

Luiza Ciepielewska

Projektunterricht als Förderung der interkulturellen Kompetenz

Studia Germanica Gedanensia 14, 37-47

2006

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Luiza Ciepielewska

Institut Lingwistyki Stosowanej

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Projektunterricht als Förderung der interkulturellen Kompetenz

1. Interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz – Problemaufriss

Infolge eines immer mehr politisch, wirtschaftlich und gesellschaftlich zusammenwachsenden Europas gewinnt Mehrsprachigkeit wesentlich an Bedeutung. Die Forderung des Europarates und der Europäischen Kommission¹ nach Mehrsprachigkeit (neben der Muttersprache zwei europäische Fremdsprachen schon in der Schulzeit zu (er)lernen) ist heute aktueller als je zuvor. Die Mehrsprachigkeit ist nicht nur „Ausdruck der kulturellen Vielfalt Europas“ (Lewicki 2002: 75), sondern sie spielt auch „eine der Hauptrollen beim Zustandekommen interkulturellen Verstehens und der Sicherung transkultureller Harmonie“ (Roche 2001: 4).

Die Lerninhalte, die in den Curricula für Deutsch als Fremdsprache festgeschrieben werden, unterliegen ähnlich wie die Sprachenpolitik einem ständigen Wandel.

Um das heute anzustrebende Lernziel der interkulturellen Kompetenz zu erwerben, reicht der noch vor ein paar Jahren gültige kommunikative Ansatz nicht mehr aus. Die kommunikative Didaktik wurde um neue übergreifende Ziele und neuartige Themen erweitert, neue Aufgabenstellungen zur Sprachsensibilisierung und zur bewussten Reflexion der Eigenarten der eigenen Soziokultur wurden entwickelt (vgl. Neuner 2003: 232).

¹ Vgl. http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/lang/reasons_de.html

Das interkulturelle Lernen, das in den Vordergrund des Unterrichtsgeschehens tritt, legt für den Fremdsprachenunterricht noch andere neue Ziele fest.

Der Unterricht wird „in den Dienst der Überwindung von Vorurteilen und des Abbaus von Klischees“ (Krumm 2003: 139) gestellt, „Empathie- und Wahrnehmungsfähigkeiten“ (Pauldrach 1992: 11), sowie „kulturelle Bewusstheit“ (House 1996: 5) sollen entwickelt werden, ohne aber dabei die „Sprachbewusstheit“ (House 1996: 5) aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu verdrängen.

Das Konzept des interkulturellen Lernens, das „ursprünglich in der Erziehungswissenschaft unter dem Stichwort ‘Ausländerpädagogik’ entwickelt und dann vor allem auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache aufgenommen“ wurde, ist „spätestens in den neunziger Jahren zu einem zentralen Gegenstand der fremdsprachlichen Diskussion geworden“ (Christ 2002: 33).

Das Wort *interkulturell* wird immer öfter gebraucht, Pfeiffer (2000: 126) spricht sogar von einem Modewort und sieht in der übermäßigen Vermarktung des Interkulturellen zwei Gefahren: die Trivialisierung des Begriffs *interkulturell* und die Verselbständigung der interkulturellen Komponente im Fremdsprachenunterricht.

Der Begriff *interkulturell* wird heute verschieden interpretiert. Seine Bedeutung hängt vor allem von der Sprachkultur ab, in der er gebraucht wird. In multikulturellen Gesellschaften, wie z.B. in Amerika, geht es um das Zusammenleben von Menschen verschiedener Kulturen, sowie auf die darauf zurückzuführenden Probleme. In Ländern mit einem geringen Ausländeranteil bezieht sich der Begriff eher auf die Vorbereitung der Begegnung mit Vertretern unterschiedlicher Kulturen (vgl. Kaikkonen 2002: 3).

In fast jeder Kommunikation wird der Lerner mit kulturell geprägten Aspekten konfrontiert. Um auf die interkulturelle Kommunikation vorzubereiten, kann sich der Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur auf die Vermittlung von Vokabeln und Strukturen konzentrieren, sondern er muss die soziokulturellen Inhalte mitberücksichtigen. Wenn der Lerner über diese kulturellen Besonderheiten ungenügend informiert ist, wird er zwar imstande sein, sprachlich-grammatisch korrekte Aussagen zu formulieren, die aber nicht immer kulturell adäquat sein werden (vgl. Profile deutsch 2002).

