammaire. Je ne suis pas là pour ça. Après, je dis un petit peu mais la grammaire c’est un peu compliqué, parce que quand je parle français, je parle un français spontané et si dans une phrase j’utilise le subjonctif qu’ils ne connaissent pas ils me regardent avec des grands yeux et pensent : ‘ Qu’est-ce qu’elle raconte ? ‘ » (A2, S. 5, Z. 3 -7)

Andererseits geben zwei Sprachassistent/innen an, dass sie sehr wohl für Grammatikübungen eingesetzt werden, wobei von einer das spielerische Vorgehen in ihrer Arbeit betont wird:

« On m’a demandé plusieurs fois de faire la grammaire et pour moi c’est ok. C’est toujours, je, pendant ma formation j’ai fait la grammaire, c’est pas un problème. Je le connais, donc ça va. Généralement c’est : le cours a été fait, donc ils connaissent normalement la règle, c’est plus des exercices pour l’appliquer. Voilà, je fais aussi des petits jeux de grammaire. » (A3, S. 4 – 5, Z. 35 – 1)

Die andere Assistentin betont, dass sie zwar kein Problem damit habe, Grammatikalisches im Unterricht einzuführen, dass es für die Lernenden jedoch eine Erschwernis darstellen könne, weil diese Einführung nicht in Deutsch sondern in Französisch geschieht.

« Il fallait déjà qu'ils connaissent le vocabulaire de la grammaire, ça. Donc, c'est pas facile quoi ? Déjà pour comprendre la règle et en plus il faut décrypter la langue donc. [...] moi j'ai bien aimé de faire ça, mais je pense que les élèves non. » (A5, S. 4, Z. 27 – 30)

Grammatikalische Fehler werden von Sprachassistent/innen in der Kommunikation im Regelfall nur dann ausgebessert, wenn es zu Verständnisschwierigkeiten kommt.

« Parce que au bout d'un moment si on commence à dire tout le temps : ' non, ça va pas faut dire ça ', là ce serait sans arrêt et je pense que ça bloque l'étudiant, l'élève, et ils auraient plus envie en fait. Et la parole en fait, elle doit être libre. » (A1, S. 10, Z. 13 – 15)

Dies zeugt von einem offenen Zugang, was, wie bereits dargelegt, ein wichtiges Element des interkulturellen Ansatzes darstellt.

Die Aussprache spielt für die meisten Sprachassistent/innen eine wichtige Rolle, wobei auch hier wieder der Verständnisaspekt im Vordergrund steht. « [...] parce que si on prononce mal le français on comprend pas forcément. » (A2, S. 5, Z. 14)

In Bezug auf die kulturellen Aspekte im Unterricht wird klar gezeigt, dass diesen ein großer Stellenwert zukommt. « Alors, j'essaie de le placer un peu partout en fait. C'est pour ça qu'il faut vraiment, je pense, quand on est assistant, avoir une bonne culture générale parce que c'est important de la placer un moment donné. » (A1, S. 11, Z. 12 – 14) Von einer anderen Sprachassistentin wird jedoch angemerkt, dass es von den Lehrenden abhängig ist, wie viel sie über ihre eigene Kultur berichten können. Eine weitere Aussage in diesem Zusammenhang hat mich ein wenig erstaunt:

« Quand je suis arrivée aux écoles on m'a demandé ça, de parler de la culture. Et maintenant beaucoup moins. Maintenant on demande plus de choses un peu terre à terre : 'Est-ce que tu peux faire un exercice de grammaire ? ' Ou alors : ' J'ai fait ce thème-là, est-ce que tu peux compléter avec des choses sur Internet que tu trouves par rapport à ce thème ? ' Maintenant la culture plutôt non. » (A3, S. 5, Z. 25 – 29)

Meines Erachtens zeigt sich daran eine falsche Einstellung der Lehrpersonen zu der Zusammenarbeit mit *Native Speakern*. Gerade aus einer interkulturellen Perspektive könnte man deren Einsatz nämlich als Ressource nutzen, anstatt sie eine Arbeit verrichten zu lassen, die die Lehrenden selbst ebenso erfüllen können.

2.3. Realisation der Interkulturalität durch die Lehrperson

Bevor differenzierter darauf eingegangen wird, welche interkulturellen Aspekte im Unterricht, aber auch generell in der Zusammenarbeit mit den Sprachassistenten verwirklicht werden, will ich erörtern, wie die Interkulturalität nach Ansicht der Lehrenden in ihren eigenen Einheiten realisiert wird. Es steht hier vor allem der Fokus auf der Frage, wie den Lernenden die französische Kultur nähergebracht wird, wobei daraus erschlossen werden können soll, ob es sich um einen interkulturellen Zugang handelt [Siehe Kapitel: *Leitfaden für das Interview mit der Lehrperson*, Frage 3]. So gibt beispielsweise eine Befragte an: „Ja, ich lebe die Sprache, das Land. Ich versuche die Kultur und auch das Land, die Freude für andere Kulturen zu vermitteln.“ (L2, S. 1, Z. 29 – 30) Dieselbe Lehrende spricht davon, dass die Lernenden generell weniger Bezug zu Frankreich hätten als beispielsweise zu Italien, weil Letzteres räumlich näher ist, weshalb sie ebenso im Französisch-Unterricht geographische Daten behandelt. Eine weitere Lehrperson gibt an, Interkulturalität folgendermaßen zu realisieren:

„Schülern wirklich begreifbar zu machen von der ersten Stunde an, das is kein theoretischer Gegenstand, den ihr da lernts, wo ihr Vokabel paukts, Grammatik paukts und das wars und ich hackl eins nach dem anderen ab, sondern, dass sie wirklich mitkriegn: Ich kann das für etwas brauchen. Und das is für mich a wichtiger Punkt, ah, dass sie eben, wenn ich an *Native* in der Klasse hab, wenn ich mit Schülern, ja mit Schülern einfach ins Ausland fahr, wenn ich ihnen Franzosen von Kulturinstitut oder von irgendwo her einfach Französisch-Sachen beibringen kann und ich sag immer, mein Leitsatz is immer: ‚Bei mir maturiert keiner ohne dass er mal einmal Crêpes gemacht hat oder mal einen Käse gegessen hat.‘ [L5 und I lachen.] Das hab ich eh seit dem ersten Unterrichtsjahr fast durchgezogen und machs noch immer.“ (L5, S. 1 – 2, Z. 38 – 7)

Daran lässt sich die Motivation der Lehrenden erkennen, die Schüler/innen so oft wie möglich in Kontakt mit der Zielkultur treten zu lassen und ihnen ein gewisses Lebensgefühl zu zeigen.

Weiters kommt wieder der Säule des Kulturvergleichs eine tragende Rolle zu. So wird beispielsweise in Bezug auf die Themen Schulsysteme, Jugend oder Esskultur kontrastiv gearbeitet. Beim Vorgehen einer Lehrperson kann speziell das selbstreflexive Moment festgestellt werden, denn beim Sujet *agence de voyage* wurde nicht nur erörtert, wo französische Jugendliche ihre Freizeit verbringen, sondern die Schüler/innen sollten auch selbst darüber nachdenken, wie und wo sie ihre Hobbies ausleben. Des Weiteren wurden sie dazu angehalten, ihre eigene Region in französischer Sprache zu präsentieren. Eine andere Lehrperson bespricht mit ihren Schüler/innen zuerst die Gegebenheiten in Österreich und geht

dann auf Frankreich näher ein, wobei sie anmerkt, dass sie dies in ihrer Schulzeit vermisst habe:

„Was ich viel mache, is, wenn wir ein Thema anschneiden im Französisch-Unterricht, dass ich jetzt vergleich, wie is es bei uns in Österreich und wie is in Frankreich. Und ich geh, weil meistens is so, dass, ich habs in da Schul so gemacht, dass man viel von Frankreich zwar glernt hat, aber dass man jetzt selber beschreibn hat können wie wir Österreicher des machn, das haben wir eigentlich nicht glernt.“ (L3, S. 1, Z. 20 – 24)

Dies zeigt meines Erachtens ein persönliches Bedürfnis danach, die Schüler/innen über das eigene Umfeld reflektieren zu lassen, um dann besser mit Personen aus dem Zielland umgehen zu können. Dahingehend merkt eine Befragte an, den Lernenden Folgendes zu verdeutlichen:

„[...] also mir es immer ganz, ganz wichtig, e g a l welches Thema wir behandeln, drauf hinzuweisen, ah, es is eben, wir ham sehr, sehr viel gemeinsam und andererseits herauszuarbeiten: ‚Es is wichtig, dass ihr die Unterschiede, die es aber sehr wohl gibt, verstehts, damit ihr den anderen, die anderen verstehts.‘“ (L5, S. 2, Z. 29 – 32)

Eine weitere Lehrende legt den Fokus in ihrem Unterricht vor allem auf die Differenzen zwischen österreichischer und französischer Kultur: „Ja es wird der Unterschied herausgearbeitet. Und überhaupt wenn man eine Sprachassistentin mithat, dann kann ma natürlich noch plausibler das Ganze erklären.“ (L2, S. 2, Z. 32 – 33) Lediglich eine Befragte entfernt sich von einem Vorgehen, das auch die Selbstreflexion inkludiert, wobei sie das damit begründete, dass die Lernenden über ihr eigenes kulturelles Umfeld Bescheid wüssten:

„Ich red eigentlich weniger über die österreichische Kultur in unserem Unterricht, weil die wissens ja sowieso, oder? Also ich sag jetzt nicht: ‚In Österreich is so‘, weil ich mein, das wissens. Wenn, dann wird drüber gesprochen, was in Frankreich is oder. Insofern hab ich mir das nie überlegt. Wenns gemeinsam is, dann is gemeinsam, und wens anders is, is anders, aber ich tu nicht immer: ‚na, das is in Österreich‘, wie gesagt, Österreich blend ich aus, weil das setz ich voraus.“ (L4, S. 3 – 4, Z. 34 – 2)

Solche Aussagen verdeutlichen einen Erklärungsbedarf dahingehend, dass es notwendig ist, den Schüler/innen ebenso das eigene kulturelle Umfeld und dessen Relativität ins Bewusstsein zu rufen. Gerade die Selbstreflexivität ist zentral, um als *Intercultural Speaker/in* agieren zu können. Bei den meisten Lehrpersonen spielen auch die Anekdoten aus eigenen Erfahrungen mit der Zielkultur, wie sie Eisl empfiehlt [Siehe Kapitel: *Methoden und Themen für einen interkulturellen Unterricht*] eine Rolle. „Ich zeig ihnen mal Fotos persönlich vo mir, wenn ich in Frankreich war, was ich da erlebt hab, weil erstens kann ich mal viel mehr drüber erzählen, wenn ich es selber scho gsehn hab.“ (L3, S. 2, Z. 13 – 14) Eine Lehrende gibt an,

dass sie den Schüler/innen berichtet, bei ihren Frankreich-Aufenthalten gelernt zu haben, dass „zu spät kommen dazugehört“ (L1, S.1). Des Weiteren spricht dieselbe Befragte über selbst erfahrene Züge in der Mentalität der Franzosen und machte auf regional bedingte Unterschiede in den Sitten aufmerksam, wobei hier Vergleiche zwischen Nord- und Südfrankreich, vor allem durch den Film *Bienvenue chez les Ch'itis*, angestellt werden (vgl.: L1, S. 2).

Auf die Frage, wie den Schüler/innen die französische Kultur näher gebracht wird, steht vor allem diese letztgenannte Komponente, demnach die Arbeit mit Filmen, im Fokus. Des Weiteren wird viel mit dem Internet gearbeitet, so zum Beispiel mit Youtube oder Google. Auch Hörtexte sind in Verwendung. Eine Lehrende spricht in jenem Kontext Folgendes an:

„Ja, wobei natürlich interessierte Schüler ja sowieso über Google und über, was weiß ich, Facebook oder keine Ahnung, was die alle sind, oder über Youtube, sich selber Filme runterladen, [...], also Schüler haben da, wenn sie wollen, an ganz anderen Zugang. Die brauchen nicht meine Vermittlung.“ (L4, S.4, Z. 6 – 10)

Gerade an diesem „wenn sie wollen“ lässt sich meines Erachtens gut erkennen, dass die Lehrperson, trotz des breitgefächerten Zugangs der Lernenden, selbst motivieren und den/die Mediator/in spielen sollte, auch wenn die Schüler/innen an und für sich keine Vermittlung bräuchten.

Kooperationen mit französischen Schulen, angefangen von Brieffreundschaften bis hin zu ausdifferenzierten Projekten, werden praktisch gar nicht in Anspruch genommen. Eine Lehrende gibt in jenem Kontext an, dass ihr selbst die Routine mit den neuen Medien fehle, weshalb sie von der Möglichkeit des Chattens absehe. Von einer anderen Lehrperson werden ähnliche Gründe, wie jene, die ich aus eigener Erfahrung festgestellt habe [Siehe Kapitel: *Auslandsaufenthalte und Kooperationen französischer und österreichischer Schüler/innen*], gegen Brieffreundschaften eingebracht:

„Ja, man bietet es ihnen an, Brieffreundschaften, nur es wird kaum genommen. Ma hat auch schon versucht eine Klasse mit Skype, über Skype zu telefonieren und die Schüler sind da... Also alles, was im Unterricht gemacht wird, wird gemacht, und sonst zu privat schläft das Ganze ein.“ (L2, S. 3, Z. 17 – 20)

Eine Lehrende begründet dies mit dem zeitlichen Faktor:

„Na, also ich weiß das aus eigener Erfahrung. I hab so viele Leute immer kennen gelernt, bei diversen, äh, Auslandsaufenthalten, weil ich selber sehr, sehr viele gemacht hab. Und also, sämtliche Brieffreundschaften sind in die Brüche gegangen, weil i jetzt afoch, also momentan sowieso net die Zeit hab, und auch damals mir zu wenig Zeit für sowas nehmen wollte.“ (L4, S. 4, Z. 17 – 20)

In Bezug auf Auslandsaufenthalte im Zielland wird mehrmals verdeutlicht, dass diese immer schwieriger zu verwirklichen seien, da eine Konkurrenz mit Reisen nach England bestehe. Im Regelfall muss nämlich die ganze Klasse über die Auslandsreise entscheiden, und gerade im Burgenland, wo oft nur ein Teil der Klassenmitglieder Französisch lernt, wird der Besuch eines anglophonen Raumes präferiert. Eine Lehrperson gibt an, noch keine Auslandsaufenthalte mit ihren Schüler/innen gemacht zu haben, weil sie erst am Anfang ihrer Lehrerkarriere steht.

2.4. Kooperation zwischen Lehrpersonen und Sprachassistent/innen

In diesem Kapitel wird dargelegt, wie die *Native Speaker* eingesetzt werden und welchen Zugang die Lehrpersonen zu ihnen haben. Daraus soll abgeleitet werden können, ob von Lehrer/innen-Seite die kulturelle Komponente beim Einsatz von Sprachassistent/innen im Vordergrund steht und ob auch für sie selbst ein interkultureller Raum außerhalb des Klassenzimmers entsteht.

Ich fragte in jenem Kontext danach, ob die Lehrpersonen selbst einmal einen Sprachassistenten- oder ähnlichen Auslandsaufenthalt gemacht haben, denn meines Erachtens hat man durch eigene Erfahrungen einen etwas anderen Zugang zu der Einrichtung. Man kann sich unter Umständen besser in den *Native Speaker* hineinversetzen und hat mehrere Vorstellungen davon, wie man Assistent/innen einsetzt. Zwei der Lehrenden waren selbst bereits auf diese Weise tätig und eine spricht von Erfahrungen als Unterrichtende in einer Sprachschule im Ausland:

„Also ich hab Leute aus der ganzen Welt unterrichtet in Kursen und das war auch sehr interessant, weil man hat nicht Deutsch reden können. [...] Da lernt man halt paraphrasieren, da lernt man alles dreifach, fünffach zu erklären, ja, weil man nur eine Sprache hat, in der man kommunizieren kann. Und die anderen verstehen aber nur mangelhaft und alle haben ein unterschiedliches Sprachniveau. Das war die große Herausforderung.“ (L2, S. 6, Z. 17 – 25)

Um nun wieder auf die Relation zwischen Lehrpersonen und assistierenden *Native Speakern* zurückzukommen, so wird in mehreren Interviews der Aspekt der Arbeitsteilung zwischen Lehrenden und Sprachassistent/innen angesprochen. Zwei Vorgangsweisen kristallisieren sich hier heraus: Entweder die Sprachassistent/innen bereiten Themen vor und die Lehrpersonen entscheiden, ob diese im Unterricht gemacht werden, oder Letztere geben die zu behandelnden Themen vor und die *Native Speaker* stellen dazu Einheiten zusammen. In

diesem Kontext wird die Vorbereitung auf die Matura als Entscheidungskriterium für die Vorgehensweise erwähnt:

„[...] heuer haben wirs ghabt, dass unsere Assistentin gekommen is mit einem Pool von Themen. Ich geb aber auch sehr gerne Themen vor, w e i l ich jetzt davon ausgehen muss: ‚Ich hab ein gewisses Programm bis zur Matura zu absolvieren, egal ob alte Matura, neue Matura, a h m, egal wie, den Unterricht leite ich, gestalte ich. Ahm, der Assistent, die Assistentin hilft mir dabei. ‘ I nimms sehr, sehr gern auf, wenns, wenn ich das Gefühl hab, das kann hineinpassen in das, was ich mache.[...] Aber sonst, wenn sichs zeitmäßig ausgeht, nehm i sehr gerne auch Dinge auf und es sind immer wieder Ideen von Assistenten da, auf die ma selber als Lehrer gar nicht kommen würde.“ (L5, S. 6, Z. 5 – 13)

Es zeigt sich an dieser Aussage, dass sich die Lehrpersonen durch die Arbeit mit den Assistent/innen weiterbilden können und auch wollen. Auf diesen Punkt wird weiter unten noch näher eingegangen. Vereinzelt geben die Lehrenden den Assistent/innen die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, was sie behandeln werden. Eine Lehrperson merkt in jenem Kontext an, dass wenig Zeit für ein gemeinsames Erstellen der Materialien bleibt, weil der/die *Native Speaker/in* oft zwischen den Schulen wechseln muss. Die meisten Lehrenden bereiten einen mehr oder weniger fixen Wochenplan vor, jedoch wird von Sprachassistent/innen ebenso darauf hingewiesen, dass sie von einigen wenigen Lehrer/innen erst am Vortag über das zu Behandelnde informiert werden. Letzteres resultiert der Meinung der *Native Speaker* zufolge daraus, dass die Lehrenden selbst nicht genau wissen, was sie in der nächsten Einheit behandeln wollen:

« C’est un peu dur parce que tu as envie de parler de quelque chose de bien et quand ils te disent le dernier moment forcément tu as moins de temps et moins d’envie aussi parce qu’il est déjà huit heures du soir. [A3 rit.] Mais je pense aussi que c’est du fait que les profs s’organisent au dernier moment eux-mêmes. Peut-être un prof qui va regarder à huit heures le dimanche soir : ‘Ok, demain j’ai ce cours-là. Qu’est-ce que je vais faire ? Alors je demande à l’assistant de faire par rapport à ça.’ » (A3, S. 3 -4, Z. 34 – 2)

Es zeigt sich, dass eine unmotivierte oder unorganisierte Lehrperson starken Einfluss darauf nehmen kann, wie sich die Einheit eines/r *Native Speakers/Speakerin* gestaltet. Letztlich könnte dies zu einem Verhindern eines interkulturellen Vorgehens führen und auch die Motivation der Lernenden senken. Dennoch muss bei kurzfristigeren Planungen beachtet werden, dass diese auch davon abhängig sind, wie weit der Stoff der vorhergehenden Einheit der Lehrperson erarbeitet werden konnte. Das bedeutet, um einen besseren Zusammenhang zwischen den Stunden ermöglichen zu können, ist eine Adaptation bis zu zwei bis drei Tagen vor dem Unterricht der Sprachassistent/innen dienlicher als das bereits Vorbereitete

beizubehalten. Für einige Lehrende steht im Unterricht des/der *Native Speakers/Speakerin* vor allem die mündliche Kommunikation im Vordergrund. Diese lässt meines Erachtens mehr Spontaneität zu und kann somit auch zu mehr Interkulturalität führen: „[...]ich schau wirklich bei ihr, dass eine Stund lang gesprochen wird. Aber nicht nur sie, sondern auch mit den Schülern.“ (L3, S. 4, Z. 24 – 25) Es wird mehrfach betont, dass der Unterricht vom Sprachassistenten / von der Sprachassistentin alleine geleitet wird und nur helfend eingegriffen wird. Einige Lehrpersonen nutzen jene Vorgehensweise dazu, Vokabel, die die Lernenden nicht verstanden haben, zu notieren, und später mit ihnen zu besprechen. Öfter werden die Klassen ebenso getrennt, um gezielter arbeiten zu können. Eine Lehrende meint in Bezug auf jene beiden Vorgehensweisen: „Naja, dieses Team-Teaching, von dem bin i ja normalerweise nicht so überzeugt. [...] Darum, wenn ich die A1 mitnehme, überlass ich die Stunde komplett ihr, ah, versuch nur erklärend einzugreifen.“ (L 4, S. 6, Z. 23 – 31)

Ich habe außerdem die Lehrpersonen danach gefragt, ob diese Art der Zusammenarbeit eine Erleichterung für sie darstellt. Von wenigen wird angegeben, dass es sich eher um eine Zusatzarbeit handelt, wobei L1 klar formuliert: „Je schwächer der Assistent, desto mehr Arbeit hat man.“ (L1, S. 2) Man muss sich der Meinung jener Lehrperson zufolge darüber im Klaren sein, wo und wie oft man den/die *Native Speaker/in* einsetzt. Eine Lehrkraft spricht von gleichviel Aufwand wie bei der Unterrichtsvorbereitung ohne Sprachassistenten. Es gibt jedoch auch gegenteilige Tendenzen, denn andere Lehrende sehen in der Kooperation eine Arbeitserleichterung:

„Und sie ham natürlich Zeit zu recherchieren im Internet, sie bereiten Dossier vor, ja, sie helfen einem, sie unterstützen einen bei da Unterrichtsarbeit, bei der Unterrichtsvorbereitung und sie machen auch manchmal a paar Korrekturen, also sie korrigieren gerne, weil sie Zeit haben auch.“ (L2, S. 4, Z. 19 – 22)

Nichtsdestotrotz darf an jener Stelle nicht unter den Tisch fallen gelassen werden, dass vereinzelt Lehrpersonen jene Zusammenarbeit auch ausnutzen, wie Folgendes Zitat deutlich erkennen lässt:

« On a l'impression qu'on se sert un peu de nous en fait. C'est comme l'enseignant a rien préparé et alors c'est pas grave, c'est l'assistant qui va boucher le trou un petit peu alors faire comme il peut pendant une heure. [A3 rit.] » (A3, S. 10, Z. 12 -15)

Es wird jedoch ebenso von Sprachassistent/innen darauf hingewiesen, dass es Lehrende gibt, denen jene Einrichtung, salopp ausgedrückt, „ein Dorn im Auge ist“ und die nicht recht wissen, wie sie die *Native Speaker* einsetzen sollen:

« Mais ça m'arrive avec quelques-uns d'entre eux, j'arrive pas justement à savoir ce qu'ils attendent, je pense que eux-mêmes ne savent pas ce qu'ils attendent d'un assistant. C'est un peu démotivant, mais heureusement ça fait pas la majorité. C'est juste un ou deux enseignants. On a l'impression qu'ils se demandent juste pourquoi il y a un assistant et pourquoi c'est un assistant. » (A3, S. 1-2, Z. 35 – 2)

Diesen Umstand finde ich persönlich bedenklich, weil dadurch die Möglichkeiten, die eine Kooperation mit Sprachassistent/innen normalerweise bietet, auf Kosten der Schüler/innen auf gewisse Weise negiert werden.

