

Andreas Müller-Hartmann

## Literatur im virtuellen Lerndreieck – ein interkulturelles Begegnungsprojekt

12. SCHULJAHR

Auf der Basis eines gemeinsam gelesenen Jugendbuchs diskutierten zwei Grundkurse aus Deutschland und eine Klasse aus Quebec in Kanada mehrere Monate über eine Vielzahl von Themen. Der Beitrag stellt u. a. Aufgabenformen vor, die zum interkulturellen Lernen in internationalen Lernnetzen anleiten.

"I think the book 'Toronto at Dreamer's Rock' helped us in learning something about each other, because it gave us a topic we could talk about. It helped us to understand the other people by talking with them. I think it is a good book because in it we can find three different Indian ways and I think I have learned very much about Indians".

(Sabine)

"I think this e-mail project was a fantastic project in connection with the English lessons. It was very interesting how the people in Canada think about Columbus or how many problems the pupils in the native school have. It was surprising to me that some of them didn't like Columbus."

(Markus)

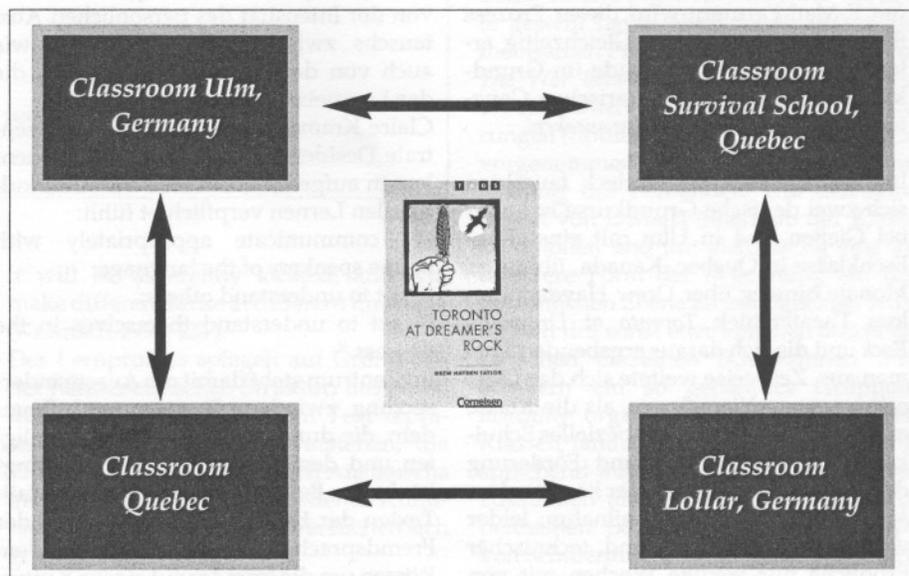
### Kasten 1

Ein literarisches Werk als Grundlage für ein E-Mail-Projekt? Geht das überhaupt? Wie Sabine hervorhebt, hat das Jugenddrama *Toronto at Dreamer's Rock* dazu beigetragen, interkulturelles Lernen anzubahnen, denn das Buch „helped us in learning something about each other.“ In der intensiven Auseinandersetzung mit einem literarischen Text und dessen ju-

gendlichen Charakteren haben die Lernenden Bedeutung mit ihren Partnern ausgehandelt, „by talking with them.“ Gleichzeitig sind sie in der Diskussion über das Buch hinausgegangen und haben die Probleme und Hoffnungen der Charaktere auf ihre eigene Lebenswelt bezogen. Dabei haben sie nicht nur interessante Fakten gelernt über *first nation people* in Kanada, sondern sie haben auch erkannt, dass andere Kulturen andere Sichtweisen haben, was wiederum zur Veränderung ihrer eigenen Perspektive geführt haben mag. Das Buch hat diesen interkulturellen Lernprozess offensichtlich eingeleitet und gestützt. Die Offenheit des literarischen Textes bietet die Möglichkeit, eine Vielzahl von Sichtweisen und Meinungen zu evozieren, um so zu einem intensiven Austausch zu kommen.

Warum also nicht auch einmal einen literarischen Text in einem E-Mail-Projekt genauer unter die Lupe nehmen? Voraussetzung ist allerdings, dass für Jugendliche interessante Themen verhandelt werden, damit es überhaupt zu einer intensiven Kommunikation kommen kann.