Der Terminus *interkulturelles Lernen* fremdsprachendidaktisch gesehen bedeutet nach Kaikkonen (2002: 4) „zum Verstehen unterschiedlichen kulturellen Verhaltens und zur friedlichen und verständnisvollen Begegnung beizutragen“.

Interkulturelle Kompetenz lässt sich demnach für Volkman (2002: 12) als Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern begreifen, „über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf die Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen“.

2. Ziele des interkulturell ausgerichteten Daf-Unterrichts

Das primäre Ziel des interkulturellen Unterrichts ist also nicht mehr die Sprachkompetenz im linguistischen Sinne, sondern in interkulturellen Begegnungen „Missverständnissen vorzubeugen“, „eventuell auftretende Komplikationen zu glätten“ (Volkman 2002: 13). Der Lernende soll ständig so erzogen werden, dass „er über seine muttersprachlichen und eigenkulturellen Grenzen hinauswachsen kann“ (Kaikkonen 2002: 4).

Auch Krumm (2003: 142) betont im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz nicht das enzyklopädische Wissen über eine andere Sprach- und Kulturgemeinschaft, sondern „*cultural awareness*, d.h. ein Wissen um die Kulturabhängigkeit von Denken, Wahrnehmung und Sprache“ (Krumm 2003: 142).

Pfeiffer (2000: 135) ist der Meinung „interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen manifestiere sich [...] in allen Aspekten des Fremdsprachenlernens, ohne diese zu dominieren und ohne Selbstzweck zu werden. Es lebe nicht von der Verdrängung anderer Aspekte, sondern gebe diesen lediglich eine neue Perspektive“.

Um die interkulturelle Kompetenz zu erlangen, benötige man Kenntnisse, die im Fremdsprachenunterricht erworben werden müssten, die nach Pfeiffer (2000: 130) folgende Bereiche betreffen:

- Wortschatz/Lexikon (z.B. Wortschatzunterschiede, lexikalische Lücken, ...),
- Sprechakte (Unterschiede im Sprechverhalten),
- Diskurskonventionen (z.B. Themenwechsel, Übernahme der Sprecherrolle, ...),
- Themen (darunter Tabuthemen, oder sog. „sichere“ Themen).

Storch (1999: 288) geht in der Differenzierung noch weiter und unterscheidet außerdem noch:

- Register (Unterschiede in der Einschätzung von Situationen durch Faktoren wie Alter, Status oder Geschlecht),
- Nonverbalen und paraverbalen Bereich (Gestik, Mimik, Sprechlautstärke, ...),
- Kommunikative Stile (z.B. Verhältnis von verbalen und nonverbalen Ausdrucksmitteln, Ins-Wort-Fallen usw.),
- Kulturspezifische Werte/Einstellungen,
- Kulturspezifische Handlungen (einschließlich Ritualen) und Handlungssequenzen (z.B. Begrüßungsrituale, Verhalten in bestimmten Situationen).

Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (2001) bedient sich des Begriffs mehrsprachiger und plurikultureller

Kompetenz. Dadurch wird die Fähigkeit bezeichnet, Sprachen zum Zweck der Kommunikation zu benutzen und sich an interkultureller Interaktion zu beteiligen, wobei ein Mensch als gesellschaftlich Handelnder verstanden wird, der über – graduell unterschiedliche – Kompetenzen in mehreren Sprachen und über Erfahrungen mit mehreren Kulturen verfügt. Dies wird allerdings nicht als Schichtung oder als ein Nebeneinander von getrennten Kompetenzen verstanden, sondern vielmehr als eine komplexe oder sogar gemischte Kompetenz, auf die der Benutzer zurückgreifen kann (vgl. www.goethe.de/referenzrahmen).