Einen Aspekt, der von einer Lehrperson in jenem Zusammenhang erwähnt wird, möchte ich an dieser Stelle hervorheben. Es handelt sich hier um die persönliche Verbindung zu den *Native Speakern*, die ein Ausmaß annehmen kann, das ein berufliches oder freundschaftliches Verhältnis übersteigt:

„Wir stellen uns a oft die Frage, wir fragen jedes Jahr nach Sprachassistenten an, sind einerseits froh natürlich, wenn wir welche kriegen. Andererseits is es für die Lehrer, die an der Schule sind, immer natürlich auch nicht nur bereichernd, sondern sehr oft auch eine relativ große Zusatzaufgabe. Ah, wir haben schon a h m festgestellt, es gibt da verschiedene Gründe, warum junge Leute als Sprachassistenten nach Österreich kommen. Diese Gründe erfahren wir nie direkt, sondern die kommen so indirekt im Laufe des Jahres und spielen sich sehr oft auf der emotionalen Basis ab. Und das heißt, wir haben schon Sprachassistenten gehabt, wo wir dann so a bisschen Mama-, Papa-Ersatz waren, Psychologen-Ersatz waren [...]“ (L5, S. 7, Z. 19 – 27)

Solche Faktoren sind im Vorhinein oft nicht zu ermitteln und man muss sich als Lehrende/r dessen bewusst sein, auch mit ähnlichen Situationen konfrontiert werden zu können. Es ist natürlich jedem/r selbst überlassen, wie weit man sich emotional in diese Beziehung einlässt, doch gerade als Bezugsperson fühlt man sich oft dazu verpflichtet, eine helfende Hand zu reichen.

Des Weiteren wurde danach gefragt, inwieweit Lehrpersonen glauben, sich in der Kooperation mit *Native Speakern* weiterbilden zu können. In den Interviews zeigt sich, dass sie von dem Umstand, mit einem Franzosen / einer Französin in Österreich arbeiten zu können, profitieren. So nutzen sie die Möglichkeit selbst in der Zielsprache zu sprechen oder Fragen in Bezug auf die Kultur zu stellen:

„, [...] auch die mündliche Kompetenzsteigerung beim Lehrer, glaub ich, is auf jeden Fall schon mal da durch das Selber-Sprechen, durch das Zuhören n a t ü r l i c h und ich muss sagen, bei jedem Assistenten, der da war, a h m, hab ich immer wieder neue Vokabel dazugelernt, immer wieder neue Strukturen und sie sind auch sehr, sehr oft eine Hilfe, wenn ma selber Unsicherheiten hat: ‚Kann ich das jetzt sagen? Soll man das sagen? ‘ “ (L5, S. 5, Z. 21 – 25)

Es wird, wie bereits in dieser Aussage, auch an anderer Stelle das bei Giacomuzzi erwähnte Sprachgefühl [Siehe Kapitel: *Sprachassistent*] der *Native Speaker* angesprochen:

„[...] wenn man jetzt irgendwelche Texte verbessert, ja, sie tut das eben aus dem Gefühl. Wenn sie manchmal einen Text anschaut, sagts: ‚Bitte, wo steht denn das? ‘ – Sag ich: ‚Bitte, das steht genauso im Buch drinnen. ‘ Sie sagt: ‚Na das is eigentlich a Blödsinn! Das würd nie ein Franzose sagen. ‘ Also von dem her, lernt man wirklich viel.“ (L3, S. 4, Z.15 – 18)

Abgesehen von einer Kritik am Lehrbuch lässt sich hier eine starke interkulturelle Komponente herausfiltern, weil Horizonte für die Lehrenden geöffnet werden und auch sie dadurch ein besseres Sprachgefühl bekommen können.

Ein positiver Aspekt an den bereits erwähnten Fragen der Lehrenden an die *Native Speaker* ist, dass diese, wenn sie im Unterricht gestellt werden, den Schüler/innen Zweifaches vermitteln: Die Lehrperson weiß nicht alles und es ist keine Schande, auch selbst einmal Fragen zu stellen. (vgl.: L1, S. 3) Somit kann den Lernenden die Scheu vor der Kommunikation mit den Sprachassistent/innen genommen werden. Des Weiteren bringt dies mehr Authentizität in den Unterricht.

2.5. Realisation der Interkulturalität durch Sprachassistent/innen

In diesem Kapitel werden mehrere Ebenen beleuchtet, um zu veranschaulichen, welche interkulturellen Komponenten der Unterricht der *Native Speaker* aufweist. In Auseinandersetzung mit Aspekten aus dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit werden folgende Komponenten behandelt: Das Lernjahr, in dem die Sprachassistent/innen eingesetzt werden, der Zugang zu den Schüler/innen, die Themen und die Sozialformen, die genutzt werden, das Ausmaß, in dem es zu einem Kulturvergleich und zur Auseinandersetzung mit Stereotypen kommt und die Frage, ob die *Native Speaker* ihren Unterricht als interkulturell sehen.

2.5.1. Berücksichtigung des Sprachniveaus beim Einsatz der Sprachassistent/innen

In Anlehnung an die These Giacomuzzis, dass der Einsatz von *Native Speakern* für den Anfängerunterricht ungeeignet ist, sofern diese keine Kenntnisse in der Muttersprache der Schüler/innen haben [Siehe Kapitel: *Sprachassistent*], wurde erforscht, in welchen Lernjahren die Sprachassistent/innen eingesetzt werden, und ob sie selbst der Meinung sind, dass der

Profit, den die Schüler/innen aus der Zusammenarbeit haben, abhängig vom Sprachniveau ist. Es kann festgestellt werden, dass trotz des Umstandes, dass einige befragte Sprachassistent/innen über Deutschkenntnisse auf dem Niveau C1 verfügen, sie teilweise von den Lehrenden dazu angehalten werden, ihr Sprachwissen zu verschweigen. Eine *Native Speakerin* sieht als Grund dafür den Fokus im Unterricht auf die französische Sprache an: « Mais j'ai fait croire à mes élèves au début de l'année que je parle pas du tout allemand, parce que je me suis dit s'ils savent que je parle allemand, ils vont essayer de parler allemand avec moi. Ce n'est pas le but. » (A4, S. 2, Z. 15 – 17)

Es entsteht somit der Eindruck, dass die Sprachassistent/innen von den Lernenden als monolingual gesehen werden, wobei genau diese Einsprachigkeit nach Giacomuzzi für die ersten Schritte in der Fremdsprache unpassend ist.

Aus den Interviews kann ein Einsatz in allen Lernjahren abgeleitet werden, wobei er zumeist im Anfängerunterricht gering gehalten wird. So wird beispielsweise von einer Lehrperson angegeben, dass im ersten Lernjahr erst ab dem zweiten Semester mit Sprachassistent/innen gearbeitet wird. Eine andere Lehrende merkt an: „Ja schwierig ist es für Sprachassistenten natürlich zu arbeiten bei Anfängern, weil wenn sie fortgeschritten sind, dann kann sie eigentlich normal reden.“ (L2, S. 5, Z. 19 – 21)

In Bezug auf den Profit, den die Lernenden durch den Unterricht der *Native Speaker* haben können, zeigt sich, dass dieser entgegen der Ansicht Giacomuzzis kaum in Verbindung mit dem Sprachniveau gebracht wird. Lediglich eine befragte Sprachassistentin gibt an:

« Je ne sais pas, je pense pas vraiment, parce que mis à part peut-être les premiers cours on demande aux élèves de se présenter, oui, poser des questions très simples sur moi et répondre : 'Comment tu t'appelles ? Tu as quel âge ?' Pour ça c'est utile mais après le premier cours, les premières années ça sera inutile d'être dans un cours. » (A3, S. 3, Z. 1 – 4)

Eine ähnliche Ansicht wird vereinzelt bei den Lehrenden vertreten. Eine Lehrperson erklärt, aufgrund von zeitlichen Ressourcen den Einsatz im Anfängerunterricht gering zu halten:

„Ja, wenn möglich in jedem [Lernjahr], aber es hängt davon ab, wie viele Stunden wir zur Verfügung haben. Wir haben heute die Situation: Eine Assistentin auf zwei Schulen aufgeteilt, bedeutet 6,5 Wochenstunden pro Schule, dann muss ich schauen, wie viele Klassen wir zur Verfügung haben und bei uns in der Schule haben wir uns entschieden, dass wir zuerst mal mit den achten Klassen versuchen, ah, wenn möglich, jede Woche eine Stunde unterzubringen und dann nach unten gestaffelt. Das erste Lernjahr hat halt relativ wenig Gelegenheit mit ihr zu sprechen. Das tut mir Leid, aber wir haben nur 6,5 Stunden und wenn woanders Stunden ausfallen, führen wir dann einfach so a

Liste, wo sie dann sagt, sie hat noch Kapazitäten frei und geht dann mit einer Kollegin mit im ersten Lernjahr.“ (L5, S. 6 – 7, Z. 35 – 5)

In den Interviews konnte herausgefunden werden, dass hauptsächlich eher die Persönlichkeit und der Zugang, den die Sprachassistent/innen zu den Schüler/innen haben, eine Rolle für die Effektivität im Einsatz von *Native Speakern* spielen: « Mais oui, ça va vraiment dépendre de la personnalité des élèves et voire même des deux écoles. » (A1, S. 6, Z. 32 – 33) Eine Lehrperson illustriert dies anhand eines Vergleichs:

„Das is [...] schülerabhängig. Meine sechste is mehr gehemmt, die redet mit mir doch mehr als mit der Sprachassistentin. Und meine vierte Klass, denen is des wurst, ob die was Falsches sagen oder nicht, die reden. Aber ich mein, ich hab die hald ab der dritten ghabt und i hab ihnen immer gsagt: ‚Redets, mir is das sowas von egal, ob ihr da dauernd Fehler machts oder nicht. Wenns gravierend sind, besser i euch aus und solange ma euch versteht, redets bitte! ‘ Und sie machns auch so, also das is wirklich super in der Klass. Und deswegen redens a mit der Sprachassistentin alles. Alles, was sie sagen können, oder probierens wenigstens zu sagen. Oder sonst zeigens es irgendwie pantomimisch, also sie haben da überhaupt keine Hemmungen, sie sind da super.“ (L3, S. 3, Z. 27 – 35)

Es zeigt sich also, dass bezogen auf das Lernjahr teilweise sogar eine gegenteilige Tendenz zur These Giacomuzzis feststellbar ist, was ebenso durch das folgende Zitat zum Ausdruck kommt:

« Et finalement je m’aperçois que c’est souvent les petits qui sont souvent plus spontanés que les plus grands. Donc c’est, c’est assez drôle, de voir que parfois des préjugés, on se dit les plus grands vont et non, ils sont plus timides. Ils ont encore, les petits, une fraîcheur, une spontanéité äh, donc, oui. » (A1, S. 7, Z. 29 – 32)

Auch die Lehrperson kann Einfluss auf die Motivation der Schüler/innen, mit den Sprachassistent/innen zu reden, nehmen. Dies hängt oft damit zusammen, wie sie selbst mit den Lernenden umgeht, was sich an jenem Zitat gut erkennen lässt:

« [...] après il y a quelques problèmes, c’est des exceptions mais dans certaines classes les élèves sont persuadés qu’ils ont un mauvais niveau. Et du coup quand je suis là ils sont complètement bloqués parce que : ‘ Mon dieu, elle parle parfaitement français. Donc si on fait une faute, ça va être de la catastrophe ! ‘ Et du coup ils n’osent pas parler, ils n’osent pas participer, alors qu’en final ils ne sont pas mauvais, non, ils ne sont pas mauvais du tout. » (A4, S. 3, Z. 8 – 12)

Dieses Negativbeispiel zeigt deutlich, dass eine Scheu vor der Kommunikation mit *Native Speakern* durch die Lehrenden hervorgerufen werden kann, was wiederum das Verhindern eines interkulturellen Vorgangs zur Folge hat.

Man könnte schließlich die Ansicht Giacomuzzis erweitern, damit nicht rein das Sprachniveau, sondern auch die Persönlichkeit und die schulischen Umstände im Fokus stehen.

Da die Frage, ob das verwendete Material aus sprachlicher Perspektive vereinfacht wird und ob die Assistent/innen *un français plus accessible* verwenden, zumeist ebenso mit dem Sprachniveau der Lernenden in Verbindung gebracht wird, werde ich an dieser Stelle einen kurzen Exkurs dazu machen.

« [...] je fais beaucoup d'efforts pour les petits niveaux. Les débutants bien sûr si je parle comme ça aux débutants, ils vont avoir des problèmes. Les huitièmes, au début j'essaie de parler très clairement et de faire attention à des mots que je sais qu'ils connaissent. Et puis après vers la fin du cours j'essaie de parler de manière plus naturelle, un peu plus rapidement et puis avec des expressions, je sais qu'ils ne vont pas connaître ces expressions. » (A3, S. 10, Z. 26 – 31)

Diese Befragte gibt als Basis für die von ihr praktizierte sprachniveauangepasste Vereinfachung des Materials die Erfahrungen als ehemalige Mitarbeiterin eines *Institut Français* in Deutschland an. Eine andere *Native Speakerin* erläutert, dass bei ihr im ersten Lernjahr auch die deutsche Sprache verwendet wird, weil es eine Erleichterung für die Lernenden darstellt:

« [...] c'est que dans les classes avec des petits niveaux comme les cinquièmes qui ont leur première année d'apprentissage. Quand ils ne trouvent pas un mot, ils me demandent en allemand. Et du coup je peux leur donner le mot français. » (A4, S. 2, Z. 22 – 25)

Eine weitere Sprachassistentin erklärt, je nach Lernjahr bei nicht verstandenen Wörtern entweder zur Übersetzung zu greifen oder nach Synonymen zu suchen:

« Donc, je leur parle comme je parlerai avec un français et du coup quand ils ne comprennent pas il y a la traduction simultanée du professeur. Ou alors quand ils ont un niveau plus élevé on cherche des synonymes. Je leur cherche d'autres synonymes alors par exemple je vais leur dire une phrase il y a un mot qui va pas, ok. Je vais leur donner un synonyme et quand le synonyme ça va pas, bon on en vient à la traduction. Pour les plus petits on traduit en générale en simultanée, pour les plus grand il y a quasiment pas toujours besoin. Donc un simple synonyme suffit ou juste voilà un mot en allemand et là ils sont décoincés [...]. » (A1, S. 9 - 10, Z. 37 – 4)

Eine andere Befragte versucht das von ihr verwendet Vokabular zu vereinfachen, sieht jedoch in ihrer Spontaneität ein Hindernis dafür: « Alors je repense sur moi et j'essaie de simplifier un peu mon vocabulaire. Mais des fois enfin j'ai du mal parce que je suis très spontanée et pour s'adapter au niveau de langue il faut réfléchir. » (A2, S. 3, Z. 4 – 6) Eine

Native Speakerin erläutert, in allen Lernjahren das Vokabular zu vereinfachen, weil ihrer Meinung nach ebenso in der achten Klasse ein zu geringes Sprachniveau herrscht.

Es zeigt sich, dass die Sprachassistent/innen das Sprachkönnen der Schüler/innen berücksichtigen, indem sie selbst eine einfachere Ausdrucksweise verwenden. Dies ist für ein interkulturelles Vorgehen durchaus förderlich, weil es motivierend für die Lernenden ist, wenn sie den/die *Native Speaker/in* verstehen.

2.5.2. Zugang der Sprachassistent/innen zu den Lernenden

In Anlehnung an das Eingangszitat im Kapitel *Arbeitshypothesen und Zielsetzungen*, in welchem davon gesprochen wird, dass die Sprachassistent/innen ihre Kultur repräsentieren, möchte ich nun deren Zugang zu den Lernenden erörtern. Gerade für ein interkulturelles Vorgehen soll nämlich eine Offenheit garantiert werden, welche die Schüler/innen zu Empathiefähigkeit führen kann [Siehe Kapitel: *Ziele des interkulturellen Lernens*]. Des Weiteren spielt in dieses Kapitel das von Byram als für interkulturelle Kompetenz [Siehe gleichnamiges Kapitel] wichtige *savoir faire* hinein. Gerade wenn die Sprachassistent/innen den Lernenden das Gefühl geben, sie brauchen keine Scheu zu haben, mit ihnen zu kommunizieren, kann dies einen erheblichen Beitrag dazu leisten, dass Letztere sich dessen bewusst werden, eine Kommunikationssituation mit *Native Speakern* meistern zu können.

Die Position der Sprachassistent/innen zwischen Freund und Lehrer wurde bereits erläutert [Siehe Kapitel: *Sprachassistentenz – Erwartungen, Gründe, Ziele*], soll jedoch an dieser Stelle nochmals durch ein Zitat verdeutlicht werden:

« je ne suis pas tout à fait l’amie, je ne suis pas tout à fait la prof, je suis un peu entre les deux. En fait, je suis vraiment là pour qu’ils passent ...ähm... une heure, enfin qu’ils passent vraiment une heure décontracté, où ils passent un beau moment, qu’ils essaient d’aimer une matière [...] » (A1, S.3, Z. 27 – 30)

Daran ist erkennbar, dass ein Raum für Interkulturalität geschaffen wird, denn die Schüler/innen sollen Spaß an dem Fach haben. Dafür soll die bereits angesprochene Lockerheit in den Unterricht einkehren:

« c’est vraiment une ambiance détendue et du coup on peut faire une chose et on ose se lâcher, on ose parler, on ose raconter pleines de choses, on ose de chanter, parce que c’est quand même. Moi j’avais chanté. Au début, c’était un petit peu timide, tu sais. Et puis moi je me suis mise à chanter tout fort en fait et ils ont dit : ‘ Mais elle chante en fait. Bah du coup, on a qu’à faire pareil quoi ? ‘ » (A4, S. 9, Z. 1 – 6)

Die *Zwischenposition* der Sprachassistent/innen ist zum Teil notwendig, weil den Lernenden auf freundschaftlicher Basis die Scheu nicht immer genommen werden kann. Dies kann durch den Umstand, sich trotzdem im schulischen Umfeld mit der Lehrperson im Hintergrund zu befinden, resultieren, weshalb manchmal ein autoritäres Vorgehen seitens der Assistent/innen notwendig ist:

« Donc, je pose la question, j'ai dit : 'voilà, est-ce que vous pouvez décrire les deux photos ? ' Personne ne répond. Bon, alors j'interroge évidemment celle qui a le plus de connaissances en français, parce qu'elle a un intérêt à évoluer puisqu'elle veut être professeur de français. Et äh, donc du coup elle répond à la question. Je pose la deuxième question, je ne vois aucune réaction de personne. J'ai dit ' bon, bah Anna vas-y, Anna réponds à la question ' et là la prof, à la troisième question dit ' bon, bah, Jessica' et là, l'élève se met à parler. [...] J'ai dit : 'donc, en fait il faut vous désigner pour que vous parliez '. D'accord, ok. » (A1, S. 7, Z. 13 – 21)

Es wird auch angemerkt, dass die Sprachassistent/innen teilweise von den Lernenden „getestet“ werden, das bedeutet, sie wollen sehen, wie weit sie deren Nerven strapazieren können. Eine *Native Speakerin* führt jenes Verhalten auf ein mangelndes autoritäres Auftreten der Lehrpersonen in diesen Klassen zurück.