Während der traditionelle Kanon von Arthur Miller bis zu William Shakespeare noch viele Curricula im In- und Ausland bestimmt, bietet sich vor allem Jugendliteratur für einen derartigen Austausch an. So wie im vorliegenden Beispiel kommen



Kasten 2: Zwei deutsche Grundkurse tauschen sich mit kanadischen Klassen über ein Jugendbuch aus.

Dr. Andreas Müller-Hartmann  
(Pestalozzistr. 1, 35435 Wettenberg)

Hochschuldozent am Institut für Anglistik, Bereich der Didaktik der englischen Sprache und Literatur, an der Universität Gießen.



Fotos (2): Bavaria Bildagentur

Durch den Austausch per E-Mail wurden nicht nur interkulturelle Lernprozesse initiiert, ...

in Jugendbüchern nicht nur die typischen Themen vor, die junge Leute beschäftigen, wie die erste Liebe, der Generationenkonflikt, die Frage nach Freundschaft und Verrat, sondern auch gesellschaftliche Aspekte wie die Probleme in multiethnischen Gesellschaften und die Konflikte zwischen den Geschlechtern. Literarische Texte sind kulturell geprägte Objekte, die ihren Leserinnen alternative Lebensvorschläge anbieten. Schon durch die Aushandlung von Bedeutung im eigentlichen Leseprozess zwischen Text und Leserin erhalten Jugendliche Anregungen und Hilfen, sich in der eigenen Gesellschaft zurechtzufinden und sich mit anderen Kulturen auseinanderzusetzen. In der Diskussion im Klassenverband bzw. mit E-Mail-Partnern wird dieser Prozess fortgesetzt und vertieft. Gleichzeitig erlauben Jugendbücher gerade im Grundkurs das Lesen eines literarischen Ganztextes zusammen mit *native speakers*.

Im vorliegenden Lerndreieck tauschten sich zwei deutsche Grundkurse in Lollar bei Gießen und in Ulm mit einer Englischklasse in Quebec, Kanada, über drei Monate hinweg über Drew Hayden Taylors Theaterstück *Toronto at Dreamer's Rock* und die sich daraus ergebenden Themen aus. Zeitweise weitete sich das Dreieck zu einem Viereck aus, als die Klasse einer *Survival School* (ein spezielles Schulkonzept zur Erhaltung und Förderung der kulturellen Identität) der kanadischen *Natives* an dem Projekt teilnahm; leider waren sie aber auf Grund technischer Probleme nur wenige Wochen mit von der Partie.

#### Internationale Lernnetze und interkulturelles Lernen

Dass der Austausch über elektronische Lernnetze zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen ein hohes Potenzial für interkulturelles Lernen birgt, liegt auf der Hand. Ähnlich wie bei dem Irrglauben, dass ein *face-to-face*-Austausch automatisch zu gegenseitigem Verstehen führt, wird allerdings oft allein die Möglichkeit der elektronischen Verbindung mit intensivem Kennenlernen der anderen Kultur gleichgesetzt: „Mit dem Computer kannst du fremde Länder und Kulturen auf Knopfdruck kennenlernen“ (Mohr 1995: 115). Der Prozess des interkulturellen Lernens ist aber um ein Vielfaches komplexer und hängt u. a. sowohl von der Intensität des persönlichen Austauschs zwischen den Lernenden wie auch von der Aufgabenstellung ab, die das Lernnetz strukturiert.

Claire Kramsch (1994: 183) hat drei zentrale Desiderata für ein Fremdsprachenlernen aufgestellt, das sich dem interkulturellen Lernen verpflichtet fühlt:

- „1) communicate appropriately with native speakers of the language;
- 2) get to understand others;
- 3) get to understand themselves in the process.“

Im Zentrum steht damit die Auseinandersetzung zwischen Eigenem und Fremdem, die durch die Identität der Beteiligten und den Verstehensprozess bedingt ist. In der Beschäftigung mit den E-Mail-Texten der Partner im Klassenraum, der Fremdsprache oder ganz allgemein dem Wissen um die fremde und eigene Kultur, begeben sich die Lerner in einen Prozess,