Zusammenfassend lassen sich nach Lehker (2003: 563) in diesem Zusammenhang folgende Einzelkompetenzen unterscheiden:

- a) **sprachstrukturelle Kompetenz**, d.h. die Bestandteile des Sprachsystems auf Textebene verstehen und richtig anwenden zu können,
- b) **soziokulturelle Kompetenz**, die laut Profile Deutsch (2001: 16) folgende Bereiche umfasst:
 - den persönlichen Bereich, in dem die betreffende Person als Individuum lebt,
 - den öffentlichen Bereich, in dem die betreffende Person als Mitglied einer globalen Öffentlichkeit in unterschiedliche Interaktionen mit verschiedenen Zielen eingebunden ist,
 - den beruflichen Bereich, in dem sich die Person während ihrer Arbeit und in ihren beruflichen Interessen bewegt,
 - den Bereich der Bildung, in dem die Person einen organisierten Lernprozess verfolgt.
- c) **kommunikative Kompetenz**, d.h. bewusst, intentionsgerecht und zielgerichtet, mit Kenntnis bzw. unter Verwendung von Kommunikationsstrategien unterschiedliche Diskurselemente verwenden zu können.

Aus den oben genannten Lernzielen lässt sich schließen, dass es im Bereich der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts zu bedeutenden Veränderungen gekommen ist, die nicht ohne Einfluss auf die Unterrichtspraxis blieben.

Nach Wicke (1997: 14) haben die Forderungen nach Handlungsorientierung und Schülerzentrierung die problemorientierte Ausrichtung des Unterrichts geprägt, sodass die Freiarbeit und die Ausrichtung des Unterrichts an den Prinzipien einer Lernwerkstatt immer stärker berücksichtigt werden. Besonders die soziokulturelle und kommunikative Kompetenz können durch den Einsatz der Projekte gefördert werden.

3. Die Rolle der Projekte im Fremdsprachenunterricht

Bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Projektunterricht wird zwar die Uneinheitlichkeit des Begriffs sichtbar², aber die meisten Autoren fassen unter dem Begriff eine offene und themenzentrierte Unterrichtsform zusammen, die unter dem Prinzip des *learning by doing* Theorie und Praxis, Lernen und praktisches Tun verbindet, in der sowohl Raum für die Entfaltung von Lerninteressen, als auch für die pädagogisch-fachdidaktisch begründeten Vorschläge der Lehrenden ist (vgl. Jung 2001: 176, Legutke 2003: 259).

Wicke definiert Projekte als solche unterrichtliche Unternehmungen, „die den üblichen Unterrichtsrahmen und die Fächergliederung überschreiten, indem sie sich von einer einseitig akademischen Ausrichtung der Unterrichtsinhalte lösen und den Schülern bewusst ein bestimmtes Maß an Mitbestimmung und Selbstorganisation im und für den Fremdsprachenunterricht übertragen“ (Wicke 1997: 112).

Diese Arbeitsform, der Projektunterricht, der „ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Mitbestimmung der Lernenden erlaubt“ (Legutke 2003: 259), hat vor allem den Vorteil, dass die Lerner die Möglichkeit bekommen, das eigene Vorwissen/Weltwissen über die deutschsprachigen Länder zu aktivieren, Begegnungssituationen zu deuten und die ihnen schon vertraute Welt aus einer ganz anderen Perspektive zu sehen. Damit wird das Neue in das Erfahrene integriert (vgl. Hackl und Langner 1998: 6, Hoffmann 2000: 99).

„Themen und Sachverhalte werden forschend angegangen und arbeitsteilig bearbeitet, weshalb auch die Präsentation und Evaluation arbeitsteilig gewonnener Erkenntnisse zu den Merkmalen von Projektunterricht gehören“ (Legutke 2003: 259 f.).

Damit die kreative Tätigkeit im Fremdsprachenunterricht im Mittelpunkt steht und um aus der schulischen Routine auszubrechen, sollte der erfahrungs- und handlungsorientierte Unterricht praktisch realisiert werden.

Der projektorientierte Ansatz eignet sich dafür wie kaum ein anderer. Wicke (1997: 119) ist der Meinung, ein handlungs- und erfahrungsorientiertes Lernen öffnet den Schülern Raum für selbständiges, lebensnahes, forschendes und entdeckendes Lernen.

Obwohl die Idee des Projekts nicht neu ist, findet sie im Unterricht immer noch kaum Beachtung.

² In der Fachdiskussion werden vor allem die Begriffe Projektmethode, Projektunterricht, Projektarbeit, Projektlernen, projektorientiertes Lernen verwendet.