Ein weiterer Aspekt, der den Sprachassistent/innen gegenüber den Lehrer/innen einen leichteren Zugang zu den Schüler/innen ermöglicht, ist das Wegfallen der evaluativen Komponente. Der Umstand, von den *Native Speakern* nicht beurteilt zu werden, lässt eine Offenheit zu, durch die die Lernenden zum Kommunizieren angespornt werden können: « c'est important aussi qu'ils sachent que je ne suis pas là en fait pour les noter, les juger ou autre. » (A1, S. 4, Z. 11 – 12) Gerade wenn rein die Kommunikation im Fokus steht, können die Schüler/innen zum Sprechen ermutigt werden und es lassen sich Ängste ausschalten:

« [...] j'ai des élèves qui me disent : 'je peux pas parler français'. – 'Bon, tu parles déjà. Tu viens de me dire en français que voilà [A2 rit.] Fais-toi confiance ! ' Moi, je suis là pour les aider de toute façon. Et c'est, que je leur dis : ' Ne vous inquiétez pas, si il vous faut du vocabulaire je suis là. Mais il faut pas hésiter. ' » (A2, S. 9, Z. 2 – 6)

Von einer anderen *Native Speakerin* wird folgende Variante erwähnt, um die Lernenden zu ermutigen: « Bah, j'essaie de les encourager, de leur dire que s'ils veulent je peux leur dire une phrase en allemand qu'ils voient que leur français est meilleur que mon allemand. Et en général ça les fait rigoler [...] » (A4, S. 7, Z. 35 – 37) Eine weitere Sprachassistentin versucht aufzuzeigen, dass jegliches Sprachwissen hilfreich sein kann, um zu kommunizieren:

« Ils ont toujours peur de dire quelque chose. C'est pour ça qu'ils parlent beaucoup en allemand dans le cours de français. [A5 rit.] Mais du coup, ou en anglais aussi. Quand ils disent un mot en anglais, général, enfin, les mots qu'ils disent généralement, c'est

un peu pareil qu'en français, donc je dois dire : ' Oui, c'est ça et en français maintenant. ' Donc, pour qu'ils voient qu'au final ils ne disent pas tout le temps des bêtises, parce que même s'ils le disent en anglais, des fois pour faire un peu intéressant ou parce qu'ils veulent montrer qu'ils connaissent le mot, on dit, c'est pas complètement inutile ce qu'ils disent [...]. C'est, et ils voient pas forcément non plus les relations entre les langues, donc c'est bien aussi qu'ils, voilà, qu'ils utilisent d'autres langues. S'ils parlent en allemand, moi je vais traduire en français ou je leur demande de traduire en français si je sais qu'ils savent le faire. » (A5, S. 8 – 9, Z. 34 – 10)

Sollten die Schüler/innen jedoch nicht zum Sprechen bewogen werden können, wird mehr mit Texten oder Schreibaufträgen gearbeitet:

« Mais si ça marche pas, [...] j'arrête de faire que de l'expression orale, parce que si ça ne marche pas, donc on fait plus de travail à partir de textes où ils doivent produire de petits écrits, imaginer des histoires, parce que penser à l'écrit-là, ils osent de prendre leur stylo et écrire sur leurs feuille, ça c'est, c'est pas trop difficile pour eux. Mais bon, on fait plus de l'écrit que de l'orale avec eux. » (A4, S. 8, Z. 1 – 6)

Ein wichtiger Aspekt, der mehrmals von Sprachassistent/innen erwähnt wird, ist, dass der Fokus in ihrem Unterricht nicht auf die sprachliche Korrektheit gelegt wird, sondern wichtig ist, was die Schüler/innen sagen. Diese Wichtigkeit der kommunikativen Kompetenz [Siehe Kapitel: *Die Rolle der Lehrperson im interkulturellen Unterricht*] wird den Lernenden verdeutlicht:

« [...] mais voilà je leur apprends que même si on comprend pas tout au niveau du dialogue il y a quand même des choses qui font, qu'ils comprendront l'essentiel. Et c'est ça qui est important. Le but ce n'est pas que ça soit parfait, mais qu'ils comprennent l'essentiel. De ce que moi, je leur dis, de ce que eux ils me racontent, que moi je les comprenne même si c'est pas un français parfait, on s'en fiche. Principal c'est qu'on se comprenne. Voilà, et ce, ils l'ont bien compris. » (A1, S. 9, Z. 19 – 21)

Das heißt, es geht nicht nur darum, dass sie von französischsprachigen Menschen verstanden werden, sondern, dass sie auch selbst verstehen können, ohne jedes Wort zu wissen. Dies deutet auf das Ziel hin, die Schüler/innen nicht zu *Native Speakers* zu formen, sondern ihnen die Rolle als *Intercultural Speaker* verständlich zu machen [Siehe Kapitel: *Ziele des interkulturellen Lernens*]. In diesen Punkt spielt ebenso die bereits angesprochene Fehlerkorrektur hinein, wobei eine Befragte durch persönliche Erfahrungen und durch ihre Ausbildung dabei folgendermaßen vorgeht:

« [...] par rapport à ma formation on m'a dit toujours d'encourager beaucoup et de jamais dire ' non ' en fait. Même si c'est faux, je dis pas non. Je dis toujours : ' oui, mais... ' [A3 et I rient.] J'essaie beaucoup d'encourager [...], je dis toujours c'est très bien et je crois que ça aide beaucoup parce que moi je me souviens souvent que mes professeurs en langue, c'est toujours : ' mais non, ça c'est pas comme ça et ça non

plus ‘ et au final je me disais : ‘ mais, je sais rien faire de bien ‘ [A3 rit.] et je crois que j’aurais dit comme ça aussi que ‘ oui c’est bien, mais c’est vrai qu’il y a quand même une petite erreur là et c’est bien ‘ et cetera. Généralement l’erreur, je la corrige de manière positive, j’essaie. » (A3, S. 5, Z. 13 – 21)

Nachdem näher darauf eingegangen wurde, wie die Situation von den Sprachassistent/innen gesehen wird, werden nun die Betrachtungen der Lehrpersonen und Schüler/innen in den Blickwinkel genommen. Bei Ersteren kristallisiert sich die Meinung heraus, dass es stark von den *Native Speakern* abhängig ist, ob die Lernenden mehr Hemmungen haben, mit ihnen zu sprechen als mit den Lehrkräften: „I mein, ich hab auch schon Sprachassistenten ghabt, die waren selber sehr schüchtern und sehr unsicher im Unterricht und dann klappt natürlich nichts, ja. Dann wird das eher zur Qual.“ (L2, S. 4, Z. 12 – 14) Wie bereits im letzten Kapitel dargestellt, ist ebenso die Einstellung der Schüler/innen in diesem Kontext zentral: „Ich glaub, dass des ungefähr gleich is. Wenns was können, sagens es mir genauso wie sie es der Assistentin sagen.“ (L4, S. 5, Z. 8 – 9) Des Weiteren wird auf die Rolle verwiesen, die die Sprachassistent/innen im Unterricht einnehmen, wobei auch hier eine klare Ablehnung des Einsatzes als zweite Lehrperson im Klassenzimmer zu erkennen ist. Ein weiterer Umstand, der hier hineinspielt, ist, dass die Lernenden Zeit brauchen, um mit den *Native Speakern* vertraut zu werden.

„Ich hab in einer achten Klasse am Anfang des Jahres das Gefühl gehabt, ah, da is eher: ‚Mah, wer kommtn da jetz no dazu? Was sollma jetzt? ‘ Aber momentan, dann war ah durch das doch auch relativ strenge Auftreten der Assistentin in diesem Jahr zuerst mal Blockade von den Schülern. Sie sind überhaupt nicht drauf eingegangen, was sie ihnen vorgeschlagen hat, sei es Blog, sei es Mail, da war ganz, ganz wenig Rückmeldung. Und momentan is es so, dass sie eigentlich schon warten: ‚Ok, wenn wir eine Stunde mit ihr rausgehen können und reden, dann tun wir das gern. ‘“ (L5, S. 4, Z. 7 – 13)

Eine Lehrende merkt auch kulturelle Unterschiede an, die in die Beziehung zwischen Assistent/innen und Schüler/innen hineinfließen können:

„Da habens sofort gesehen, was bei Franzosen geht oder nicht geht, ah, weil unsere Assistentin, [...] sie war am Anfang viel strenger. Sie erwartet auch viel mehr Höflichkeit und da habens gsehn, es funktioniert in Frankreich offensichtlich anders. Also sehr, sehr schnell sind wir eigentlich da hineingekommen, dass sie irgendwas gmacht haben, was der A1 dann eigentlich nicht gefallen hat. Und dann spricht sie drüber: ‚Also in Frankreich, wenn ein Schüler das oder das macht, dann wird er dorthin geschickt. ‘“ (L4, S. 2, Z.10 – 16)

Die Meinungen der Schüler/innen in Bezug auf ihr Verhältnis zu den Sprachassistent/innen differieren teilweise. Es wird des Öfteren angegeben, dass eine Gelassenheit bei ihnen dann

eintritt, wenn die Lehrperson nicht im Klassenzimmer ist beziehungsweise die Klasse geteilt wird und die Sprachassistent/in mit einer Gruppe den Raum verlässt:

„Schon, a h m, man merkt zum Beispiel, wenn ma, wenn der Sprachassistent in Gegenwart von der Lehrerin mit den Schülern spricht, sind die Schüler, sind wir nicht so locker vom Reden her. U n d wenn die Lehrerin jetzt zum Beispiel hinausgehen würde, dann werden wir nicht immer auf unsere Fehler hingewiesen, damits uns aus unseren Gedanken, die wir ham, die wir a sagen wollen, net rausbringt.“ (S2, S.1, Z. 24 – 28)

Solche Aussagen bestärken meines Erachtens den Umstand, den Sprachassistent/innen keine evaluativen Aufgaben zukommen zu lassen. Man könnte diese kleinen separaten Gruppenarbeiten ebenso als Realisation des für die interkulturelle Kommunikation wichtigen „dritten Ortes“ im Sinne von Zeilinger-Trier [Siehe Kapitel: *Interkulturelle Kommunikation*] deuten. Weitere Gründe, die für einen lockeren Umgang angegeben werden, sind der geringere Altersunterschied als zu den meisten Lehrenden und das bereits angesprochene Wegfallen der evaluativen Komponente. Außerdem wird von zwei Befragten positiv hervorgehoben, dass die derzeitige Sprachassistentin an der Schule den Lernenden unterstützend zur Seite steht, wenn es beispielsweise um Vorbereitungen auf die Matura geht, sei es nun in Bezug auf Themenvorbereitungen oder auf die Arbeit an der Kommunikation:

„Weil die, was in Französisch maturieren, für die is auch besser, weil im regulären Unterricht, da lesen wir wenn, dann nur kleine Texte, immer eine Sache oder was, und reden eigentlich nicht Französisch. [...] Und wennst in der Stunde nie, nur die Übungen machst, und nie eigentlich zum Französisch-Reden kommst, tust dich auch viel schwerer. Weil du kein so ein, wenn du zwei Sätze liest, is das nicht so, dasst jetzt Französisch reden kannst.“ (S4, S. 5, Z. 30 – 36)

Ich ließ die Lernenden ebenso den Sprachassistent/innen-Unterricht mit jenem der Lehrperson vergleichen, wobei einerseits angegeben wird, dass keine großen Unterschiede bestehen, andererseits dennoch von Differenzen zum Lehrer/innen-Unterricht gesprochen wird. Ein Befragter erklärt, in der Einheit der Sprachassistentin eher mitzuarbeiten, weil es seines Erachtens nicht um eine Vermittlung von „Stoff“ geht, sondern das Sprechen vordergründig ist.

Von einer anderen Schülerin wird dezidiert die kulturelle Komponente angesprochen: „[...] sie kennt si a gut aus, ich mein mit der Kultur selber im Land. Da kann sie uns eigentlich viel besser was sagen als die Lehrer und das is dann a ganz interessant immer.“ (S6, S. 1, Z. 29 – 31) Es zeigt sich daran, dass, der Lernenden zufolge, Interkulturalität besser mit Personen aus der Zielkultur realisiert werden kann als mit den Lehrenden aus dem eigenen kulturellen Umfeld.

Eine Schülerin erläutert aus eigenen Erfahrungen im Ausland Folgendes:

„Also i glaub, dass, i war mal, i war in Amerika und dann war i einmal in einer Deutschklasse und da warens glei ganz still. Also wenn i gredet hab, die waren still. Und a wenn i in einer Englischklasse war und gredet hab, a wenns nur Englisch war, die warn immer still.“ (S1, S. 5, Z. 1 – 4)

Meines Erachtens kann daran erkannt werden, dass die Schülerin die Schwierigkeiten an der Rolle des/der *Native Speaker/Speakerin* in der Klasse sieht, weshalb sie sich in die Assistent/innen einfühlen kann.

Generell wird die Kommunikation mit den Sprachassistent/innen von den Schüler/innen nicht nur mit der bereits erwähnten Lockerheit konnotiert, sondern sie sprechen ebenso schwierige Aspekte dabei an:

„Naja, man is hald, man is hald doch viel nervöser, weil sie nur die Sprache kann und du selber kannst es ja net so gut. Dann traust dich vielleicht hald nicht so mit ihr reden, wie mit da Professorin, weil die kann ja die Muttersprache auch.“ (S3, S.1, Z. 26 – 28)

Einige Schüler/innen geben an, aufmerksamer in der Stunde des/der *Native Speakers/Speakerin* zu sein und mehr über Formulierungen nachzudenken, um von ihm/ihr verstanden zu werden:

„[...] man muss sich hald schon mehr Gedanken drüber machen, was ma wirklich sagt, weil, so wies is bei den Professoren, wennst dann irgendwas Falsches sagst oder irgendwas, das überhaupt keinen Zusammenhang hat, die können sich dann a bissl was zusammenreimen.“ (S3, S. 3, Z. 1 – 4)

In anderen Interviews wird darauf verwiesen, dass eine Verständigung mit der Lehrperson leichter fällt, weil diese die entsprechende Ausbildung habe und wisse, wie schnell und deutlich sie reden muss, um von den Lernenden verstanden zu werden. Es zeigt sich daran eine Präferenz für den regulären Unterricht, die zu einer Scheu vor der Kommunikation mit *Native Speakern* führen kann.

Gerade für die Interkulturalität, die ein gegenseitiges Geben und Nehmen impliziert, fand ich es ebenso zentral herauszufinden, ob die Lernenden den Sprachassistent/innen etwas über Österreich beibringen können. Vor allem in Anlehnung an die mangelnden Kenntnisse der *Native Speaker* über dieses deutschsprachige Land [Siehe Kapitel: *Vorbedingungen*] erschien mir wichtig, dies herauszuarbeiten. Der Großteil der Lernenden gibt dazu an, auch selbst von ihrem Land erzählen zu können, wobei der Fokus hier klar auf Festlichkeiten, Bräuchen und Spezialitäten liegt. Lediglich ein Schüler erläutert, dass im Unterricht das Französische

wesentlich stärker thematisiert wird: „Also auf das legen wir net so, des is net so wichtig, also sie, ihr is eher wichtig, dass sie uns eben Frankreich vorstellt, eben Französisch zu reden und ja, also viel eigentlich nicht [...]“ (S5, S. 2, Z. 14 – 16)

Des Weiteren konnte ermittelt werden, dass die Schüler/innen nicht darüber informiert wurden, inwieweit die *Native Speaker* über Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen. Dies steht aller Wahrscheinlichkeit nach im Zusammenhang mit dem bereits erwähnten Fokus auf das Französische [Siehe vorhergehendes Kapitel]. So sind die Schüler/innen ebenso geteilter Meinung über dieses Thema:

„Die Sprachassistenten tun immer so, als würdens kein Wort Deutsch können, aber i glaub, in Wirklichkeit könnens es schon. Also verstehen schon, weil sie müssen sich ja da auch irgendwie verständigen, weil da könnens jetzt auch nicht Französisch reden.“ (S1, S. 3, Z. 1-4)

Andere wiederum sind der Meinung, dass manche assistierende *Native Speaker*, an deren Einheiten sie teilgenommen haben, über gar keine Deutschkenntnisse verfügen.

2.5.3. Der Unterricht der Sprachassistent/innen

Um herausfiltern zu können, inwieweit Interkulturalität im Unterricht der *Native Speaker* realisiert wird, möchte ich in jenem Kapitel auf Themen und Sozialformen, Materialien und auf den Umstand, ob das Schulbuch eine Rolle spielt, eingehen. Dieser Punkt ist wesentlich mit der *kognitiven Ebene* in Antors Modell der *Dreidimensionalität interkultureller Kompetenz* [Siehe Kapitel: *Interkulturelle Kompetenz*] verbunden, denn in einem interkulturellen Unterricht soll es darum gehen, das Wissen über die andere Kultur zu erweitern und über die eigene zu reflektieren.

2.5.3.1. Themen und Sozialformen

Es zeigt sich eine Vielfalt an Themen, wobei einzelne Sujets mehrmals angegeben werden, unter Anderem Spezialitäten oder Weihnachten. Des Weiteren kann festgestellt werden, dass einige Themen, wie die bereits erwähnten beiden, interkulturell aufbereitet werden. Es wird jedoch nicht rein interkulturell in den Einheiten der Sprachassistent/innen gearbeitet wird. Das ist ein Anspruch, den man meines Erachtens auch nicht stellen kann, gerade wenn man bedenkt, dass die Sprachassistent/innen nicht gezwungenermaßen eine Ausbildung in diese Richtung haben müssen. Ein weiterer Umstand, der bei der Wahl des zu Behandelnden zu

beachten ist, ist der Themenpool, welcher für die Matura vorbereitet werden muss. Dies lässt nicht allzu viel Raum für größere Ausschweife in anderen Gebieten. Eine Sprachassistentin merkt kritisch zu manchen der für die Matura zu bearbeitenden Thematiken an:

« Mais je pense que c'est le problème justement, parce que des fois il y a des thèmes beaucoup trop dur pour le niveau de la classe. Des fois oui, il faut les faire, parce qu'ils sont au septième au huitième, donc c'est au programme. Mais, des fois j'aurais envie de dire que ça sert à rien. Des fois ils savent même pas dire des choses basiques et ils vont parler du chômage qui a un vocabulaire [plus difficile]. » (A5, S. 9, Z. 17 – 21)

Beinahe durchwegs kann beim Einsatz der Sprachassistent/innen ein kulturell geprägter Zugang festgestellt werden, so beispielsweise wenn über die Lektüre der Lernenden, über *le port de l'uniforme*, *le voyage*, *la génération kangourou*, ERASMUS-Aufenthalte, *le chômage*, *la migration*, *la publicité* oder über *l'humour virtuel* gesprochen wird. Es gibt jedoch auch Themen, die isoliert von der kulturellen Komponente betrachtet werden, wie *le corps humain*, *le mensonge*, *le sport*, *l'harcèlement scolaire*, *les fruits et les legumes*, *l'amour*, *l'amitié*.