#### Projekttablauf

**Partnerfindung:** St. Olaf-Liste (schon im Jahr zuvor, siehe Text)

**Aushandlung des Projektes auf Lehrerebene:** vor und nach den Sommerferien

**Projektbeginn:** nach den Herbstferien

**1. Phase:** Vorstellung der einzelnen Gruppen (*matching*)

**2. Phase:** Arbeit mit dem literarischen Text anhand von *prompts* (vgl. Kasten 4).

Dauer: bis kurz vor Weihnachten

**3. Phase:** Kooperative Projekte zu *Native Americans*, die sich aus der Textarbeit ergaben

Dauer: Weihnachten bis Ende des 1. Halbjahres

**Projektende:** Ende des 1. Halbjahres

#### Kasten 3

##### 1. Pre-reading prompt (Quebec)

This is our first prompt, composed by Allison of *The Earth Tones*, and endorsed by the entire class as our first point of discussion:

*In fourteen hundred and ninety-two  
Columbus sailed the ocean blue.*

*But raped, invaded.*

*Killed and slave-traded.*

*Now, does he seem as good to you?*

##### 2. While-reading prompt (Ulm)

*What do we get to know*

*a) about Rusty's world and problems in the play (first half of it)*

*b) about ourselves/about the social reality around us?*

##### 3. Post-reading prompt (Lollar)

*Do you think the atmosphere of the meeting would have been different if girls (the boys' girlfriends) had come together at Dreamer's Rock?*

*Since the dialogues are just parts of possible conversations, my class would like your students to join their ideas. You may fill in some lines wherever you think it's necessary.*

#### Kasten 4

der es ihnen erlauben sollte, nicht nur die Unterschiede zwischen den Kulturen wahrzunehmen, sondern auch die Gemeinsamkeiten. Die Entwicklung von veränderten Sichtweisen auf die fremde Kultur ist charakterisiert durch Perspektivenwechsel oder auch Perspektivenkoordination, das heißt durch den Versuch, die Welt aus der Sicht des Anderen zu sehen, zu begreifen und sie vielleicht auch ein Stück weit anzunehmen, wobei die affektive Komponente eine entscheidende Rolle spielt.

## SCHÜLERARBEIT 1

## Brief 1 (Kreatives Schreiben)

Originaltext: *Computer Group Lollar*

Eingefügte Äußerungen (\*kursiv): *Computer Freaks Ulm*

Hello,

The girls are Betty (future), Sherry (present) and Nunghons (past).

S.: Oh, it is so boring and nobody's here to talk to.

(Suddenly a girl is standing behind Sherry)

N.: Oh, where am I?

S.: Who are you, are you a spirit?

N.: No, I am Nunghons, I am an Indian and who are you?

\* *We think that Nunghons would not call herself an Indian because this term didn't exist in her time. One suggestion is:*

\* N.: *No, I am Nunghons, I am from the tribe of Odawa.*

S.: I am Sherry and I am an American girl.

\* N.: *American?*

(Another girl comes to them)

B.: Hello you two, I am Betty.

S.: What are you doing here?

(Here you are supposed to complete the dialogue)

\* B.: *But I walked around a little bit and suddenly light ...*

[Die Schüler beschreiben die Zeitzonen, aus denen die Mädchen kommen; dann:]

\* N.: *That's interesting; please tell me something about your lives in your future.*

S.: HiHiHi, I have a boyfriend and his name is Rusty. He is 16 years old and he has very nice eyes, hair, body and he is the Quarterback on the school-football team.

N.: Quarter??? What?

S.: He is the captain of the team.

N.: Oh yeah, a boyfriend. Very nice, HiHiHi. I also have a boyfriend, and he is the sweatiest boy in the world. And he is the son of the chief, his name is Keesic, but we call him Red Bull with his flying horse, because he has a very fast horse.

\* *(Hey, we like that one ...: -)*

B.: What does Red Bull mean?

N.: He is as strong as a bull and has red hair.

Den Ort, an dem dieser Austausch zwischen Fremdem und Eigenem stattfindet, bezeichnet Kramsch (1994: 236) als „a 'third place' ... that grows in the interstices between the cultures the learner grew up with and the new cultures he or she is being introduced to.“ Das Konzept des ‚dritten Ortes‘ scheint in der Übertragung auf die komplexe und von vielen Perspektiven charakterisierte Lernumgebung von E-Mail-Projekten besonders fruchtbar. Der ‚dritte Ort‘ ist ein ganz persönlicher Ort, das heißt „for each learner

it will be differently located, and will make different sense at different times ...“ (Kramsch 1994: 257).

Der Lernprozess spiegelt auf Grund seiner hermeneutischen Struktur, das heißt, durch den Versuch, den im Text repräsentierten ‚Fremden‘ zu verstehen, die Entwicklung eines intensiven Austauschs zwischen Partnern verschiedener Kulturen, in dem die Lernenden versuchen sich gegenseitig zu ‚lesen‘.