3.1 Projektarbeit – Geschichtlicher Überblick

Der Projektunterricht ist eine historische Unterrichtsform. Schon im 18. Jahrhundert forderte die *Académie Royale d'Architecture* in Paris von ihren Studenten praktisch-originelle Lösungen architektonischer Probleme in Form von *projets* (vgl. Legutke 2003: 260).

Die Projektarbeit ist seit den 70er Jahren wieder ein häufig diskutiertes Thema, das zunächst vor allem mit der Diskussion um alternative Schulkonzepte und Schulreformen im Umfeld der Gesamtschule in Deutschland verbunden war. Die Vertreter des Projektunterrichts stützten sich auf pädagogische Theorien und unterrichtliche Praxis des amerikanischen Pragmatismus, die u.a. von Dewey und Kilpatrick vertreten wurden (vgl. Legutke 2003: 260).

Lehker (2003: 564) spricht von zwei Modellen der Projektarbeit, die heute unterschieden werden. Beide haben ihren Ursprung zu Beginn des 20. Jahrhunderts.

Das lineare Modell

Das lineare Modell geht auf Calvin M. Woodward zurück, von dem eine handwerkliche Ausbildung vorgeschlagen wurde. Das lineare Modell geht von den für den Lehrgang grundlegenden Kenntnissen aus, die dann durch Übungen gefestigt werden. Erst in der dritten Phase wird ein Produkt in Eigenverantwortung hergestellt (vgl. Lehker 2003: 564).

Das integrative Modell

Das integrative Modell geht auf Charles R. Richards zurück, der eine natürliche Erziehung forderte, die von den Interessen der Lernenden ausgehe. Im ersten Schritt einigen sich Lehrer und Lernende auf die Bearbeitung eines Problems, danach planen sie das weitere Vorgehen und stellen den Bedarf an Wissen und Können fest. Die nötigen Kenntnisse zur Lösung des Problems werden in kurzen Lehrgängen, Kursen, Übungen, bei Erkundungen oder Erforschungen erworben. Diese Phasen wechseln mit der praktischen Projektarbeit ab. Am Ende werden die Ergebnisse präsentiert und der Lernprozess reflektiert (vgl. Lehker 2003: 564 f.).

Während Projektunterricht in der Bundesrepublik Deutschland zunächst ausschließlich auf Gesamtschulen beschränkt war, kann er heute nach Meinung von Legutke (2003: 260) trotz Schwierigkeiten der Realisierung angesichts institutioneller Zwänge zumindest in der Fachdiskussion als etablierte Unterrichtsform gelten, der nach wie vor ein hohes Innovationspotential zugeschrieben wird.

3.2 Projekttypen

Im Fremdsprachenunterricht können verschiedenartige Projekte realisiert werden. Legutke (2003: 261) unterscheidet:

Begegnungsprojekte

Mit Begegnungsprojekten sind Projekte gemeint, in denen direkte Begegnung mit Sprechern der Zielsprache im Klassenzimmer (fremdsprachliche Besucher), in der näheren und weiteren Umgebung (Flughäfen, Hotels, internationale Schulen) oder im Zielsprachenland (bei Klassenfahrten, Schulpartnerschaften) stattfindet.

Korrespondenzprojekte

Auch in Korrespondenzprojekten, ähnlich wie in Begegnungsprojekten, stehen Begegnungen im Zentrum. Sie sind medial vermittelt und bedienen sich klassischer wie neuer Übermittlungsformen (u.a. Brief, Kassettenbrief, E-Mail).

Textprojekte

Textprojekte beziehen sich auf eine Unterrichtsform, die ausschließlich von Texten ihren Ausgangspunkt nimmt und auf solche zurückführt. Arbeitsgegenstand sind u.a. Lehrbuchtexte, literarische Texte oder Hypertextangebote aus dem Internet.

3.3 Handlungsablauf

Fast alle Projekte beginnen mit einer Projektidee, die in die Phase der Themenfindung und letztendlich in einen Projektplan übergeht. Die Arbeitsverteilung und die Handlungsabläufe lassen sich nach Jung (2001: 177) wie folgt darstellen (siehe S. 44):

Ein wichtiges Projektkriterium ist nach Wicke (1997: 121) die Produktorientierung. Jedes Projekt endet mit der Erstellung eines Produktes, welches auch den Entstehungsprozess widerspiegelt und auf dieses sollte zielgerichtet hingearbeitet werden (vgl. Wicke 2003: 274). Das können sowohl Wandzeitungen, Broschüren, Collagen, Schülerzeitungen, Poster als auch kurze Formen von Theatervorstellung, Präsentation der deutschen Küche und ihrer Spezialitäten sein.