Zu vielen Thematiken werden Kulturvergleiche angestellt, was einen elementaren Schritt in Richtung Interkulturalität darstellt. Allen voran ist hier die Musik zu erwähnen, wobei das Hauptaugenmerk auf den französischen Chansons, angefangen von Édith Piaf, über Zaz, bis hin zur aktuellen Rap-Kultur, beispielsweise Stromae oder Keen'V, liegt. Außerdem wird kontrastiv im Bereich *Restaurantbesuche* gearbeitet:

« Et au restaurant et c'est normal d'avoir du pain [...]. C'est, on paie pas le pain, c'est naturel, c'est normal. On n'a pas besoin de le demander. [A2 et I rient.] Oui, l'eau aussi. Je peux avoir un peu d'eau, c'est normal, il est gratuit si tu demandes une plate. » (A2, S. 7, Z. 3 – 6)

Des Weiteren fällt das bereits genannte Thema der Schulsysteme in diesen Bereich. Außerdem wurde über Schulbälle gesprochen, als diese von den Schüler/innen vorbereitet wurden, und Vergleiche zwischen Frankreich und Österreich gezogen. Auch im Bereich *les femmes et le monde du travail* wird kontrastiv gearbeitet, vor allem in Bezug auf die Karenzzeit. Ich habe im Zusammenhang mit den Kulturvergleichen ebenso danach gefragt, ob die Sprachassistent/innen im Unterricht darüber sprechen, was bei den Jugendlichen in Frankreich im Moment in Mode ist. Ein starker Fokus liegt hierbei auf der Musik. Meist wird dieses Thema jedoch lediglich angeschnitten, eine *Native Speakerin* unterstreicht dies durch die Ähnlichkeiten mit Österreich: « [...] ce qui est en vogue, ce qui est à la mode, c'est souvent la même chose qu'ici, donc. » (A2, S. 5, Z. 34 – 35)

An dieser Stelle möchte ich auf jene Thematiken eingehen, bei denen bewusst ein interkultureller Zugang gewählt wird. Das erste Beispiel sind die *dangers d'Internet*:

« J'ai pas forcément un apport culturel essentiellement français mais, au moins culture générale médiatique. Par exemple quand on a traité les dangers d'internet je leur ai dit ' pourquoi ces campagnes de prévention sont sorties en France '. Je leur aurais donné le contexte, ensuite un suicide d'une fille canadienne donc ça a fait le tour du monde. Normalement toutes les télé du monde l'ont traité, ce sujet. Au moins dans les informations et du coup, voilà, je leur ai dit c'est important de regarder les informations le soir, parce que ça peut être une source de culture générale, voilà. » (A1, S. 11, Z. 15 – 21)

Es zeigt sich, dass diese Sprachassistentin in ihrem Unterricht nicht von einer Dualität der Kulturen ausgeht, sondern verschiedene Zugänge behandelt. Ein anderes Thema, das immer wieder erwähnt wird, ist die *Francophonie* und damit in Verbindung die *DOM-TOM* (*départements d'outre-mer, territoires d'outre-mer*). Eine Sprachassistentin merkt dazu an: « [...] il y a jamais un seul côté, [non seulement] la France [...] mais la francophonie aussi. Il n'y a pas que en France qu'on parle français [...] » (A5, S. 9, 26 – 27) Eine *Native Speakerin* behandelt diese Thematik sowohl interkulturell als auch interdisziplinär:

« Ils ont aussi parfois un peu un cours d'histoire, un cours de géographie. C'est quand on parlé des DOM-TOM, voilà les DOM-TOM, c'est pas forcément quelque chose déjà même pour un français, donc c'est pas forcément quelque chose de..., qui va de soi pour eux. Donc voilà je leur explique historiquement pourquoi on a des DOM-TOM, donc bien sûr ça fait référence à l'impérialisme, donc forcément l'Autriche aussi a été à un moment un Empire, donc j'ai parlé de l'Empire français, l'Empire austro-hongrois. Alors du coup voilà ils voient que 'ah bah oui, finalement il y a deux pays qui étaient assez liés, assez proches '. » (A1, S. 11, Z. 22 – 29)

Eine Befragte, die mittlerweile das dritte Jahr als Sprachassistentin arbeitet, schildert in jenem Zusammenhang, dass sie normalerweise immer zu Beginn des Jahres kulturelle Themen über das französische Festland behandelt habe, am Anfang dieses Schuljahres jedoch aufgrund ihrer madagassischen Wurzeln von den Lernenden nur Fragen über Madagaskar gestellt wurden:

« en fait le premier cours je parlais que de ça dans une école. Et les profs m'ont dit : ' Hm, mais c'était bien, donc on va faire ça avec toutes les classes '. Oui, donc du coup j'ai absolument pas parlé de Paris, j'ai parlé que de Madagascar, parce que les élèves m'ont posé tant de questions : ' Et c'est comment ? Il y a quoi ? ' Donc j'ai fait que des cours là-dessus. Donc cette année ça a été. Je sais pas pourquoi, des fois il y a cours comme ça. » (A5, S. 7, Z. 15 – 20)

Daran lässt sich gut erkennen, dass auf die Interessen der Lernenden bis zu einem gewissen Grad eingegangen werden kann, was einen interkulturellen Zugang für die Schüler/innen

interessanter werden lässt. In Bezug auf die Herkunftsregionen der Sprachassistent/innen wurde von einer Lehrenden ebenso ein interkultureller Ansatz gewählt, weil sie in der Klasse eine Situation in einem Reisebüro simulieren ließ, wo auch die Lernenden ihre Umgebung präsentieren sollten.

Da auch die sprachliche Varietäten und Dialekte im Unterricht der Sprachassistent/innen eine Rolle spielen sollen [Siehe Kapitel: *Sprachassistentenz*] und sich für jene Thematik ein interkultureller Zugang anbietet, habe ich die *Native Speaker* danach gefragt, ob sie diese behandeln. Die Antworten fallen unterschiedlich aus, wobei eine Befragte angibt, diese nicht zu behandeln, weil sie selbst zu wenig Einblick in die Thematik habe. Eine weitere Interviewte verdeutlicht, nur im Zuge des Spiels „*Rendez-vous avec le français*“, welches im Jahr 2013 von anderen Sprachassistent/innen zusammengestellt wurde, über regionale Varietäten zu sprechen. Eine andere Assistentin erklärt, jenes Thema zu behandeln, weil es einen wichtigen Bestandteil der französischen Kultur darstelle und weil die Lernenden sich der verschiedenen Dialekte bewusst sein sollten, wenn sie in bestimmte Regionen fahren:

« J’ai montré des vidéos avec l’accent belge par exemple qui est assez drôle et qui est assez ah, donc j’y tiens parce que je pense que c’est important, ça fait partie de la culture, de la culture française, de la culture du français en tout cas. Et je pense qu’il n’y a pas une langue française, mais des langues françaises, comme il n’y a pas une langue allemande mais des langues allemandes. Donc, du coup c’est important de leur dire que voilà quand on va dans le nord, bon il y a un accent qui est différent, ou des fois même des mots, dans le sud pareil. C’est plus important. Donc je leur dis ‘ si un jour vous allez par exemple à Marseille, ne soyez pas étonnés, ne, voilà, ne paniquez pas c’est normal, ils ont un accent très, très prononcé.[...] Parlez français, il n’y aura pas de problème. Vous utilisez ce qu’on a dit.’ »(A1, S. 11 – 12, Z. 33 – 15)

Diese Sensibilität für sprachliche Varietäten resultiert in meinen Augen bei ihr daraus, dass nach ihrem ERASMUS-Aufenthalt in Österreich von den Deutsch-Professor/innen an der von ihr besuchten Universität in Paris behauptet wurde, sie könne nicht Deutsch sprechen. Sie wurde des Öfteren auf eine falsche Ausdrucksweise hingewiesen, wobei es sich hier lediglich um Unterschiede in den Varietäten handelte. Meines Erachtens unterstreicht diese Anekdote den Umstand, dass sprachliche Differenzen im Studium zu wenig fokussiert werden und dass ebenso keine Sensibilität von manchen Professor/innen dafür entgegengebracht wird.

Ein weiteres Thema, das interkulturell aufbereitet wurde, ist der *Verlan*, demnach die Sprache der Jugendlichen, vor allem in den Pariser Vororten. In diesem Zusammenhang erkundigte sich eine *Native Speakerin* danach, wie die Schüler/innen vorgehen, wenn sie eine SMS verfassen, ob es hier ebenso eine eigene „Sprache“ gibt.

Von den meisten Lernenden wird angegeben, dass die Themen, die die *Native Speaker* besprechen, interessanter sind als die von den Lehrer/innen behandelten. Als Grund dafür sieht eine Schülerin Folgendes: „sie erklärt und schon viel, was in Frankreich so is, was wir eigentlich noch nicht so wissen.“ (S4, S. 3, Z. 21 – 22) Als weitere Begründung dafür sehe ich folgendes Zitat: „sie erzählt uns auch viel von ihr daheim, wies in Frankreich is, vom Fortgehen und viele Sachen haben wir mal geredet.“ (S3, S. 4, Z. 7 – 8) Daran lässt sich erkennen, dass dieses Hineinbringen der Authentizität, auf welches ich später noch näher eingehen werde, sich positiv auf das Interesse der Lernenden auswirkt. Lediglich ein Schüler merkt an: „Ja, es is hald schon anders, aber nicht unbedingt interessanter, also, es sind andere Themen.“ (S5, S. 2, Z. 2)

Da ein Wechsel der Sozialformen für den interkulturellen Ansatz als vorteilhaft angesehen wird [Siehe Kapitel: *Methoden und Themen für einen interkulturellen Unterricht*], wobei dies natürlich auch für andere Unterrichtsformen gilt, empfand ich es als wichtig, herauszufiltern, wie hierbei vorgegangen wird. Wie bereits mehrmals angedeutet wurde, sehen die meisten Beteiligten kleinere Gruppengespräche außerhalb des Klassenrahmens als am effektivsten an:

„[...] wenn wir jetzt alle in der Klasse sind und sie is auch in der Klasse, dann is so, dass nur sie wirklich redet, eigentlich. Aber wenn wir in einer kleinen Gruppe sind, dann reden alle, weil dann fragt sie auch, ich mein, in der Klass fragt sie auch so, aber da redet eigentlich nur sie, schreibt auf die Tafel alles, a b e r das is net so, dass alle mitreden und so, weil, weiß ich nicht, wenn mehr sind, vielleicht is auch so, dass sich keiner irgendwie traut vor den anderen [...]“ (S4, S. 4, Z. 25 – 30)

Es werden auch klassenintern Gruppenarbeiten gemacht, unter Anderem wenn Spiele gespielt werden. Ebenso werden Diskussionen im Klassenrahmen forciert, wenn es beispielsweise um Bild- oder Charakterbeschreibungen geht. Außerdem wird das Lehrer-Schüler-Gespräch angewandt, wobei dies vor allem bei Wortschatzarbeiten, bei denen Mindmaps an der Tafel erstellt werden, zum Einsatz kommt. Eine Sprachassistentin spielt mit den Lernenden auch Theater. Es werden jedoch nicht nur die mündlichen Kompetenzen trainiert, sondern die Sprachassistent/innen lassen ausgehend von diversen Inputs Geschichten verfassen. Eine *Native Speakerin* hat auch die Möglichkeit wahrgenommen, mit den Lernenden außerhalb des Unterrichts über einen Blog zu kommunizieren.

2.5.3.2. Authentische Materialien

Da Michael Byram bei seinen vier Komponenten des interkulturellen Lernens [Siehe gleichnamiges Kapitel] unter den Begriff *language learning* das Verwenden authentischen Materials subsumiert, wollte ich erörtern, ob dies in den Einheiten der Sprachassistent/innen geschieht. Von einer Lehrperson wird in Bezug auf die im *Native-Speaker*-Unterricht gebrauchten Quellen angemerkt:

„Also es werden Bilder verwendet, es werden Videos verwendet, eigentlich nur recherchiertes Material im Internet. Also ein *Native Speaker* macht zum Beispiel auch keinen Hörtext mit Schülern, Lesetext geht, Sprachverwendung im Kontext macht er auch nicht. Also er ist eigentlich da, um Konversation zu betreiben, Gesprächsrunden zu gestalten, dass die Schüler motiviert sind zu reden. [...] Und im Grunde genommen wäre schade, wenn jemand zum Beispiel an Text machen würde, ja, nur Text machen und sich nur auf den Text [konzentriert].“ (L2, S. 5 – 6, Z. 36 – 7)

Meines Erachtens weiß jene Lehrperson genau darüber Bescheid, welchen Nutzen man durch den Einsatz von Sprachassistent/innen haben kann. Eine *Native Speakerin* sieht sich selbst mit einem Augenzwinkern als authentische Ressource, wobei sie darauf anspielt, dass sie Elemente aus ihrem eigenen Leben im Unterricht behandelt:

« [...] matériel authentique... moi. [A2 et I rient.] Je veux dire que je passe mon temps à raconter ma vie, c'est authentique. La prof m'a demandé de travailler sur la présentation. Donc je leur ai mis quatre mots de mes propres amis en fait et j'ai dit : 'posez-moi des questions.' J'ai fait ça. » (A2, S. 4, Z. 7 -9)

Eine andere Sprachassistentin hat bereits in Frankreich Materialien gesammelt, welche sie im Unterricht teilweise annwendet: « Oui, j'avais ramené une pochette avec des extraits de journaux, des rosettes, des plans de ville, des cartes postales de France. Donc j'essaie de les utiliser. » (A4, S. 4, Z. 13 – 14)

Wie bereits aus vorherigen Abschnitten abgeleitet werden kann, werden vor allem Filme als authentische Ressourcen genutzt. Die Bandbreite erstreckt sich hier von *Auberge espagnole*, *Tanguy*, ... bis hin zu *Bienvenue chez les Ch'tis*. Eine Assistentin erklärt, den Lernenden vermittelt zu haben, dass es nicht wichtig ist, jeden Dialog beim Ansehen eines Filmausschnittes zu verstehen, sondern die Globalzusammenhänge zu erfassen:

« [...] je leur ai appris à regarder un extrait. De leur dire que : ' voilà même si vous comprenez pas tout, ce qui est dit au niveau du dialogue, grâce au jeu de scène, grâce à la lumière, grâce à la mise en scène, vous pouvez comprendre 80 pourcent du film.' Et en fait ça a très bien marché [...] » (A1, S. 9, Z. 9 – 12)

Diese ermutigende Aussage ist meines Erachtens ebenso auf die Kommunikation zwischen zwei verschiedenkulturellen Partner/innen umzulegen, wobei hier anstelle der szenischen

Darstellung Gestik und Mimik des Gegenübers zu interpretieren sind. Gerade das ist wiederum kennzeichnend für einen *Intercultural Speaker*. Als anderes authentisches Material werden die bereits angeführten Chanson verwendet. Von einer Sprachassistentin wird dazu sogar angegeben, dass sie über französische Musik, die sie selbst nicht kannte, von Schüler/innen aufgeklärt wurde: « Bah, écoute, même des fois, étonnement, ceux qui, on a même l'impression qu'ils ne savent rien du français. En fait, ils ont une culture musicale du français, c'est étonnant. Que même moi, je ne connais pas. » (A1 in Interview von A2, S. 8, Z. 18 – 20) Dieses Zitat verweist meines Erachtens auf die Offenheit der Schüler/innen, die für den interkulturellen Unterricht bereits vorausgesetzt wird. Des Weiteren kommen verstärkt Beiträge aus dem Internet, seien es nun Youtube-Szenen, andere Dokumentationen oder Textmaterialien, zum Einsatz. Zeitungsartikel werden weniger genutzt, weil sie als zu schwierig für die Schüler/innen angesehen werden. Wenn überhaupt, wird hier mehr mit Zeitschriften, die von den Schulen abonniert werden, beispielsweise *écoute*, gearbeitet. Als eine andere authentische Ressource werden Fotos aus dem Privatgebrauch der SprachassistentInnen verwendet. So wird oft die Heimatregion auf diese Weise vorgestellt. Eine *Native Speakerin* erzählt, nach einem Aufenthalt in Bratislava eine Foto-Kollage erstellt zu haben, wobei diese beim Thema *voyage* zur Anwendung kam. Auch hieran lässt sich wieder gut ein interkulturelles Vorgehen erkennen, weil nicht nur das Zielland, sondern auch andere Nationen in den Fokus genommen werden. Die bereits angeführten Werbungen, sowie Video-Clips, sind ebenso als authentisches Material zu werten. So hat beispielsweise eine Sprachassistentin ausgehend von einem Beitrag zu einer Bio-Kampagne, bei der sie selbst mitgearbeitet hat, das Thema Ökologie behandelt.

Es ist demnach klar zu bejahen, dass authentische Materialien eingesetzt werden, um mit den Lernenden kulturelle Komponenten zu behandeln und somit Interkulturalität zu fördern. Eine Lehrperson fügt in diesem Kontext den eigenen Umgang mit den Sprachassistent/innen als Grundlage dafür an, ob die *Native Speaker* gewillt sind, auf authentische Ressourcen zurückzugreifen:

„Also man muss natürlich auch selber offen sein und a gute Basis finden mit dem Assistenten. Wenn man selber keinen Bezug aufbaut, dann bekommt man auch wenig, an Material oder so. Aber unsere derzeitige Assistentin surft die ganze Zeit im Internet, sie recherchiert, sie sucht Youtube-Videos aus, sie stellt ganze Dossier zusammen und dann kann man aussuchen als Lehrer, na, was ma gerne hätte, welchen Aspekt man gerne machen würde im Unterricht.“ (L2, S. 4, Z. 25 – 30)

2.5.3.3. Exkurs: Lehrbuch

Da die Lehrbücher immer wieder thematisiert wurden, möchte ich an dieser Stelle einen kurzen Exkurs dazu machen. Für den Sprachassistent/innen-Unterricht halte ich ein reines Vorgehen danach für kontraproduktiv, weil es einerseits ebenso die Lehrpersonen verwenden können, andererseits *le manuel* in meinen Augen nicht als authentisch gewertet werden kann. Das Potenzial in der Zusammenarbeit mit den *Native Speakers* wird auf diese Weise nicht optimal ausgenutzt, denn eine Befragte merkt an: « Donc nous, on est là vraiment pour, je pense, apporter un peu une fraîcheur en fait, on va dire à la langue et puis d'apporter, ouais, des éléments culturels. » (A1, S. 4, Z. 8 – 9)

In den Interviews stellt sich heraus, dass das Lehrbuch sporadisch zur Anwendung kommt. So wird darauf zurückgegriffen, wenn sehr kurzfristig darüber entschieden wird, was in der nächsten Einheit behandelt werden soll. Eine Sprachassistentin merkt positiv dazu an, dass es bei dessen Einsatz keiner Vorbereitung bedarf. Des Weiteren werden die *Native Speaker* teilweise von den Lehrenden dazu angehalten, Aufgaben aus dem Buch mit den Schüler/innen zu behandeln: « [...] selon les professeurs il y a, donc des fois il faut que je suive les manuels » (A2, S. 3, Z. 30) Außerdem werden für Vokabelübungen oft die Vokabellisten aus den Lehrbüchern verwendet. Eine Sprachassistentin erläutert, dass die Verwendung des Buchs in ihrem Unterricht vom Sprachniveau der Schüler/innen abhängt. Mit steigendem Lernjahr wird bei ihr weniger zum *manuel* gegriffen. Von Seiten der befragten Lehrenden wird durchwegs die Verwendung des Buches verneint.

Ein Umstand, der gegen einen gehäuftten Einsatz des Lehrbuchs spricht, ist jener, dass dieses zumeist nicht dem aktuellsten Stand der Dinge entspricht. Jene Tatsache wird von den Sprachassistent/innen kritisch hervorgehoben: « dans les bouquins tu vois des expressions qu'on utilise vraiment normalement [pas], [...] ce sont des anciennes expressions et cetera. » (A3, S. 10, Z. 39 – 41) Von einer anderen *Native Speakerin* wird angegeben:

« [...] je leur rapporte un peu de la culture française, autre chose de ce qu'ils connaissent habituellement, à h, dans les livres de français, parce que des fois quand on voit les livres de français, les manuels, ils ne sont pas forcément très bien adaptés. » (A1, S. 4, Z. 3 – 6)

Es zeigt sich, dass die Sprachassistent/innen dafür plädieren, an den Schulbüchern etwas zu ändern: « Ils doivent rechanger encore les manuels et oui voilà. C'est ça pourquoi en tant qu'assistante j'ai pas envie de l'utiliser. » (A2, S. 3, Z. 38 – 39)

Außerdem wird darauf verwiesen, dass Klischees und Stereotype, die im nächsten Kapitel zu behandeln sein werden, durch die Lehrbücher hervorgerufen oder verstärkt werden können: « Mais alors, peut-être si, ils croient qu'on mange que des baguettes, mais ça c'est à cause des manuels en fait, et des croissants. » (A1, S. 14, Z. 12 – 13)

2.5.4. Kulturvergleiche und Stereotype

Da Kulturvergleiche, wie bereits erwähnt, dazu beitragen, den Weg des *Intercultural Speakers* einzuschlagen, möchte ich nun darauf eingehen, wie diese im Unterricht der Sprachassistent/innen realisiert werden. Eine *Native Speakerin* erklärt, dass sich die vergleichende Komponente aus der Kommunikation ergibt und keine Liste mit Gegenüberstellungen verfasst wird:

« Moi, je leur rapporte quelque chose, donc voilà : ' moi, dans ma culture c'est comme ça. On mange par exemple enfin le repas du soir à vingt heures trente, les samedis et les dimanches on fait des repas qui durent longtemps, en générale les français restent longtemps à table. Oui, et vous, par exemple, moi je suis curieuse de ça comment vous faites à la maison, est-ce que chez vous c'est pareil ? Racontez-moi. ' C'est eux finalement qui viennent de dire : ' bah nous, c'est différent. On fait comme si, on fait comme ça.' – ' Non, moi, moi j'ai aussi avant vingt heures. ' Donc voilà c'est toujours, il y a pas : on fait un tableau au moment donné France-Autriche. Non, on l'évite. » (A1, S. 13, Z. 8 – 15)

Man sieht, dass hier die selbstreflexive Komponente hineinspielt und meines Erachtens zugleich durch dieses Vermeiden der direkten Gegenüberstellung nicht das Bild der voneinander abgegrenzten Kulturkreise, wie es Humboldt propagierte, entsteht. Von einer anderen *Native Speakerin* wird nur sporadisch mit einzelnen Gegenüberstellungen gearbeitet, wobei das meist in Bezug auf bestimmte Themen, wie *le système scolaire* oder *poser sa candidature*, stattfindet. Normalerweise wird sie auch im Laufe der Kommunikation von den Lernenden darüber aufgeklärt, welche Differenzen es zu Österreich gibt. Eine weitere Sprachassistentin behandelte in ihrem Unterricht das für Frankreich typische Begrüßungsritual *faire la bise*, wobei sie hier ebenso die Schüler/innen darüber nachdenken ließ, ob es für Österreich eigentümliche Verhaltensweisen gibt:

« Et j'ai fait par exemple par rapport aussi à la bise qui est très français à la base et j'ai montré cette spécialité française. Et après j'aurais dit : ' Et vous, est-ce que vous voyez des choses dans la culture qui peuvent être spécifiques à l'Autriche et qu'on n'a pas forcément en France ? ' Et peut-être ça les a fait réfléchir : ' Est-ce que nous, on fait des choses qu'ailleurs on ne fait pas ? ' En fait, c'est alors parler aussi un peu de s'ouvrir l'esprit, et c'est dire : ' Qu'est-ce qu'on fait de spécifique ? ' » (A3, S. 6, Z. 28 – 33)

Es lässt sich gut erkennen, dass man sich die Dinge, die man für selbstverständlich hält, ins Bewusstsein rufen muss, um zwischen den Kulturen vermitteln zu können.

Gerade durch solche Kulturvergleiche können zwei von Byram angegebene Vorbedingungen für interkulturelle Kommunikation [Siehe Kapitel: *Interkulturelle Kompetenz*], nämlich *savoir être* und *savoirs*, gefördert werden. In Bezug auf letztere Präkondition war mir vor allem wichtig, den *regard croisé*, demnach den Umstand, wie man von den anderen gesehen wird und wie man die anderen sieht, in den Blickwinkel zu nehmen. Hier spielt die Thematik der Stereotype hinein. Aus diesem Grund werde ich nun darauf eingehen, ob Lernende Stereotype haben und inwieweit im Unterricht der Sprachassistent/innen damit gearbeitet wird.

Die Meinungen der Sprachassistent/innen darüber, ob die Schüler/innen von Stereotypen und Klischees geprägt sind, differieren. Als gängigstes Beispiel, das von Lernenden im Unterricht als „typisch französisch“ vorgebracht wird, wird das Baguette genannt. Eine Sprachassistentin ist sich in diesem Kontext zwar der Komplexitätsreduktion durch die Lernenden bewusst, hebt jedoch den von Bausinger erklärten relativen Wahrheitsgehalt (1988, S. 161) hervor: « Oui, il y a la baguette, mais c'est une idée toute-faite qui est vraie aussi. » (A2, S. 7, Z. 33 – 34) Eine *Native Speakerin* merkt an, mit Stereotypen noch nicht bei den Lernenden konfrontiert worden zu sein, wobei sie aus diesem Grund auch davon absieht, die Thematik im Unterricht zu behandeln: « [...] les stéréotypes, bonne question parce qu'en fait, ähm, j'ai pas eu l'impression qu'il y en avait, donc on n'a pas parlé des stéréotypes dans un moment donné. A aucun moment on ne me l'a pas demandé.' » (A1, S. 13, Z. 36 – 38) Später fügt sie noch hinzu : « Il y a des assistants qui croient que pour être un bon assistant, il faut voilà faire un cours avec des stéréotypes, mais non ce n'est pas nécessaire. Ils ne le demandent pas et ils n'y pensent pas. » (A1, S. 14, Z.. 34 – 36) In meinen Augen ist es einerseits ein guter Ansatz, die Lernenden nicht mit Stereotypen zu konfrontieren, wenn man den Eindruck hat, dass diese davon nicht beeinflusst werden. Andererseits könnten solche Vorstellungen über das andere Land unterbewusst in den Menschen verankert sein, weshalb eine Konfrontation damit zum Nachdenken anregen kann. In einem weiteren Interview wird angemerkt, dass vor allem die jüngeren Lernenden eher an vorschnellen Vorstellungen über die andere Kultur anhaften, während ältere bereits ein größeres Bewusstsein für das Hinterfragen haben. Von einer anderen *Native Speakerin* werden die Stereotype gerne behandelt:

« [...] tu peux prendre des images qui sont drôles, avec le cliché, par exemple un français avec le béret, la baguette sur bras, et dire : 'Décrivez, est-ce que vous croyez que c'est vrai ou pas?' Et après aussi justement j'ai demandé : 'Est-ce que vous pouvez présenter les stéréotypes autrichiens ?' Et c'était très drôle parce qu'ils m'ont

présenté un stéréotype qui était différent de celui que nous Françaises, on a. [...] Alors, c'était intéressant de présenter les stéréotypes français et de demander quels étaient les stéréotypes pour eux, Autrichiens. Ça a une place quand même importante. » (A3, S. 7, Z. 29 – 37)

Dieses Zitat zeigt meines Erachtens, dass es nicht notwendig ist, Stereotype nur mit Ernsthaftigkeit zu betrachten, sondern den Schüler/innen kann ebenso auf spaßige Weise gezeigt werden, welche Bilder über die andere Kultur überdacht werden sollten. Des Weiteren lassen sich in einem solchen Vorgehen die Unterschiede zwischen Hetero- und Autorstereotypen ablesen, ein Faktum, das wieder die Reflexionsebene betrifft. Auch eine andere Sprachassistentin hat mittels der Stereotype kontrastiv gearbeitet:

« [...] j'ai fait une leçon [...] sur les clichés français et les clichés autrichiens. Comment les Autrichiens voient les Français et comment les Français voient les Autrichiens. Ça j'ai fait une leçon, enfin deux ou trois heures même sur ce sujet, parce que les élèves avaient beaucoup de choses à dire. Les Français mangent de la baguette, ils mangent des grenouilles, ils se lavent pas, parce qu'ils mettent du parfum, ils habitent tous soit à Paris, soit sur la Côte d'Azur et cetera. » (A4, S. 6, Z. 13 – 18)

Eine weitere Sprachassistentin merkt an, nur auf Stereotype als globales Thema einzugehen, wenn es von Lehrpersonen erbeten wird. Von der gleichen *Native Speakerin* wird eine Situation geschildert, in der sie dazu beitragen konnte, zu schnelle Generalisierungen auszuräumen: « ‚La France, c'est cher‘, on m'a dit. Et j'ai dit : ‚Tu es allé où ? ‘ - ‚A Nice ‘ - ‚Bah écoutes, quitte la Côte d'Azur et peut-être que tu trouveras des prix normaux.‘ » (A2, S. 7, Z. 21 – 23) Von einer *Native Speakerin* wird angegeben, dass sogar die Lehrpersonen aufgrund der Medien gewisse Bilder von Frankreich verinnerlicht haben:

« [...] les profs aussi. [A5 et I rient.] Mais, ça je pense que c'est normal, c'est parce que quand on est à l'étranger, on a des nouvelles de, par exemple on entend des choses sur la France et tout comme ça. C'est, tout est enfiché, tout est changé, tout est... Ça, c'est le phénomène de l'étranger. » (A5, S. 7, Z. 23 – 26)

Diese Information erstaunt mich, weil ich gerade bei Lehrenden eben dieser Sprache davon ausging, dass sie sich der Vorurteile bewusst sind und jene somit nicht anwenden. Als Beispiel dafür gibt die Sprachassistentin die negativen Klischees über die Vororte von Paris an:

« Par exemple les banlieues. ‚Les banlieues, bon, les gens c'est que. Donc Paris c'est bien, mais en banlieue c'est pas bien. ‘ Alors il y a des quartiers par exemple, vraiment - Versailles, j'en dis toujours : ‚Mais Versailles, c'est la banlieue, hein ? Donc, Versailles, c'est tout le monde qui vit là-bas quoi ? C'est n'importe qui.‘ » (A5, S. 7, Z. 32 – 35)

Es sollte meines Erachtens somit bereits in der Lehrer/innen-Ausbildung eine Auseinandersetzung mit den Klischees erfolgen, damit sie besser in der Lage sein können, den Schüler/innen die Sensibilität dafür zu vermitteln.

Die Lehrenden sehen sich generell bei den Schüler/innen meist mit Stereotypen konfrontiert. Eine Befragte erklärte:

„Das glaub ich schon, weil i glaub, dass unsere ganze Gesellschaft so aufgebaut ist, nicht? Dass ma, was weiß ich: ‚Die Franzosen sind voreingenommen, überheblich und so weiter und so fort. ‘ Also es gibt sicher Stereotype, die ich aber nicht transportier, weil i hab diesen Eindruck selber nie gehabt.“ (L4, S. 5, Z. 13 – 16)

Es stellte sich mir in jenem Kontext die Frage, ob der Einsatz von Sprachassistent/innen beim Abbau der vorschnellen Meinungen helfen kann. Bei den Antworten zeigt sich, dass die meisten Lehrpersonen hier eine Verknüpfung mit der Persönlichkeit der *Native Speaker* sehen, wobei generell die Möglichkeit bestehe, Stereotype auf diese Weise zu reduzieren. Eine Befragte erklärt, eine Weigerung eines Assistenten / einer Assistentin Deutsch zu reden, würde die Schüler/innen in der Meinung bestärken, dass Franzosen keine andere Sprache sprechen wollen. Diese Aussage steht in krassem Gegensatz zu jener im Kapitel *Berücksichtigung des Sprachniveaus beim Einsatz der Sprachassistent/innen*, nach der von Lehrer/innen-Seite dazu angehalten wird, die Deutschkenntnisse zu verschweigen. Somit kann eine gewisse Abhängigkeit von der Lehrperson darüber erwiesen werden, ob Stereotypen verstärkt werden oder nicht. Lediglich eine Lehrende geht von keiner Stereotypen-Reduktion durch den Sprachassistent/innen-Einsatz aus.

Interessant finde ich bei den Interviews, dass bei allen drei befragten Gruppen zum Thema „Stereotype“ der Begriff an sich diskutiert wird. So stellt eine Sprachassistentin infrage, ob es tatsächlich ein Stereotyp ist, Frankreich als das Land des Luxus und der Mode zu bezeichnen, wenn es ein Faktum ist, dass es in Paris eine Kumulation von Luxusboutiquen gibt:

« [...] après, voilà est-ce que c´est un stéréotype de dire que la France est le pays de la mode et du luxe ? Je ne crois pas du coup, parce qu´on a quand même beaucoup de marques de luxe. Donc Paris, Londres et Milan sont des trois villes de luxe, enfin au tout cas que ce soit au niveau de la haute culture ou autre. Voilà, c´est indéniable, pour moi c´est pas un stéréotype. » (A1, S. 14, Z. 21 – 25)

Eine weitere Sprachassistentin sieht sich bei den Lernenden eher mit positiven Stereotypen konfrontiert und weist, wie zuvor auch eine Lehrende, auf die gesellschaftliche Allgegenwärtigkeit solcher Bilder hin, wobei sie darin keinen Nachteil sieht:

« Mais c'est des clichés que tout le monde a. Parce que les Allemands, les Anglais, les Espagnols, les Italiens – [quand on les demande] comment ils voient les Français, ils répondent la même chose. Mais ça va, c'est des trucs assez, assez positifs en général. Les Français sont romantiques, c'est le pays de l'amour, le fromage est super-bon, le vin rouge est super-bon. Ou alors ils osaient de dire seulement ce qu'ils trouvaient positif et ils ont laissé le négatif de côté. Mais en général, c'est des clichés plutôt assez sympas. » (A4, S. 7, Z. 5 – 10)

Aus dieser Aussage lässt sich ableiten, dass die *Native Speakerin* ein Bewusstsein dafür hat, dass die Schüler/innen aus Respekt oder aus Scheu davor zurückschrecken könnten, negative Vorurteile zur Diskussion zu bringen. Es kann somit nie völlig Einblick darin gewährt werden, ob die Lernenden tatsächlich keine Stereotypen verinnerlicht haben. Bei Betrachtung der Schüler/innen-Interviews erkennt man das Bewusstsein über Klischees und Vorurteile bei den Jugendlichen. So gibt ein Lernender, zugegebenermaßen auf witzige Weise, dazu an: „Na, i hab zum Beispiel a Cousine und den Freund, die leben in Paris, aber, ja, ich mein, die sind auch normale Leut. [S5 und I lachen.]“ (S5, S. 2, Z. 26 – 27)

In diesem Kontext habe ich sowohl bei den Sprachassistent/innen als auch bei den Lernenden danach gefragt, ob Letztere Erstere durch eine „stereotype Brille“ betrachten. Vom Großteil der *Native Speaker* wird dies verneint. Lediglich eine von ihnen erklärt, vom Aussehen her als typische Französin von den Schüler/innen gesehen zu werden: « au point de vue de ma personnalité je sais pas, mais ils m'ont dit, il y en a plusieurs d'entre eux qui m'ont dit que physiquement pour eux j'étais la représentation de la française type, pas très grande, avec les cheveux bruns et bouclés. » (A4, S. 7, Z. 12 – 14) Eine weitere Sprachassistentin gibt an, dass die Schüler/innen oft erwarten, dass sie die Klischees bedient, und dann erstaunt sind, wenn dem nicht so ist: « Je pense qu'ils attendent, oui, beaucoup de, par exemple enfin pour je bois du café et alors quand je dis que je bois pas de café c'est : ' Et tu bois pas de café ? Tu n'es pas une typique française.' » (A5, S. 8, Z. 21 – 23) Die Schüler/innen sind in Bezug auf die Frage, ob die momentane Sprachassistentin eine „typische Französin“ ist, geteilter Meinung. Eine Lernende verneint dies mit der Begründung, sich selbst durch ihre Auslandserfahrungen nicht durch Stereotype beeinflusst zu sehen:

„Na, also i hab, also i war a Jahr weg, im Ausland, und dann hab i hald mehrere andere kennen gelernt, von anderen Ländern, von überall, also hald von der ganzen Welt, und da hat ma irgendwie die Vorurteile scho irgendwie so weg. Also da hat man nicht mal eins. Ich mein, klar, i weiß jetz schon, dass die Italiener hald schon so a bissl Sachen, die wollen hald ihr Eis, ihr Pizza und ihr Prosciutto und Mozzarella [S1 und I lachen.], aber so richtig, so, weiß ich nicht, Vorurteile...“ (S1, S. 3, Z. 19 – 24)

Andere Befragte meinen schon, dass die aktuelle Sprachassistentin teilweise Klischees bedient: „Ja, sie is... ja, eigentlich schon. Also a typischer Franzos is für mi, da denk i immer an schwarze Hosen, blau-weiß gestreiftes Leiberl und so an roten Palatschinkenhut. [S3 und I lachen.] Immer. Und bei ihr is das hald einfach so, sie is typisch französisch.“ (S3, S. 3, Z. 30 – 32) Ein Lernender stellt den Begriff „typisch“ infrage, wobei er dabei den Aspekt der Erfahrung anspricht: „Es, ja, es is hald schwer a typische, ich mein, so viel Franzosen kenn i dann auch wieder nicht.“ (S5, S. 2, Z. 23 – 24) Tatsächlich ist an dieser Aussage abzulesen, dass sich der Schüler nicht der Klischees bedient, um das Wort „typisch“ zu interpretieren. Ihm ist es wichtig, sich seine eigene Meinung zu bilden. Gerade die Schule soll meines Erachtens der Ort sein, an dem die Jugendlichen lernen können, eigene Ansichten zu elaborieren und diese zu vertreten. Auch eine andere Lernende hadert mit dem Begriff „typisch“: „Ach Gott. Ah, was is scho typisch? Ich mein, typisch is so, ja, Klischees hald und des trifft meistens nicht zu. Also sie is eigentlich ganz normal.“ (S6, S. 2, Z. 30 – 31)

2.5.5. Reflexion über die Interkulturalität des Sprachassistent/innen-Unterrichts

Nach Behandlung aller bereits angeführten Komponenten, war es mir auch wichtig, die Sprachassistent/innen selbst bewerten zu lassen, ob sie ihre Vorgehensweise im Klassenrahmen als interkulturell sehen. Die Frage danach wird durchwegs bejaht. Eine Assistentin erläutert:

« Interculturel, bah oui, parce qu’il y a un moment où on parle toujours de l’Autriche, moi j’y tiens parce que bon ça les concerne et ils doivent aussi avoir de la culture générale de leur propre pays. Moi, ce que je vois, ce que je remarque en France c’est que les gens [ont] le plus en plus du mal à connaître leur pays, connaissent pas leur pays, connaissent pas leur culture générale du tout, ça manque. Et oui, moi, je tiens quand même à regarder l’Autriche aussi. » (A1, S. 16, Z. 13 – 18)

Ein weiteres Mal wird hier klar die selbstreflexive Komponente hervorgehoben, was sehr viel Aufschluss über das Verständnis von Interkulturalität gibt. Auch das Hineinbringen anderer Kulturen ist für diese Sprachassistentin essentiell:

« Par exemple on a parlé des séjours ERASMUS, je leur ai demandé : ‘ Si vous, vous souhaiteriez faire un ERASMUS, où est-ce que vous aimeriez aller ? ‘ Je leur ai dit : ‘ Vous pourriez dire n’importe où, pas [seulement] la France. ‘ [A1 et I rient.] Et non, ils sont très honnêtes et ils me disent, par exemple, en Angleterre. Ils m’expliquent pourquoi. Et là après on, ouais, on débat aussi sur l’importance de l’anglais. Est-ce que finalement l’anglais est si important ? Est-ce que, oui, le latin aussi, par exemple, qui prene une place très importante en Autriche, qu’il n’ait plus du tout en France, et moi personnellement qui me révolte dans les sens où, voilà, le français est laissé pour le

latin. Je leur dis plus que, c'est plus intéressant d'avoir une langue vivante que ça soit le français ou l'espagnol qu'une langue morte. » (A1, S. 16, Z. 20 – 29)

Eine weitere Assistentin spricht davon, dass sie versucht durch Vergleiche ihren Unterricht interkulturell zu gestalten, wobei auch sie andere Kulturen behandelt: « Ouais, j'essaie. J'essaie de, bah, de comparer ma culture avec celle des autres pays, avec celle aussi en Autriche. Donc je pense, oui, j'essaie. » (A3, S. 9, Z. 22 – 23) Auch eine andere *Native Speakerin* sieht in jenem Kontext den Kulturvergleich als zentral an, wobei von der zu behandelnden Thematik abhängig ist, ob ein solcher angestellt wird:

« [...] est-ce que mon cours est interculturel ? Ça dépend des sujets, mais en général oui. Dès qu'il y a la possibilité de faire une comparaison du moins de présenter comment c'est en France, comment c'est en Autriche, comment ça peut être ailleurs. Et dans ça je le fais, oui. » (A4, S. 8, Z. 8 – 10)

Natürlich bleibt Interkulturalität nicht dabei stehen, doch stellt der komparative Zugang eine wichtige Basis dar. Von einer anderen *Native Speakerin* wird angegeben, auch selbst etwas über die österreichische Kultur im Unterricht zu lernen, was für mich ein Indiz für Interkulturalität darstellt, weil gerade eine Gegenseitigkeit im Dialog ein wichtiges Kennzeichen dafür ist.

2.5.6. Schülermeinungen zur Kulturvermittlung durch Sprachassistent/innen

Da jeglicher Unterricht als Ziel hat, die Horizonte der Lernenden zu erweitern, war es mir wichtig, zu eruieren, ob diese selbst sagen würden, dass sie durch den *Native Speaker* ein besseres Bild von der französischen Kultur bekommen haben. So erklären zwei von ihnen:

„(S2:) Auf jeden Fall a klareres Bild. [...]“

(S1:) Also wir, wir lernen scho sehr viel über die Kultur a, also über die Schule hamma jetzt eigentlich scho ziemlich viel gelernt u n d

(S2:) I bin ganz ehrlich: Über das Schulsystem in Frankreich hab i keine Ahnung ghabt, echt net, und, ja, auf jeden Fall weiß i dort jetzt sicher mehr durch die Sprachassistentin auch, weil die uns des hald zeigt, wie des is.“

(S1, S2, S. 4, Z. 11 – 18)

Eine weitere Schülerin bejaht die Frage folgendermaßen:

„So wies im regulären Unterricht, hinein, 15 Zettel mit 20 Übungen, machen, machen, machen. Und bei der A1 sitzt einfach nur und redest und du redest hald über Sachen, was in Frankreich sind, was in Österreich sind, wo die Unterschiede sind und solche Sachen. Also es is scho, sie hat uns Frankreich scho wild näher gebracht, weil sie uns

auch immer von ihren Sachen, was sie erlebt hat, schon alles erzählt hat.“ (S3, S. 5, Z. 25 – 29)

Es werden hier die Authentizität und die Lockerheit des Unterrichts angesprochen, welche zu einer größeren Offenheit und vielleicht auch besseren Empfänglichkeit für die andere Kultur führen. Ein Lernender gibt an, dass sich sein Bild von Frankreich unter Umständen etwas verbessert habe, „aber es hat nicht so den großen Ausschlag gegeben“ (S5, S. 2, Z. 34) Eine weitere Schülerin erläutert, sich vor dem Einsatz der Sprachassistentin kein wirkliches Bild der Zielkultur in ihren Gedanken geformt zu haben:

„Naja, so a richtiges Bild von der französischen K u l t u r hab ich nicht ghabt, weil ich mir eigentlich net wirklich so was unter der wirklichen französischen Kultur vorstellen hab können, nur das Klischeebild und weil i weiß, dass nicht so is...“ (S6, S. 3, Z. 11 – 13)

Es zeigt sich demnach eine Differenz zwischen den Antworten der Lernenden dahingehend, ob sie nun ein besseres Bild von der französischen Kultur haben. Der allgemeine Tenor geht jedoch in Richtung einer Verbesserung des Einblicks in die Zielkultur. Somit kann von Schüler/innen-Seite eine Berechtigung des Einsatzes von Sprachassistent/innen für die Verdeutlichung kultureller Komponenten abgeleitet werden.

IV. Fazit und Ausblick

In diesem Kapitel möchte ich anhand der Auswertung Schlüsse in Bezug auf meine Arbeitshypothesen ziehen und einen Ausblick, der zum Teil Optimierungsvorschläge enthält, geben.