Lernende/Lehrende Gemeinsam	Lernende	Lehrende
Themenfindung, -wahl Problembezug, pragmatische Fragestellung <i>Zielsetzung</i> <i>Aufgabenstellung</i>	Formulierung der Aufgabe Planung Vorbereitungsgruppen: Sammlung von Teil-aspekten, Zuordnung zu Einzelgruppen Ausführung Arbeitsgruppenbildung nach Interessenschwerpunkten Sammlung von Material Entscheidung treffen über Art und Weise	Sicherung der Übereinstimmung mit Lehr- und Unterrichtsplan Beschaffenheit und Geschlossenheit der Aufgabe, Bewältigung der Unteraufgaben von allen in gleicher Zeit sicherstellen Achten auf Gruppenzusammensetzung Unterstützung bei Sammlung und Zuordnung Gruppenzusammensetzung, Kontakte zwischen den Gruppen fördern Hinweise geben auf Quellen und Hilfsmittel Ergänzungen Hilfen
<i>Auswertung,</i> <i>Zusammenführung</i> <i>Beurteilung der</i> <i>Ergebnisse</i> <i>Veröffentlichung</i>		

Interessant ist, wenn die Schüler beschreiben, welche Aufgabenstellungen vorgegeben waren und welche spontan hinzugefügt wurden, als auch welche Rollen sie bei der Projektarbeit übernommen haben. Die große und bedeutende Rolle der Lehrer ist den Schülern klar zu machen, dass sie erfolgreich verschiedene Rollen übernommen hatten, wenn auch oft unbewusst. Wicke (1997: 119) betont in diesem Zusammenhang, dass den Schülern aufgezeigt werden soll, „dass ein Projekt auch latent vorhandenes Wissen aktivieren und somit zu Erfolgsergebnissen führen kann“.

3.4 Neue Aufgaben für die Lehrenden

Die meisten Lehrwerke der neuen Generation sind zwar bemüht die landeskundlichen Themenbereiche und -inhalte den Lerngruppen anzupassen. Wicke (1997: 114) macht jedoch darauf aufmerksam, dass ein ausschließlich auf ein bestimmtes Lehrbuch ausgerichteter Fremdsprachenunterricht es den Schülern nicht erlaubt, ihre eigenen Erfahrungen und Vorkenntnisse einzubringen. Der Lerner spielt in dem interkulturellen Konzept die zentrale Rolle, er soll daher die Möglichkeiten haben, aus eigenem Interesse heraus Themen zu bearbeiten, die ein kontrastives und differenzierendes Vorgehen erlauben, zu eigenen Recherchen angespornt werden, sich eigenständig die Informationen sowie das nötige Material besorgen und damit die Kompetenz erwerben, projektorientiert zu arbeiten, d.h. selbst Material auszuwählen, auszuwerten und in einer von ihm selbst gewählten Form darzustellen (vgl. Schmitt/Magyar 1998: 48, Hackl und Langner 1998: 6).

In der Form des projektorientierten Lernens kommt dem Lehrer neue Rolle zu. Von dem Allwissenden, der den ganzen Prozess steuert, wandelt sich seine Rolle im projektorientierten Fremdsprachenunterricht zum begleitenden und koordinierenden Beratenden (vgl. Jung 2001: 176).

Wicke (1997: 122) betont, dass der Lehrer zugleich *Lehrer* und *Lernender* ist, der aber seinen Informationsvorsprung nutzt, um den Schülern Wege zu zeigen, wie sie Schwerpunkte setzen, Ziele erreichen und Methoden anwenden können.

Da bei der Durchführung der Projekte die Schüler meist zu eigenständigen Recherchen angespornt werden, ist die besondere Rolle der Lehrenden die Konsequenz bei der Beaufsichtigung aller in der Klasse verlaufenden Prozesse, denn wie Hoffmann (2000: 100) bemerkt, kann eine falsche Vorbereitung und Durchführung auch Schaden anrichten.

4. Zusammenfassung

In der *Programmgrundlage* des neusprachlichen Unterrichts für die dreijährigen reformierten Lyzeen in Polen werden u.a. zu Aufgaben der Schule die fachübergreifenden Ziele des Selbstwertgefühls und des Glaubens an eigene Möglichkeiten, der Wertschätzung der eigenen wie der anderen Kulturen sowie die Sicherung des Zugangs zu authentischen Lehrmaterialien gerechnet. Trotz aller Brennpunkte³, die mit dem Projektunterricht verbunden

³ Mehr dazu bei Legutke (2003: 261f.).

sind, eignet sich diese Unterrichtsform sehr gut zur Realisierung der bildungspolitischen Postulate.

Die Projektarbeit im Unterrichtsgeschehen bringt viele Vorteile mit sich. Durch für die Lerner relevanten Themen, die sie auch z.T. selbst aussuchen können, z.B. von ihrer späteren Relevanz für die fremdsprachliche Begegnung ausgehend, wird es möglich „in die multinationale D-A-CH-Wirklichkeit und in die Realität des eigenen Landes ein(zu)steigen und – im Vergleich mit der Zielkultur (den Zielkulturen) – die Werte der eigenen Gesellschaft deutlicher herausarbeiten“ (Schmitt und Magyar 1998: 48).

Auch Legutke (2003: 260) nennt ein bedeutendes Ziel des Projektunterrichts, dass die Aufgabe hat, „zur Überwindung historisch verfestigter Trennungen von Schule und Leben bei[zu]tragen“.

All das bewirkt, dass die Lerner besser und wirklichkeitsnäher in die fremdsprachliche und dann auch eigene Kultur hineinsteigen, womit auch ein weiter Schritt Richtung interkultureller Kompetenz getan wird.

Bibliographie

- Christ, H. (2002): Fremdsprachenunterricht in neuen Dimensionen im 21. Jahrhundert. In: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 25–44
- Glaboniat, M. et al. (2001): *Profile deutsch*, Langenscheidt.
- Hackl, W./Langner, M./Simon-Pelanda, H. (1998): Landeskundliches Lernen. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 1, 5–12.
- Hoffmann, M. (2000): Vielleicht ein Projekt? In: *Glottodidactica* XXVIII, 91–101.
- House, J. (1996): Zum Erwerb Interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online]. 1 (3), 21pp. Available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_3/beitrag/house.htm
- Jung, L. (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht. In: *Deutsch als Fremdsprache*.
- Kaikkonen, P. (2002): Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF*, Heft 1, 3–12.
- Krumm, H.-J. (2003): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 138–144.
- Legutke, M., K. (2003): Projektunterricht. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 259–262.
- Lehker, M. (2003): Projektarbeit im DaF-Unterricht. In: *Info DaF*, Heft 6, 562–575.
- Leupold, E. (2003): Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 127–132.
- Lewicki, R. (2002): Guten Tag. Wie geht's? – Dziękuję, wszystko w porządku. Zur Entwicklung der rezeptiven bilingualen Kompetenz. In: Neveling, Ch. (Hrsg.): *Perspektiven für die zukünftige Fremdsprachendidaktik*, Gunter Narr Verlag, Tübingen, 75–88.
- Neuner, G. (2003): Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 225–233.

-
- Pauldrach, A. (1992): Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 6, 4–15.
- Pfeiffer, W. (2000): Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung. In: *Glottodidactica* XXVIII, 125–139.
- Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.
- Schmitt, W./Magyar, A. (1998): Ergeben zwölf Stück einer Torte wirklich ein Ganzes? Zur Begründung eines integrativen Lehr- und Lernkonzepts in der Landeskunde. In: *Fremdsprache Deutsch*, Heft 1, 46–49.
- Storch, G. (1999): *Deutsch als Fremdsprache – eine Didaktik*, Wilhelm Fink Verlag, München.
- Trim, J./North, B./Coste, D. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt
- Volkman, L. (2002): Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, L./Stierstorfer, K./Gehring, W. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*, Gunther Narr Verlag, Tübingen, 11–47.
- Wicke, R.E. (1997): *Vom Text zum Projekt. Kreative Textarbeit und offenes Lernen im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*, Cornelsen Verlag, Berlin.
- Wicke, R.E. (2003): Schüler- und Klassenkorrespondenz. In: Bausch, K.-R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Francke, Tübingen, 272–274.