1.1. Es gibt ein Bewusstsein für Interkulturalität bei Lehr/innen und Sprachassistent/innen.

Aus den bisherigen Ausführungen ist ablesbar, dass der Begriff der Interkulturalität weder den Lehrenden noch den *Native Speakern* völlig fremd ist. Jede/r Einzelne war darum bemüht, den Begriff zu definieren, wobei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich auf dessen Vieldeutigkeit hingewiesen werden muss. Meist wird in den Interviews der vergleichende Aspekt hervorgehoben. Das Kontrastive stellt zwar einen elementaren Grundpfeiler für den interkulturellen Ansatz dar, letztlich bleibt dieser jedoch nicht dabei stehen. Meines Erachtens mangelt es den Lehrenden am Bewusstsein darüber, welche Komponenten in die Interkulturalität hineinspielen. Konfrontiert man sie nämlich mit diesen, beispielsweise mit der Selbstreflexion, dem Kontakt zur Zielkultur, dem Erzählen von Anekdoten oder dem Aufklären über Frankophonie, geben sie an, von solchen Vorgehensweisen Gebrauch zu machen. Die fehlende Einsicht in die Bedeutung von Interkulturalität soll keinesfalls als Vorwurf gewertet werden, sondern ist lediglich als Feststellung gedacht. In meinen Augen bedarf es von offizieller Seite einer näheren Erläuterung des Begriffs, wenn er in so wesentlichen Vorgaben, wie dem Lehrplan, zur Anwendung kommt. Es würde vielleicht bereits eine kleine Fußnote in solch wichtigen Dokumenten reichen, in welcher darüber aufgeklärt wird, was im Kontext des Fremdsprachenunterrichts an österreichischen Schulen unter Interkulturalität verstanden wird und welche Aspekte hier hineinfließen. Gerade wenn nämlich die Wichtigkeit, diese Komponente in den Unterricht einfließen zu lassen, immer wieder hervorgehoben wird, sollten jegliche Unklarheiten über den Begriff beseitigt werden.

Bei den Sprachassistent/innen scheint ein größeres Verständnis des Wortes gegeben zu sein, was gut an der Frage, ob sie ihren eigenen Unterricht als interkulturell empfinden, ablesbar ist. Dies steht jedoch meines Erachtens in Verbindung mit den Studiengängen, die die *Native Speaker* in Frankreich gewählt und zum Teil bereits absolviert haben. Somit kann nicht davon ausgegangen werden, dass jede/r Sprachassistent/in bereits über das Wissen der Bedeutung von Interkulturalität verfügt.

1.2.Sprachassistentz schafft Raum für Interkulturalität und trägt zu deren Verwirklichung bei.

Betrachtet man das Kapitel *Sprachassistentz – Erwartungen, Gründe, Ziele* zeigt sich, dass die Interkulturalität einen zentralen Anker im Sprachassistent/innen-Unterricht darstellt, jedoch der Fokus nicht nur darauf liegt. Ich stelle diesen Anspruch mit der vorliegenden Arbeit auch nicht, weil ich ebenso für die Entwicklungen der Lernenden in der Aussprache, im Vokabelbereich und in der Ausdrucksweise große Vorteile durch den *Native-Speaker*-Einsatz sehe. Die Kooperation mit Sprachassistent/innen betrachte ich jedoch nicht als notwendig für Tätigkeiten, die die Lehrperson selbst, durch didaktische Ausbildung oft besser, verrichten können sollte. Darunter subsummiere ich die Arbeit an Grammatik oder jene mit Hörtexten. Wie gezeigt werden konnte, sehen zumindest die befragten Lehrpersonen in der Regel von Letzterem ab, wobei *Native Speaker*, die mit anderen Lehrenden kooperieren, auch für solche Tätigkeiten eingesetzt werden.

Im Kapitel *Wichtigkeit* konnte erwiesen werden, dass es den Sprachassistent/innen selbst ein Anliegen ist, die kulturelle Komponente in ihrem Unterricht zu forcieren. Das können sie jedoch nicht immer in der gewünschten Weise realisieren, weil sie die Vorstellungen der Lehrenden, die nicht die gleichen wie die der Assistent/innen sein müssen, ebenso zu erfüllen haben [Siehe Kapitel: *Wichtigkeit*]. Erweitert man diese Feststellung auf den Bereich der Interkulturalität, so müsste die Beziehung von Lehrer/innen und *Native Speakern* ebenso Einfluss darauf nehmen, ob diese im Unterricht verwirklicht wird. Tatsächlich konnte das bei der Auswertung nachgewiesen werden. Gerade unmotivierte Lehrkräfte können durch den Einsatz der Sprachassistent/innen in anderen Bereichen oder durch eine Ablehnung der Zusammenarbeit einen interkulturellen Zugang verhindern. Des Weiteren wird ein interkultureller Ansatz durch das absichtliche Verschweigen der Deutschkenntnisse der *Native Speaker* gehemmt, denn gerade für Schüler/innen in den ersten Lernjahren ist das Code-Mischen Teil des Lernprozesse. Andererseits ist der Einwand dahingehend, dass die Lernenden sich weniger um das Verständnis des von ihnen Gesagten bemühen, wenn sie wissen, dass das Gegenüber Deutsch versteht, meiner Meinung nach ebenso berechtigt. Natürlich kann die Beziehung zwischen Sprachassistent/innen und Lehrer/innen nicht nur negativen Einfluss auf einen interkulturellen Zugang haben. So legen die meisten der Letztgenannten starken Wert auf die kommunikative Komponente im Unterricht des *Native Speakers*, was sich im Regelfall positiv auf das Klassenklima auswirkt und im Sinne der Interkulturalität ist. Außerdem wird durch die Inanspruchnahme des Angebotes, sich selbst durch die Assistent/innen weiterbilden zu können, von Lehrpersonenseite eine Offenheit

gegenüber den *Native Speakern* suggeriert. Jene kann meines Erachtens auf die Unterrichtssituation abfärben, sodass die Sprachassistent/innen auch an den Lernenden eine größere Offenheit erkennen können. Schließlich fördern ebenso Verständnisfragen der Lehrkräfte an die *Native Speaker* im Klassenrahmen Interkulturalität, weil den Schüler/innen so die Scheu davor genommen werden kann, selbst zu kommunizieren. Des Weiteren kann den Lernenden dadurch gezeigt werden, dass man nicht immer alles wissen muss, was in einem erweiterten Sinne zur Entwicklung zu einem *Intercultural Speaker* beitragen kann.

Auch die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler/innen kann darauf einwirken, ob im Sprachassistent/innen-Unterricht interkulturell gearbeitet wird. So weigerten sich Lernende, denen von den Lehrenden mangelnde Französisch-Kenntnisse vorgehalten wurden [Siehe Kapitel: *Berücksichtigung des Sprachniveaus beim Einsatz der Sprachassistent/innen*], mit der *Native Speakerin* zu reden. In meinen Augen ist das nur allzu verständlich, gerade mit dem Wissen im Hinterkopf, dass Lernen besser durch positive Verstärkung erfolgt.

Die noch ausstehende Beziehung, nämlich die zwischen Sprachassistent/innen und Schüler/innen, ist wohl die ausschlaggebendste dafür, ob interkulturelles Lernen stattfindet. Ein ganz wichtiger Faktor, der hierbei eine Rolle spielt, ist der zeitliche. So müssen sich sowohl die *Native Speaker* als auch die Lehrenden dessen bewusst sein, dass die Lernenden oft eine Weile brauchen, um mit den veränderten Anforderungen, die durch das Hinzukommen einer Person aus der Zielkultur gestellt werden, zurecht zu kommen. Es ist daher kontraproduktiv, den Schüler/innen das Gefühl zu geben, es befände sich ein zweite Lehrkraft im Raum. Aus den Interviews lässt sich ableiten, dass die Befragten das auch nicht so sehen. Es bedarf lediglich zwischendurch eines autoritären Vorgehens, wenn die Lernenden ihre Grenzen austesten wollen [Siehe Kapitel: *Zugang der Sprachassistent/innen zu den Lernenden*]. Sobald den Schüler/innen verdeutlicht wird, dass es sich hier um keine weitere Lehrkraft handelt, kann der Fokus stärker auf die kommunikative Kompetenz, die wesentlich für einen interkulturellen Ansatz ist, gelegt werden. So erklären die Sprachassistent/innen, nicht mit erhobenem Zeigefinger vor den Lernenden zu stehen und jeden gesprochenen Satz einzeln zu korrigieren. Wichtig ist für sie das Verständnis dessen, was gesagt wird, und nicht die vollkommene grammatikalische Korrektheit. Ebenso wird den Schüler/innen erklärt, dass sie nicht alles von den *Native Speakern* Gesagte verstehen müssen, sondern sie die Globalzusammenhänge erfassen können sollen. Auch hier zeigt sich wieder eine Vorgehensweise, die der Ausbildung von *Intercultural Speakern* dienlich sein kann. Des Weiteren wenden die Sprachassistent/innen eine andere motivierende Vorgehensweise an, sie

bedienen sich oft einer einfacheren Ausdrucksweise. Gerade für Lernende, denen es wichtig ist, in der Kommunikation möglichst alles zu verstehen, ist die Verwendung eines *français plus accessible* förderlich. Außerdem lässt sich eine Art Schocksituation vermeiden, die auftreten kann, wenn der/die *Native Speaker/in* auf alltägliche Weise spricht und Nichts verstanden wird. Da Sprachassistenten ebenso der Arbeit mit Stereotypen dienlich ist, wäre es hemmend, nicht über die eigenen Deutschkenntnisse aufzuklären und sich somit zu weigern, die Schüler/innen-Sprache zu sprechen. Dadurch würden nämlich gerade stereotype Vorstellungen über Frankreich bestärkt werden [Siehe Kapitel: *Kulturvergleiche und Stereotype*]. Der Großteil der Befragten klärt jedoch über die eigenen Deutschkenntnissen auf, sofern nichts Gegenteiliges von den Lehrpersonen gefordert wird.

Eine weitere Basis, die für Interkulturalität zentral ist, ist der persönliche Zugang der Sprachassistenten/innen zu den Schüler/innen, weil gerade durch die eigene Offenheit ebendiese auch bei den Lernenden erwirkt werden kann. So sind die erwähnten Beispiele der Hilfe bei der Matura-Vorbereitung und des Einrichtens eines Blogs für Gespräche außerhalb des Unterrichts positive Schritte in Richtung eines Beziehungsaufbaus. Dieser dürfte tatsächlich gelungen sein, weil die Schüler/innen selbst bestätigen, kulturelle Informationen aus dem Sprachassistenten/innen-Unterricht „mitgenommen zu haben“. Für ein Lernen voneinander ist nämlich eine gute Beziehung wichtig, da sie zeigt, dass der andere akzeptiert wird. Positiv in jenem Kontext wirkt sich auch der Umstand aus, die Schüler/innen als Experten zu sehen. Dies geschieht dann, wenn die *Native Speaker* sich über österreichische Verhältnisse, zum Beispiel in Bezug auf die Kultur oder das Schulsystem, bei ihnen erkundigen. Die befragten Sprachassistenten/innen sind um eine solche Vorgehensweise sehr bemüht. Darin spiegelt sich meines Erachtens eine Wertschätzung der Lernenden wieder, die eine Grundlage für Interkulturalität darstellt.

Abgesehen von den Beziehungsebenen gibt es noch andere Umstände, die ein interkulturelles Vorgehen beeinflussen. So zeigt sich, dass die verwendeten Sozialformen hierin eine Rolle spielen. Die größte Offenheit von Schülerseite kann in Abwesenheit der Lehrperson festgestellt werden. Am besten wird das in Gruppengesprächen außerhalb des Klassenrahmens realisiert, wobei dies, wie bereits angemerkt, in meinen Augen die Verkörperung des von Zeilinger-Trier propagierten „dritten Ortes“ [Siehe Kapitel: *Interkulturelle Kommunikation*] darstellt. Gerade durch das Wegfallen der evaluativen Komponente in jener Situation kann meines Erachtens eine große Hemmschwelle beseitigt

werden. Des Weiteren erweist sich ebenso die mündliche Kommunikation im Klassenrahmen als für einen interkulturellen Ansatz förderlich.

Von den Sprachassistent/innen wird es außerdem als themenabhängig gesehen, ob sie einen interkulturellen Zugang wählen oder nicht [Siehe Kapitel: *Themen und Sozialformen*]. Kulturvergleiche und Stereotype sind prädestinierte Thematiken für einen solchen Ansatz.

Schließlich ist noch auf die Authentizität des Materials zu verweisen, welche einen wichtigen Pfeiler für Interkulturalität darstellt. Diese wird bei allen befragten Sprachassistent/innen gewährleistet, sei es durch Interneteinsatz, Zeitungsartikel, Postkarten, Fotos oder sich selbst. Lediglich manchmal wird das Lehrbuch verwendet, eine Vorgehensweise, die meines Erachtens im *Native-Speaker*-Unterricht nicht Überhand nehmen sollte.

Nach den genannten Ergebnissen möchte ich noch meine persönliche Feststellung hinzufügen: Ich denke, die Lehrenden befinden sich auf dem besten Weg dahin, ein Verständnis für Interkulturalität auszubilden und diese in ihren Einheiten zu verwirklichen. Dennoch ist, wie bereits angemerkt, die Erläuterung des Begriffs von offizieller Seite unabdingbar, um als Lehrperson besser damit arbeiten zu können. Des Weiteren sollte bei den Sprachassistent/innen ein Verständnis dafür geschaffen werden, doch nicht nur dafür, sondern auch für ihre Aufgaben generell. Ich gehe hier nicht von den von mir Befragten aus, weil mir scheint, dass diese kompetent sind und viel Motivation mit sich bringen. Meine Aussage leite ich eher aus der einer Lehrenden ab:

„Also ich bin prinzipiell immer erfreut über Sprachassistenten, ah, was bei ihnen in meinen Augen fehlt, ist trotzdem eine gewisse Einschulung. Und das hat die A1 auch bemängelt, die haben a Einführung gehabt [...] und die Lehrer, die das machen hätten sollen, die waren überhaupt net motiviert. Und ich glaub, das wär irrsinnig sinnvoll. Also wenns in der Wochen wirklich viele Sachen lernen, was man tun soll, was man nicht tun soll, was was bringt, dann könnt das in ganz anderem Maß sehr effizient genützt werden.“ (L4, S. 7 – 8, Z. 33 – 3)

Auch aus eigener Erfahrung aus meiner Schulzeit kann ich sagen, dass nicht jede/r für solch eine Erfahrung geschaffen ist oder vielleicht nicht ausreichend über seine/ihre Zuständigkeitsbereiche aufgeklärt wurde. Es bedarf somit kompetenter Kräfte, die die zukünftigen Sprachassistent/innen in ihren Aufgabenfeldern unterweisen.

Prinzipiell schreibe ich nach meiner Forschung der Arbeit der befragten Sprachassistent/innen einen hohen Grad an Interkulturalität zu. Meines Erachtens stellt sie eine Bereicherung für den schulischen Fremdsprachenunterricht dar und kann Grenzen, die den Lehrer/innen durch

ihre Zugehörigkeit zur gleichen Kultur wie die der Schüler/innen, gesetzt sein können, überschreiten. Somit hat diese Einrichtung sehr wohl ihre Berechtigung und ich hoffe, dass die Ressourcen dafür immer gegeben sein werden.

Abschließen möchte ich meine Ausführungen mit den Worten einer Sprachassistentin:

« [...] quand les élèves utilisent par exemple des mots que moi je leur ai appris ou des expressions, bah, [j'ai] quand même un petit sentiment de satisfaction, tu sais : ' Ah, c'est un peu grâce à moi qu'ils peuvent dire ça maintenant ', donc oui, la capacité à transmettre un savoir, ça fait toujours plaisir. » (A4, S. 8, Z. 22 – 25)

V. Résumé

Ce mémoire est une recherche didactique sur l'interculturalité dans l'enseignement de FLE (Français Langue Etrangère) autour d'une analyse sur le travail des assistant/es de langue en Autriche. Je me suis intéressée à ce projet parce que j'envisage moi-même un séjour d'assistantat en France après mes études. De plus, comme l'assistantat permet d'enseigner une langue sans avoir d'expériences pédagogiques, j'ai donc été curieuse de savoir si cela est positif de travailler avec un natif. L'autre raison pour laquelle j'ai choisi ce thème était que les textes officiels autrichiens, comme le « Lehrplan », parlent toujours de l'interculturalité, en lien avec le travail des assistant/es. Donc, j'ai essayé de découvrir s'il y a vraiment un apprentissage interculturel qui a lieu dans les cours des assistant/es de langue. Pour cela, j'ai décidé de mener une petite étude qualitative dans des écoles. J'ai interviewé des assistant/es de langue, des professeurs et des élèves pour obtenir une vision large de ce sujet. En outre, je voulais avoir des résultats approfondis et donner aux enquêté/es la possibilité de raconter ce qui leur vient à l'esprit, alors j'ai choisi de faire une recherche qualitative et non quantitative.

Avant de commencer les entretiens, j'ai dû définir les termes « interculturalité » et « assistantat de langue ». C'est la raison pour laquelle ce travail est divisé en deux parties, une partie théorique et une partie pratique.

Au début de la première partie je me pencherai sur la définition du terme « culture ». Pour cela, je présente cinq conceptions à différentes époques. La première est celle de Wilhelm von Humboldt qui définit la culture comme un cercle fermé. Selon lui, la seule manière de dépasser les frontières entre les cultures est l'apprentissage de la langue. A mon avis, ce concept ne mène pas à une réalisation de l'interculturalité, parce qu'elle ne permet pas un mélange des cultures. Le deuxième modèle est celui de Martin Heidegger, qui affirme qu'une adaptation à une autre culture se base à partir des propres savoirs et expériences et non pas seulement à l'apprentissage de la langue de l'autre. Clifford Geertz déclare la culture comme un modèle de valeurs transmis historiquement qui se matérialise autour de symboles et comme un système de conceptions héritées qui se manifeste dans la façon dont les hommes communiquent, conservent et développent leurs savoirs sur les attitudes de la vie.

La quatrième conception est celle de Claude Lévi-Strauss. Il explique qu'en s'intéressant à la culture cible, on reflète aussi ses propres attitudes apprises dans la culture d'origine. Cette dernière est la conception la plus appropriée pour mon travail, parce qu'elle parle des réflexions qui sont importantes dans le contexte d'une approche interculturelle, ce qui sera à

montrer plus tard dans le présent résumé. De plus, il est important de ne pas considérer la culture comme un modèle statique qui détermine l'individu. La culture est plutôt un cadre qui maintient plusieurs exigences sur les individus. Heinz Antor décrit la culture finalement comme un système compliqué, ouvert, dynamique et réticulaire.

Le deuxième chapitre traite des stéréotypes, qui sont décrits comme un réseau d'informations qui aide à mieux assimiler les influences de l'environnement. Le côté négatif, cela mène à une trop grande simplification et généralisation de l'autre culture. (Koller 2010, 35) On peut diviser les stéréotypes en auto-stéréotypes, c'est-à-dire les représentations inhérentes sur sa propre culture, et en hétéro-stéréotypes qui sont les représentations inhérentes sur une autre culture. (Koller 2010, 36) Cela veut dire que par exemple les Autrichiens peuvent se considérer de manière différente par rapport aux regards que portent sur eux les Français.

Dans la partie suivante je me penche sur le terme d'interculturalité qui s'est développé au cours du débat sur la migration à partir des années 1960. Puisqu'il y a une polysémie de ce mot, c'est un fait dont on peut se rendre compte en consultant la littérature, j'ai décidé de confronter les enseignant/es et les assistant/es à ce terme d'interculturalité, parce que je voulais savoir comment eux personnellement, le définissent. Dans le contexte du travail présent, c'est un ENTRE les cultures qui caractérise l'interculturalité et qui demande aussi une réflexion sur soi-même. (Ghasempour 2006, 97)

Après une vue d'ensemble sur des textes officiels de l'enseignement autrichiens et français et sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui révèlent l'importance de l'interculturalité, il est question des caractéristiques d'un apprentissage interculturel. Les pré-conditions pour un tel apprentissage se composent d'une ouverture des apprenants et, dans un sens négatif, des incertitudes en contact avec la culture et la langue cible. Ces incertitudes peuvent être réduits par le/la professeur/e en démontrant que le but n'est pas de tout comprendre mais de comprendre le sens général dans la communication avec un représentant de l'autre culture. On souligne plusieurs facteurs pour avoir une approche interculturelle dans l'enseignement des langues (Bechtel 2003, 54 ff.) : une orientation vers l'apprenant, un travail contrastif, un foyer sur la langue, une orientation vers le procès et la focalisation de la communication. Michael Byram (1989, 138 – 146) parle de quatre composants d'un apprentissage interculturel : *language learning* (capacités dans la langue cible), *language awareness* (un savoir sociolinguistique), *cultural awareness* (réflexions sur la culture cible qui peuvent mener à une compétence interculturelle) et *cultural experience* (expériences dans l'autre culture). Les buts d'une telle approche sont l'empathie, donc la capacité de changer de

perspective, et la compréhension interculturelle, bref de devenir un *intercultural speaker* (locuteur interculturel) qui a le rôle de médiateur culturel (Zeilinger-Trier 2007, 173). En ce qui concerne les sujets et les méthodes pour un apprentissage interculturel, il ne suffit pas d'apprendre des savoirs cognitifs aux élèves, comme par exemple le nombre d'habitants à Paris, mais de les laisser développer des stratégies interculturelles. Pour cela, les professeur/es doivent raconter des anecdotes de leurs propres expériences dans la culture cible. (Eisl 2006, 366) En outre, il est important de traiter les variétés langagières. Martine Abdallah-Pretceille (1996, 28) parle aussi d'une rencontre avec l'autre, donc du contact avec la culture cible, comme des séjours en France ou des projets de télécommunication, qui sont favorables à une approche interculturelle. De plus, le rôle de l'enseignant/e diffère dans l'apprentissage interculturel, comparé à l'apprentissage ordinaire. Le/la professeur/e est plutôt considéré/e comme médiateur entre les cultures (Brunzel 2002, 73) et doit avoir les compétences suivantes : l'empathie, une distance des rôles qui permet un dialogue entre les cultures, une tolérance d'ambiguïté, donc le fait d'accepter des opinions contradictoires, et une compétence communicative. (Delanoy 1994, S. 356/357)

Ensuite, il s'agit de la compétence interculturelle et de la communication interculturelle, vu qu'elles font partie des buts d'un tel apprentissage. Selon Michael Byram (1999, 18/19) les pré-conditions de la première se composent de deux éléments : le *savoir-être*, c'est-à-dire la capacité de relativiser son propre avis, et les *savoirs* sur les valeurs des deux cultures et comment celles-ci sont regardées mutuellement (*le regard croisé*). A partir de ces deux compétences le locuteur interculturel développe le *savoir-comprendre*, qui signifie l'amélioration de la compréhension écrite, le *savoir-apprendre*, est l'identification de nouvelles valeurs, et le *savoir-faire*, qui est le fait de réussir dans une situation de communication authentique. (Byram 1999, 19) Heinz Antor (2007, 112) révèle qu'il y a trois dimensions de la compétence interculturelle : la *cognitive*, les réflexions sur les comportements spécifiques des deux cultures, l'*affective*, les émotions dans la confrontation avec la culture cible, et le *pragmatisme* qui est plus ou moins l'équivalent du savoir-faire. D'après plusieurs auteurs, la communication interculturelle a lieu dans une sorte de *troisième endroit* qui se développe quand les deux locuteurs des différentes cultures se rencontrent. (Zeilinger-Trier 2007, 150) Etant donné que dans une telle situation au moins un des deux locuteurs ne parle pas dans sa langue maternelle, cela peut mener à une inégalité des chances au niveau de la communication (Auernheimer 2002, 67), car les compétences linguistiques désavantagent le locuteur non-natif de la langue cible. C'est un fait, dont on doit tenir compte

et qu'il faut éviter. Le but d'une communication interculturelle est une compréhension réciproque (Wild 2001, 36).

Le dernier chapitre de la partie théorique du travail est consacré aux éléments les plus importants de l'assistantat de langue. Sur le site autrichien de l'association responsable de ce dispositif, <https://www.weltweitunterrichten.at/sprachassistenz> [1; 11.03.2014, 08:00], les améliorations des connaissances didactiques, méthodiques et linguistiques sont considérées comme des motivations personnelles des assistant/es. Parmi les élèves, le fait d'avoir un/e natif/ve dans la classe doit mener à une augmentation de la motivation et de l'intérêt pour la culture cible, parce qu'il/elle rapporte des matériaux et informations authentiques. Les autres buts qu'un travail avec un/e assistant/e peut entraîner sont l'amélioration des compétences orales des élèves et le fait de pouvoir communiquer de manière authentique, ce qui peut aussi être une grande aide pour la préparation du *DEL F (Diplôme d'Etudes en langue française)*. De plus, on a la possibilité de travailler dans des petits groupes ce qui est considéré comme plus efficace que de travailler avec un grand groupe. Selon Peter Giacomuzzi (1995, [2]), l'assistant/e rapporte un sens de la langue qui est plus élevé comparé à celui d'un/e enseignant/e et qui permet de circuler plus facilement entre les différentes formes d'articulation dans la langue. En outre, Giacomuzzi déconseille le travail avec des natifs/natives dans les premières années d'apprentissage quand ils/elles sont considéré/es comme monolingues, parce que les élèves ne disposent pas encore d'assez de compétences pour la communication dans la langue cible (1995, [2/3]). C'est-à-dire qu'il faut, d'après Giacomuzzi, éviter faire travailler un/e assistant/e dans une première année quand lui-même/elle-même n'a pas beaucoup de connaissances dans la langue des apprenants.

Dans le premier chapitre de la partie pratique, j'aborderai la méthodologie ainsi que mes deux hypothèses de départ qui ont été le fil conducteur de cette recherche :

- a. Il y a une conscience de l'interculturalité parmi les professeurs et les assistant/es.
- b. L'assistantat de langue permet une approche interculturelle et aide à réaliser l'interculturalité.

Comme je l'ai déjà énoncé, une étude qualitative mène à des résultats plus approfondis qu'une recherche quantitative dans ce contexte-là. Le style des interviews est semi-directif. C'est-à-dire que malgré le guide d'entretien que j'ai élaboré, les questions restent néanmoins ouvertes afin que les enquêté/es n'aient pas l'impression de se retrouver dans une situation où seul l'enquêteur aurait le contrôle. Le but est plutôt de m'informer sur les propres

interprétations de l'interculturalité des enseignant/es et des assistant/es et de découvrir la façon dont surtout les assistant/es réalisent leurs unités. J'ai décidé de mener les interviews avec les élèves et les enseignant/es dans le cadre scolaire. Pour cela j'ai eu besoin de l'autorisation de l'inspecteur de l'enseignement, ce qui est assez difficile à obtenir à Vienne, parce qu'il y a beaucoup d'étudiants qui demandent une autorisation. Alors, j'ai décidé de mener mon enquête dans le Burgenland. Finalement j'ai rencontré six élèves, cinq enseignant/es et cinq assistant/es, dont une dans le Burgenland et cinq à Vienne, pour les interviews.

Pour la présentation des résultats de l'enquête j'ai réalisé cinq catégories globales avec plusieurs sous-catégories :

1. L'assistantat de langue – expectatives, raisons, objectifs
2. Interculturalité – conditions préalables, définitions, importance
3. Réalisation de l'interculturalité dans les cours de l'enseignant/e
4. Coopération entre enseignant/e et assistant/e
5. Réalisation de l'interculturalité dans les cours de l'assistant/e

Les expectatives des assistant/es se basent sur une expérience dans le domaine de la pédagogie. C'est-à-dire qu'elles/ils veulent améliorer leurs compétences pédagogiques. De plus, elles/ils cherchent à obtenir un meilleur niveau en langue allemande. Du côté des enseignant/es et des élèves c'est surtout les aspects linguistiques qui justifient la présence des assistant/es. Une professeur parle du *bain linguistique*, des autres mentionnent que les natif/ves peuvent aider à améliorer la prononciation des élèves en français. De plus, plusieurs enquêté/es ont révélé que les assistant/es ont un meilleur sens de la langue, comparé à celui des enseignant/es, qui permet un travail plus efficace sur le vocabulaire. En outre, les assistant/es sont considéré/es comme un soutien pour la préparation du *DELFL*. Ces résultats montrent qu'il y a plusieurs aspects en dehors de l'interculturel qui justifient d'employer un/e assistant/e de langue.

Mais comme l'interculturalité est au centre de mes intérêts dans cette présente recherche j'énumère les facteurs cités qui sont en faveur d'une telle approche : Les élèves parlent d'une certaine ambiance détendue dans le cours du/de la natif/ve. Les assistant/es expliquent que leur rôle est entre celui de professeur et celui de l'ami/e, ce qui souligne, selon moi, l'avis des élèves. En outre, c'est aussi l'authenticité et le fait de rapporter des informations actuelles de la culture cible des assistant/es, qui motivent les élèves. Vu que j'ai trouvé dans la littérature

qu'un/e enseignant/e doit accomplir le rôle de médiateur entre les cultures dans un apprentissage interculturel, j'en ai conclu que c'est aussi le cas pour les assistant/es. Alors j'ai confronté les natif/ves à cette hypothèse et les réponses ont différées. Les un/es ont approuvés ma suppositions, les autres ont mis en cause le terme de médiateur et ont enfin nié un tel rôle. En conséquence, je conclus que cette expression mène à plusieurs connotations et qu'il a fallu concrétiser mon interprétation dans le contexte des interviews.

Dans la deuxième catégorie il est questions de l'interculturalité elle-même. Parmi les assistant/es je considère les connaissances de la langue allemande et de la culture autrichienne comme conditions préalables. Les résultats des interviews montrent que les premières se trouvent entre les niveaux A2 et C1. En ce qui concerne les connaissances de la culture autrichienne, seulement une assistante affirme que les siennes sont élaborées à cause d'un séjour ERASMUS en Autriche. Les autres révèlent que leurs compétences culturelles de l'Autriche étaient minimales avant l'assistant : « Pour moi, si je pensais à l'Autriche avant, c'était Mozartkugeln, c'est tout. » (A3, S. 2, Z. 17) Selon moi, il n'est pas nécessaire d'avoir des connaissances approfondies sur la culture des élèves, mais cela peut simplifier une approche interculturelle. C'est-à-dire que si les assistant/es sont plus sensibilisé/es pour la culture autrichienne, ils savent mieux comment réaliser le *troisième endroit* (Zeilinger-Trier 2007, 150) déjà-mentionné. Les conditions préalables des professeurs sont pour moi la manière dont et où ils/elles étaient confronté/es à ce terme pour la première fois. Une partie d'entre eux ne se souvient pas de la première confrontation, alors que les autres affirment que c'était dans le cadre d'une formation continue. Une enquêtée explique que l'importance de l'interculturalité est toujours révélée du côté officiel, mais qu'il manque une explication concernant la réalisation de l'approche interculturelle dans l'enseignement.

L'interprétation du terme interculturalité lui-même diffère entre les enquêté/es, ce qui souligne, selon moi, sa polysémie. Une assistante affirme dans ce contexte : « Il n'y a pas une seule définition de l'interculturalité. Il y'en a pleins. L'interculturalité, c'est äh, c'est vrai que c'est la rencontre entre les cultures. C'est beau ça. » (A4, S. 8, Z. 14 – 15) Plusieurs interviewé/es mettent l'accent sur la comparaison entre les cultures quand ils/elles définissent le terme. Même si cet aspect comparatif est un élément essentiel de l'approche interculturel, ce dernier ne se limite pas à celui-ci. La compétence interculturelle est interprétée comme la capacité de pouvoir se faire comprendre dans la culture cible, c'est-à-dire que le but, selon les enseignant/es, est de réussir dans l'interaction avec un/e Français/e. Un élément qui manque un peu dans toutes les interprétations est la réflexion sur sa propre culture, même si c'est un

aspect fondamental dans l'approche interculturelle. Je reviendrai sur ce point plus tard dans ce résumé.

Etant donné que l'apprentissage interculturel met l'accent sur les aspects culturels, il était aussi question de l'importance de ces derniers dans les interviews. J'ai demandé aux enseignant/es de classer sur une graduation de 1 à 6, où 6 a la meilleure valeur, l'importance de la grammaire, des vocabulaires, des aspects culturels et de la prononciation dans leurs cours. Il se manifeste que le travail sur le vocabulaire est jugé par tous/tes les enquêté/es comme l'aspect le plus important dans l'enseignement du français. En ce qui concerne les trois autres éléments, déjà-mentionnés et constituants pour l'apprentissage d'une langue étrangère, l'importance varie entre 2 et 6. Généralement, on peut constater que l'augmentation du niveau de langue des élèves mène à une augmentation de l'importance des aspects culturels. Dans les cours des assistant/es, la grammaire joue normalement aucun rôle. Il y a seulement peu d'enseignant/es qui demandent aux natif/ves d'introduire des points grammaticaux. Globalement, il est plutôt question de corriger les fautes grammaticales dans la communication, si celles-ci gênent la compréhension. La même démarche se montre avec les fautes de prononciation. Pour la plupart des assistant/es les aspects culturels ont une grande importance dans leurs cours. Seulement une d'entre eux explique, qu'elle a constaté au cours de l'année une certaine baisse de l'importance des éléments culturels. D'après moi, ces résultats montrent que l'enseignement des assistant/es est plutôt utilisé pour une démarche interculturelle que celui des enseignant/es.

Néanmoins, l'interculturalité a aussi une certaine importance dans les cours des professeurs, c'est un fait, qui m'a incité à élaborer la troisième catégorie. L'objet de celle-ci est de montrer à l'aide d'exemples, comment les enseignant/es réalisent une approche interculturelle. Une enquêtée explique qu'elle révèle toujours aux élèves que le *FLE* n'est pas une matière théorique, dans laquelle il s'agit seulement d'apprendre le vocabulaire et la grammaire, mais qu'ils/elles peuvent se servir de leurs connaissances dans l'interaction avec des francophones. Un autre élément central dans ce contexte est la comparaison entre les cultures déjà-mentionnées. En lien avec cette composante comparative les enquêté/es abordent aussi la réflexion sur leur propre culture, donc sur la culture autrichienne. Il y a seulement une enseignante qui exprime que normalement les particularités de leur propre culture sont évidentes pour les élèves. Selon moi, cette affirmation est un peu hâtive, parce que ce sont souvent les choses et comportements ordinaires sur lesquelles on ne réfléchit pas: « La vraie difficulté qui se pose est que le normal, le banal, qui va sans dire pour le natif, doit être

expliqué à l'étranger. » Eisl (2006, 309) De plus, les anecdotes déjà-abordées jouent un rôle dans les cours des professeurs. Le rapprochement de la culture française se fait surtout par des supports numériques tels que les films et Internet. Le contact avec des personnes de la culture cible se manifeste plutôt dans l'assistantat ou, beaucoup moins, dans le travail avec des gens de l'*Institut Français*. Les options de réaliser des projets avec des élèves français ou d'avoir un/e correspondant/e en dehors du cadre scolaire ne sont pas réalisées, ce qui est justifié surtout par un manque de motivation du côté des élèves. De plus, il y a un autre aspect qui mène à une réduction de possibilités d'un contact avec la culture cible. C'est le fait qu'il y a une certaine concurrence entre les séjours en France et les séjours en Angleterre qui sont proposés aux élèves. De plus en plus de classes se décident sur les derniers, parce qu'au Burgenland le français comme deuxième langue étrangère n'est pas prise par toute la classe. Le français rentre donc en concurrence avec d'autres langues.

La quatrième catégorie traite de la coopération entre les enseignant/es et les assistant/es, parce qu'il est intéressant de savoir s'il se manifeste aussi une certaine interculturalité entre eux. Globalement les professeurs profitent de la situation de pouvoir parler la langue française et améliorer leur propre compétence de la langue et d'obtenir des informations « fraîches » de la France. Selon moi, cette ouverture d'esprit est mutuelle, tous/tes les deux peuvent approfondir leurs compétences comme locuteur interculturel. De plus, les relations entre ces deux groupes peuvent influencer la façon dont les natif/ves se comportent dans la classe. C'est-à-dire qu'une bonne ambiance entre les enseignant/es et les assistant/es peut constituer une bonne base pour le travail avec les élèves. En outre, si les deux montrent dans les cours, qu'ils/elles aiment travailler ensemble, cela a des bons effets sur les apprenant/es. Une professeur précise que quand elle pose en classe des questions de savoir à un/e assistant/e, cela influence les élèves de ne plus être hésitants à communiquer eux-mêmes avec le/la natif/ve. Par contre, une assistante explique qu'elle se trouve de temps en temps dans la situation qu'un/e professeur ne sait pas ce qu'il/elle peut préparer pour la leçon suivante et dit au dernier moment à la native qu'elle est responsable pour la préparation. Selon moi, une telle démarche peut empêcher l'interculturalité dans les cours des assistant/es, parce qu'il faut improviser et cela ne permet pas une préparation réfléchie.

Pour la dernière catégorie j'ai filtré certains résultats, comment il doit être possible de montrer de manière exemplaire l'interculturalité en fonction de l'assistant. Comme je l'ai déjà énoncé, Giacomuzzi se prononce contre un travail avec des personnes monolingues dans les premières années d'apprentissage. Par contre, les interviewé/es affirment que les assistant/es travaillent

dans toutes les classes, même si c'est forcé sur les niveaux plus élevés. Seul/es quelques enquêté/es jugent l'enseignement d'un/e natif/ve dans les premières années d'apprentissage inefficace. Certain/es assistant/es utilisent pour des explications la langue allemande et d'autres se servent d'un français plus accessible dans les cours avec des débutant/es. Globalement, on peut conclure que l'efficacité du travail des assistant/es ne dépend non seulement du niveau de langue des élèves, mais aussi de la personnalité des jeunes et des natif/ves :

« Et finalement je m'aperçois que c'est souvent les petits qui sont souvent plus spontanés que les plus grands. Donc c'est, c'est assez drôle, de voir que parfois des préjugés, on se dit les plus grands vont et non, ils sont plus timide. Ils ont encore, les petits, une fraîcheur, une spontanéité äh, donc, oui. » (A1, S. 7, Z. 29 – 32)

Une autre assistante explique qu'elle travaille dans une classe, où les élèves sont persuadé/es selon leur professeur d'avoir un niveau très faible, un fait qui a des conséquences sur le travail de la native, parce qu'ils/elles n'osent pas parler. Cet exemple montre que finalement même les relations entre professeur et apprenant/es peuvent avoir une influence sur une approche interculturelle.

La prochaine sous-catégorie parle des relations entre les assistant/es et les élèves. Si les natif/ves montrent aux apprenant/es que ces derniers sont capables d'interagir dans la langue cible, cela rassure et peut mener à une amélioration de la compétence *savoir-faire* déjà-mentionnée. Quelques élèves expliquent dans ce contexte qu'il y a une atmosphère détendue dans les cours des assistant/es et qu'ils/elles osent parler en français surtout quand la classe est divisée en groupes et ils/elles sont seul/es avec le/la natif/ve. Selon moi, une telle démarche est favorable à un apprentissage interculturel, parce que la communication est centrale. De plus, le fait que les assistant/es ne sont pas dans le rôle du professeur, donc, donnent pas des notes, est révélé comme facteur motivant et mène à une communication plus ouverte. Par conséquent, plusieurs natif/ves indiquent aux apprenant/es que le but d'une communication n'est pas de prononcer une phrase tout à fait correcte, mais de comprendre ce que l'autre dit et d'être compris par l'autre. Un autre aspect qui est favorable à une approche interculturelle est celui que les élèves ont aussi la possibilité de montrer aux assistant/es des spécialités de leur propre culture. De cette manière, ce n'est pas non seulement la France qui est au centre des cours, mais aussi l'Autriche, ce qui mène à un apprentissage mutuel.

Dans la prochaine catégorie, je me pencherai sur les sujets traités et les matériaux utilisés dans les cours des assistant/es. Concernant les sujets, selon moi, il n'est pas nécessaire d'en traiter

seuls ceux-ci, qu'on peut traiter de manière interculturelle, comme par exemple les anciens colonies ou le système scolaire, mais je voulais découvrir si l'interculturalité a quand-même une certaine importance. Le choix des sujets est souvent déterminé par la préparation pour la *Matura*, c'est-à-dire qu'il n'est pas toujours libre. Globalement, il y a peu de points qui sont traités sans une référence à des aspects culturels, comme *le corps humain*. Beaucoup de sujets sont en lien avec la culture, dont *le port de l'uniforme*, *la génération kangourou*, *la migration* et *la publicité*. De plus, les assistant/es font souvent des comparaisons entre les cultures, surtout quand il s'agit de *la musique*, du *système scolaire*, des *femmes* et *le monde de travail*. Les sujets pour lesquels les natif/ves ont choisi une approche interculturelle sont les suivantes : *les dangers d'Internet*, pour lesquels une assistante a fait une référence à une autre culture, à savoir la canadienne. De plus, il était plusieurs fois question des *DOM-TOM*, qu'une enquêtée a comparé à l'Empire austro-hongrois, pendant qu'une autre a parlé de ses racines malgaches. *Les variétés de la langue* qui est le sujet par excellence pour les cours des assistant/es, selon le Site de l'association responsable de l'assistanat en France, http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/SAP_Schweiz_Programmbeschrieb_d_20091002.pdf, 2 [23.4.2013; 08:10], ne sont pas traitées par tou/tes les natif/ves. Une interviewée révèle qu'elle-même n'en sait pas beaucoup et en conséquence renonce à aborder les variétés. De plus, *le Verlan* était traité de manière interculturelle. La plupart des élèves affirme que les assistant/es traitent des sujet plus intéressants que les professeurs, ce qui est, selon moi, favorable à une approche interculturelle, parce que cela augmente la motivation des apprenant/es. Un autre aspect qu'on peut appeler interculturel est celui de mettre l'accent sur la communication dans les unités des natif/ves, c'est-à-dire que la communication orale est centrale dans leurs cours, soit dans le travail avec toute la classe, soit dans les travaux dans des groupes petits. La question de savoir si les assistant/es utilisent des matériaux authentiques peut être affirmée. Surtout des extraits de film et de youtube et des chansons sont souvent utilisés. Les natif/ves ne se servent que rarement d'articles de journaux, peut-être parce qu'ils/elles les jugent trop difficiles pour certains niveaux. Par contre, ils/elles utilisent des cartes postales et des photos. Dans ce contexte j'ai demandé si les manuels ont une grande importance dans les unités des assistant/es, parce que, selon moi, ceux-ci ne font pas partie des matériaux authentiques. Globalement, les natif/ves ne les utilisent presque jamais. Une enquêtée explique :

« [...] je leur rapporte un peu de la culture française, autre chose de ce qu'ils connaissent habituellement, à h, dans les livres de français, parce que des fois quand on voit les livres de français, les manuels, ils ne sont pas forcément très bien adaptés. » (A1, S. 4, Z. 3 – 6)

Etant donné que le *regard croisé* fait partie de la compétence interculturelle, ce qui est un fait que Michael Byram révèle, comme je l'ai déjà montré, je voulais savoir si les assistant/es traitent aussi les stéréotypes. C'est-à-dire que pour moi il se posait la question de savoir si en lien avec les comparaisons entre les cultures, il est aussi question de la manière dont les Autrichiens regardent les Français et vice-versa. Parmi les assistant/es les opinions sur la nécessité de parler des stéréotypes dans les cours diffèrent. Une native ne se voyait jamais confrontée à tels idées toutes-faites sur la France. Par la suite, elle ne le trouve pas nécessaire de parler des stéréotypes. D'autres enquêté/es ne les traitent que quand les enseignant/es le demandent et une interviewée aime le travail avec les stéréotypes, parce qu'elle les traite de manière drôle. La plupart des professeurs disent que le fait, d'avoir un/e assistant/e de langue dans la classe, peut mener à une réduction des regards stéréotypés parmi les élèves, mais que cela dépend de la personnalité du/de la natif/ve. Comme la plupart des élèves ne regardent pas l'assistante actuelle comme une « française typique » et comme certain/es mettent en question les termes *stéréotype* et *typique*, je pense qu'ils/elles sont déjà sensibilisé/es pour cette problématique. Ce fait permet une empathie qui est une base pour le développement d'une compétence interculturelle.

Dans le dernier chapitre du travail présent il est question d'une conclusion, que je fais en comparant les hypothèses de travail avec les résultats obtenus. Selon moi, j'ai montré qu'il y a une conscience pour le terme de l'interculturalité parmi les enseignant/es et les assistant/es, mais que cette conscience ne comporte pas tous les éléments qui sont en lien avec l'interculturalité. C'est-à-dire que pour beaucoup d'entre eux, une approche interculturelle se limite à la comparaison entre les cultures. Même si les enseignant/es réalisent d'autres aspects interculturels, comme le contact avec la culture cible, la réflexion sur la propre culture où le travail sur la Francophonie, ils/elles ne savent pas, que c'est interculturel. En conséquence, c'est important d'expliquer dans des documents officiels, comme le *Lehrplan*, le terme de l'interculturalité. Parmi les assistant/es interviewé/es il y a une meilleure compréhension de ce terme, mais je pense que celle-ci résulte du fait qu'ils/elles font/ont fait des études, dans lesquelles l'interculturalité joue un rôle central. Concernant la deuxième hypothèse de travail, j'ai démontré qu'il y a plusieurs facteurs qui prennent influence sur l'élaboration d'une démarche interculturelle. Ce sont surtout les relations entre les enseignant/es, assistant/es et élèves. De plus, les sujets, l'accent sur la communication orale et l'authenticité des matériaux peuvent être favorables à une démarche interculturelle. En conclusion, le travail des assistant/es interviewé/es est interculturel et mène à une ouverture d'esprit parmi les élèves et les professeurs. C'est ce que je vais essayer de démontrer dans ce mémoire.

Literaturverzeichnis

Theoretischer Teil

- Abdallah-Pretceille, Martine (1996): *Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication*. In : Porcher Louis (Hrsg.) (1996): *Le Français dans le Monde : Numéro Spécial « Cultures, culture »*. Paris : EDICEF. S. 28 – 38.
- Abendroth-Timmer, Dagmar (1998): *Der Blick auf das andere Land: Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Antor, Heinz (2006): *Inter- und Transkulturelle Studien: theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter.
- Antor, Heinz (2007): *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren: Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Heidelberg: Winter.
- Auernheimer, Georg (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem: eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Bausinger, Hermann (1988): *Stereotypie und Wirklichkeit*. In: Wierlacher, Alois / Eggers, Dietrich / Engel, Ulrich / Krumm, Hans-Jürgen / Krusche, Dietrich / Picht, Robert / Bohrer Kurt-Friedrich: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 14. München: iudicium-Verlag. S. 157 – 170.
- Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?: Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4. – 6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer.
- Bredella, Lothar/Delanoy, Werner (1999): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bredella, Lothar (2002): *Literarisches und interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

- Brunzel, Peggy (2002): *Kulturbezogenes Lernen und Interkulturalität: zur Entwicklung kultureller Konnotationen im Französischunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.) (1994): *Sprachen lernen – Menschen verstehen. Eine Herausforderung*. Wien: Bm.bwk.
- Byram, Michael (1989): *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram, Michael (1999): *Developing the intercultural speaker for international communication*. In: Chambers (Hrsg.) (1999): *Intercultural communication and language learning*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistic. S. 17 – 35.
- Chambers Angela (Hrsg.) (1999): *Intercultural communication and language learning*. Dublin: Irish Association for Applied Linguistic.
- Christ, Herbert (1992): *Die Kategorie „Fremdheit“ in der Fremdsprachendidaktik*. In: van Bömmel/Christ/Wendt (Hrsg.) (1992): *Lernen und Lehren fremder Sprachen. 25 Jahre Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 11 – 30.
- Delanoy, Werner (1994): *Was spricht gegen interkulturelles Lernen im Englischunterricht?*. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst (Hrsg.) (1994): *Sprachen lernen – Menschen verstehen. Eine Herausforderung*. Wien: Bm.bwk. S. 350 – 360.
- Eck, Andreas / Legenhausen, Lienhard / Wolff, Dieter (1994): *Telekommunikation als Werkzeug zur Gestaltung einer spracherwerbsfördernden Lernumgebung: Möglichkeiten und Probleme*. In: Fechner, Jürgen (1994): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage. Berlin: Langenscheidt KG. S. 59 – 73.
- Eisl, Margit: *Autriche – France – représentations croisées en milieu scolaire: perspectives interculturelles en didactique des langues étrangères*. Dissertation, Wien: 2006.
- Fechner, Jürgen (1994): *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. 1. Auflage. Berlin: Langenscheidt KG.
- Frost, Ursula (2007): *Vom Befreunden des Fremden: Pädagogische Überlegungen zum Anspruch interkulturellen Verstehens*. In: Antor, Heinz (2007): *Fremde Kulturen verstehen – fremde Kulturen lehren: Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Heidelberg: Winter. S. 66 – 69.

- Geertz, Clifford (1975): *The interpretation of cultures: selected essays*. 1. Auflage. London: Hutchinson.
- Ghasempour, Morteza (2006): *Grundthesen der interkulturellen Philosophie*. In: Antor, Heinz (2006): *Inter- und Transkulturelle Studien: theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter. S. 95 – 108.
- Giacomuzzi, Peter (1995): *Die Rolle des „Native Speaker“ im Fremdsprachenunterricht*. <http://www.petergiacomuzzi.com/wissenschaftl-ich-es/die-rolle-des-native-speaker-im-fremdsprachenunterricht/> [S. 1-4; 22.4.2013, 17:07].
- Hansen, Klaus (2000): *Kultur und Kulturwissenschaft: Eine Einführung*. 2., vollst. überarb. U. erw. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Knapp, Annelie (2002): *Interkulturelle Kompetenz: eine sprachwissenschaftliche Perspektive*. In: Auernheimer, Georg (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich. S. 63 – 78.
- Koller, Annelies (2010): *Interkulturelle Impulse für den Fremdsprachenunterricht: europäisches Sprachenportfolio, Partnerschulaustausch, Sprachprojekte*. Graz: Uni-Press Graz Verlag GmbH.
- Kramsch, Claire (1995): *Andere Worte – andere Werte. Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht*. In: Bredella, Lothar (Hrsg.) (1995): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?: Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4. – 6. Oktober 1993*. Bochum: Brockmeyer. S. 51 – 66.
- Krumm, Hans Jürgen (2003): *Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation*. In: Bausch, Karl-Richard / Christ, Herbert / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag. S. 138 – 144.
- Mall, Ram Adhar (2006): *Von interkultureller Kompetenz zur interkulturellen Verständigung*. In: Antor, Heinz (2006): *Inter- und Transkulturelle Studien: theoretische Grundlagen und interdisziplinäre Praxis*. Heidelberg: Winter. S. 109 – 118.
- Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Röttger, Evelyn: *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht – das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Dissertation. Wien: 2001.

- Rüschoff, Bernd / Wolff, Dieter (1999): *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Zum Einsatz der neuen Technologien in Schule und Unterricht*. 1. Auflage. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Talaskivi, Terhi (2001): (...) *dass man sich traut, zu versuchen – Erfahrungen von Lernern und Lehrern mit einem Native-speaker als Assistenzlehrer in der gymnasialen Oberstufe in Finnland*.
<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11489/ttalaski.pdf?sequence=1>, S. 1-103 [22.4.2013, 17:22].
- van Bömmel, Heiner/Christ, Herbert/Wendt Michael (Hrsg.) (1992): *Lernen und Lehren fremder Sprachen. 25 Jahre Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur an der Justus-Liebig-Universität Gießen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Welsch, Wolfgang (2000): *Transkulturalität: Zwischen Globalisierung und Partikularisierung*. In: Wierlacher, Alois / Bogner, Andrea / Ehlich, Konrad / Eichinger, Ludwig M. / Kelletat, Andreas F. / Krumm, Hans-Jürgen / Michel, Willy / Reuter, Ewald / Dengel, Barbara (Hrsg.) : *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 26. Intercultural German Studies*. München: iudicium-Verlag. S. 327 – 351.
- Wild, Tobias: *Interkulturelles Lernen im Fachbereich Französisch*. Diplomarbeit, Wien: 2001.
- Zeilinger-Trier, Manuela (2007): *Les projets de télécommunication interculturels: un enjeu pour l'innovation de l'enseignement/apprentissage scolaire de l'allemand en France*. Dissertation. Kassel: Kassel university press GmbH.
- o.A. (2004): *LEBENDE FREMDSPRACHE (Erste, Zweite) : Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Tschechisch, Slowenisch, Bosnisch/Kroatisch/Serbisch, Ungarisch, Kroatisch, Slowakisch, Polnisch*.
http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11854/lp_ahs_os_lebende_fs.pdf, S. 1-6 [04.01.14, 10:58].
- o.A. (2004) : *Lehrplan der Handelsakademie*.
http://www.abc.berufsbildendeschulen.at/upload/598_HAK%20LP%202004%20-%20Anlage%201.pdf, S. 1-88 [04.01.14, 11:53].
- o.A. (2010): *Programme d'Enseignement des Langues vivantes en Classe de Seconde générale et technologique*.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf, S. 1-13 [04.01.14, 12 :36].

- o.A. ([2014]): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/5010202.htm> [07.02.14, 08:50]
- o.A. ([2014]): *Hineinschnuppern in die Praxis*.
<https://www.weltweitunterrichten.at/sprachassistentz>, [S. 1; 11.03.2014, 08:00]
- o.A. ([2014]) : *SAP SPRACHASSISTENZ-PROGRAMM – SCHWEIZ. LAP LANGUAGE ASSISTANT PROGRAMME – SWITZERLAND. PAL PROGRAMME D’ASSISTANTS DE LANGUE – SUISSE : Sprachassistent/innen und Sprachassistenten in der Schweiz*.
http://www.edscuola.it/archivio/stranieri/SAP_Schweiz_Programmbeschrieb_d_20091002.pdf, S. 1-4 [23.4.2013; 08:10].
- o.A. ([2014]): *Bewerbung*.
<https://www.weltweitunterrichten.at/site/sprachassistentz/outgoing/faq/bewerbung/article/51.html>. [S.1; 13.03.2014, 20:04].

Praktischer Teil

- Flick, Uwe (2007): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage. 5. Auflage. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH.
- Girtler, Roland (1984): *Methoden der qualitativen Sozialforschung. Anleitung zur Feldarbeit*. Wien; Graz: Böhlau Nachf. GmbH.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung*. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. 5. überarbeitete und neu ausgestattete Auflage. Weinheim: Beltz Verlag.
- Moser, Heinz (2003): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Spöhring, Walter (1989): *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: B.G. Teubner.

Anhang

1. Abstract

Sprachassistent wird als Raum gesehen, in welchem Interkulturalität gefördert wird. Die vorliegende Arbeit setzt sich mit dieser These sowohl in theoretischer als auch in praktischer Weise auseinander. Nach einer anfänglichen Diskussion des Kulturbegriffs werden im zweiten Kapitel Stereotype thematisiert. Danach wird eine Unterscheidung zwischen Inter-, Multi- und Transkulturalität vorgenommen. Das vierte Kapitel stellt einen Abriss über die Geschichte der Interkulturalität in Frankreich und Österreich dar, woraufhin für Lehrpersonen aktuell relevante offizielle Texte in den Fokus genommen werden, um daran die Wichtigkeit interkultureller Aspekte zu erkennen. In den folgenden Kapiteln geht es um die Realisation von Interkulturalität im Unterricht. Im Abschnitt zum interkulturellen Lernen werden Faktoren, die im Vorfeld berücksichtigt werden müssen, betrachtet, woraufhin die Komponenten einer interkulturellen Lernweise und schließlich deren Ziele fokussiert werden. Das siebenten Kapitel handelt von Methoden und Themen für den interkulturellen Unterricht, woraufhin im achten die Rolle der Lehrperson konkretisiert wird. Nachdem im folgenden Abschnitt die Möglichkeiten mit der Zielkultur und Kontakt zu treten thematisiert werden, werden die Begriffe der interkulturellen Kompetenz und Kommunikation behandelt. Schließlich wird auf die Institution der Sprachassistent eingegangen.

Zu Beginn des praktischen Teils werden die Arbeitshypothesen und die Methodik für den Forschungsprozess angegeben. Es wurden fünf Lehrende, fünf Sprachassistent/innen und sechs Schüler/innen anhand von semi-strukturierten Leitfadeninterviews befragt. Für die Ergebnisdarstellung werden die Aussagen der Interviewten in globale Kategorien eingeteilt, mittels derer herausgefunden werden soll, welches Verständnis die Lehrenden und Sprachassistent/innen von Interkulturalität haben und inwieweit Letztgenannte im Unterricht der *Native Speaker* realisiert wird. Die erste Kategorie behandelt die Erwartungen, Gründe und Ziele für Sprachassistent. Daraufhin werden die Interpretationen des Begriffs Interkulturalität von den Lehrenden und Sprachassistent/innen in den Fokus genommen. Die dritte Kategorie zeigt auf, wie Lehrpersonen Interkulturalität im Unterricht realisieren und nach einer Auseinandersetzung mit der Kooperation zwischen dem Lehrkörper und den *Native Speakern*, die Einfluss auf das Vorgehen Letzterer im Unterricht haben, wird ausführlich die Verwirklichung der Interkulturalität durch die Sprachassistent/innen erläutert.

2. Informationsbrief für die Lehrer/innen



Sehr geehrte/r Frau Herr Direktor XXX,

sehr geehrte Französisch-Lehrer/innen des BG/BRG/BORG XXX!

Mein Name ist Valerie Marth und ich schreibe meine Diplomarbeit über das Thema „Die Vermittlung interkultureller Kompetenz durch Sprachassistenten am Beispiel des Französischen“ an der Fakultät für Romanistik der Universität Wien. Im Zuge dieser Arbeit habe ich Interviews mit Sprachassistent/innen und Lehrer/innen des Fachbereichs Französisch vorgesehen. Nachdem ich bereits mit der zuständigen Servicestelle für Sprachassistenten des bmukk in Verbindung stehe, welche mir die Erlaubnis zu dem Projekt erteilt hat, trete ich nun mit der Frage an Sie, ob Sie daran teilnehmen wollen.

In einem theoretischen Teil meiner Arbeit gehe ich auf den Kulturbegriff, gesetzliche Grundlagen der Interkulturalität in der Schule, das interkulturelle Lernen, die Rolle der Lehrperson in einem interkulturellen Unterricht und das Phänomen der Sprachassistenten ein.

Als Erhebungsinstrument habe ich semistrukturierte Leitfaden-Interviews ausgewählt, welche, sofern Sie damit einverstanden sind, auf Tonband festgehalten werden, um eine hochwertigere Analyse der Ergebnisse garantieren zu können. Dafür möchte ich Lehrer/innen mit Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Sprachassistent/innen interviewen. In jenem Kontext würde ich global gesehen gerne von Ihnen erfahren, wie Sie zum Schwerpunkt der Interkulturalität im Unterricht stehen, welche Erfahrungen Sie bereits in der Zusammenarbeit mit Sprachassistent/innen gemacht haben und ob die Kooperation mit Letzteren Ihrer Meinung nach tatsächlich zu mehr Interkulturalität im Unterricht führt. Natürlich garantiere ich Ihnen Anonymität bei der Auswertung meiner Ergebnisse.

Als Erhebungszeitraum habe ich die zwei Wochen nach den burgenländischen Semesterferien (demnach zwischen 17.2.2014 und 28.2.2014) vorgesehen. Sollte jene Zeitspanne für Sie ungünstig sein, können wir gerne einen anderen Termin mit Ihnen festzulegen. Sofern es eine Erleichterung für Sie darstellt, dass ich für die Interviews an die Schule komme, bin ich natürlich gerne dafür bereit. Sollten Sie einen außerschulischen Rahmen dafür bevorzugen, wäre auch das kein Problem.

Ich würde mich sehr freuen, mit Ihnen kooperieren zu dürfen. Für weitere beziehungsweise vertiefende Fragen stehe ich Ihnen jederzeit zur Verfügung. Kontaktieren können Sie mich unter:

0676 XXXXXX

Ich würde mich über eine Antwort Ihrerseits sehr freuen und verbleibe bis dahin

mit freundlichen Grüßen,

Valerie Marth

3. Informationsbrief für die Eltern

Sehr geehrte Eltern,

Mein Name ist Valerie Marth und ich schreibe derzeit meine Diplomarbeit am Institut für Romanistik der Universität Wien zum Thema: „Die Vermittlung interkultureller Kompetenz durch Sprachassistenten am Beispiel des Französischen“.

Ich plane im Rahmen meiner Arbeit Interviews mit Schüler/innen zum Thema Sprachassistenten zu führen. So werde ich sie beispielsweise fragen, was Ihnen zu diesem Thema einfällt und welche Unterschiede es zum Regelunterricht der Lehrperson gibt. Die Befragung wird nicht mehr als 10 Minuten in Anspruch nehmen.

Selbstverständlich werden alle erhobenen Daten anonym behandelt.

Ich ersuche um Ihre Mithilfe und verbleibe mit freundlichen Grüßen,

Valerie Marth

4. Informationsbrief für die Sprachassistent/innen

Chers/Chères étudiant(e)s de langue,

Je m'appelle Valerie Marth et je fais des études de français et de psychologie/philosophie pour devenir enseignante. Je suis maintenant en train de préparer mon mémoire sur le sujet : « L'assistance de langue comme moyen de l'enseignement de la compétence interculturelle à l'exemple du cours de français ». Pour cela, j'aimerais bien mener des entretiens avec quelques enseignants, élèves et avec des assistant(e)s de langue, donc avec vous. J'ai prévu quelques questions sur les attentes que vous avez eues avant l'assistantat, sur la planification du cours, sur l'aspect de la culture dans votre cours et sur vos expériences. Comme vous voyez, ce n'est pas grande chose.

De plus, je veux aussi participer à ce programme dès l'octobre prochain, donc je suis aussi personnellement intéressée de parler avec vous sur vos expériences.

Cela serait une grande aide et un grand plaisir pour moi, d'avoir vous comme interlocuteur(e). Si vous connaissez d'autres assistant(e)s de langue qui sont d'après votre avis aussi intéressé(e)s à une participation à mon projet cela serait super, de leur montrer cette lettre d'information.

Si vous êtes intéressé(e)s, vous pouvez me contacter sous :

XXXX@gmx.at

Avec un grand merci en avance je vous présente

mes meilleures salutations,

Valerie Marth

5. Lebenslauf

Marth Valerie

Ausbildung

- 1996 – 2000 Volksschule Stadtschlaining
2000 – 2008 BG/BRG/BORG Oberschützen
Sprachenzweig: Englisch, Französisch, Latein, Italienisch (Wahlpflichtfach)
2008 – 2009 Universität Wien: Bachelorstudium Romanistik (Französisch)
2009 – dato Universität Wien: Lehramtsstudium Französisch und Psychologie/Philosophie
2013 – dato Universität Wien: Unterrichtslehrgang Ethik

Schulische Erfolge

- Februar 2008: 3. Platz Französisch beim burgenländischen AHS Fremdsprachenwettbewerb
Februar 2008: 3. Platz Latein beim burgenländischen AHS Fremdsprachenwettbewerb

Studienbegleitende Tätigkeiten bzw. Ferialpraxis:

- Sommer 2007 Praktikum bei Kwizda Pharmahandel GmbH, 1200 WIEN
2008 – dato diverse Beschäftigungen im Gastronomiebereich
Sommer 2010 Praktikum bei Kwizda Pharmahandel GmbH, 1200 WIEN

Auslandsaufenthalte

- August 2010: 1 Monat Sprachaufenthalt in Paris
August/September 2011: 1 Monat Au-Pair-Aufenthalt in der Nähe von Toulon
Juli 2013: 1 Monat Sprachaufenthalt auf La Réunion

Sonstiges

- Oktober 2012 – Jänner 2013: Teilnahme am Kooperationsschulprojekt "Begleitforschung zur Pilotphase Teamteaching im G11"