Im vorliegenden E-Mail-Projekt ist so, gestützt durch das Jugendbuch, die Entste-

hung von ‚dritten Orten‘ immer wieder feststellbar gewesen. Nach einer kurzen Darstellung des Dramas und der Organisation des Projektes möchte ich diese interkulturellen Lernprozesse anhand der Rolle, die Namen in dem Projekt gespielt haben und anhand eines *critical incidents* aufzeigen.

### Das Jugenddrama *Toronto at Dreamer's Rock*

Drew Hayden Taylors Drama bietet sich auf Grund seiner Thematik und seiner Kürze für ein solches Projekt an. In dem gut 40 Seiten langen Stück treffen drei 16-jährige Jungen der Odawa/Ojibwa Nation aus verschiedenen Jahrhunderten auf einem Felsen aufeinander, der ein heiliger Ort der Nation ist. Taylor (1995: 7) beschreibt das zufällige, Zeitgrenzen durchbrechende Zusammentreffen der Jungen, das von vielen Konflikten und Missverständnissen begleitet wird, folgendermaßen: „I wanted to write something that explored what being 'Native' meant to different people ... three different people, from different periods in time, with different perceptions of what being 'Native' meant. ... Together the boys argue, laugh, joke, talk about girls, fight and philosophize. They question who each of the others are and in return are questioned themselves. 500 years are put up for inspection.“ Seine Hoffnung, dass „a 16-year-old boy is a 16-year-old boy in any culture“ traf auch auf die beteiligten Schülerinnen und Schüler im Lerndreieck zu, die sich mit den Charakteren identifizieren konnten.

### Organisation und Matching

Die Partner hatten sich schon ein Jahr vorher über die St. Olaf-Liste ([www.iecc.org](http://www.iecc.org)) gefunden, nachdem die Kollegin aus Lollar einen Projektvorschlag auf die Liste gestellt hatte. Nach ihrem ersten gemeinsamen Projekt zu dem Jugendroman *The War between the Classes* (Miklowitz 1996) konnten aus den gemachten Erfahrungen für dieses Projekt Veränderungen vorgenommen werden, so z. B. beim *matching* der Lernenden. Um den Austausch von E-Mails innerhalb der Klasse zu erhöhen und um gleichzeitig eine intensivere Form der Begegnung auf der persönlichen Ebene zu ermöglichen, wurde statt des sonst eher üblichen *matchings* zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern ein so genanntes *Gruppenmatching* organisiert. In den jeweiligen Klassen fanden sich die Lernenden entsprechend ihrer Interessen oder Hobbies zusammen und gaben sich einen Gruppennamen. So gab es z. B. eine Gruppe von Schülerinnen, die an Tanz und Ballett interessiert war und sich *Graceful Dancers* nannte. Eine Gruppe aus Quebec wählte

den Namen *Earth Tones*, weil die Mitglieder verschiedene Kulturen verkörperten. Andere Gruppen fanden Namen wie *Metal Maniacs* oder *Computer Freaks*. Im *introduction letter* an die Partner beschrieben sie ihre gemeinsame Gruppenidentität und die Besonderheiten der einzelnen Gruppenmitglieder. Die Partner konnten sich auf dieser Basis mögliche Partnergruppen zur Zusammenarbeit suchen, sodass letztendlich im Ringverfahren kleine Lerndreiecke von jeweils drei Gruppen in den beteiligten Klassen entstanden.

Die Gruppenbildung und Namensgebung hat den Vorteil, dass durch ähnlich gelagerte Interessen schon eine Art *bonding* auf der persönlichen Ebene entsteht, was für die dann folgende inhaltliche Arbeit und sich anbahnende interkulturelle Lernprozesse von großer Bedeutung ist. Neben den Gruppenbriefen wurden im Laufe des Projektes auch individuelle Briefe geschrieben, die innerhalb der Gruppe ausgetauscht wurden, sodass auf diese Weise ein größerer Umlauf der vielen eintreffenden Briefe zustande kam.

Im Gegensatz zu einem früheren Projekt, in dem ein Jugendroman über mehrere Wochen parallel zur Diskussion gelesen wurde, kamen die Partner in diesem Fall überein, das Theaterstück relativ schnell zu lesen und die Diskussion über eine Reihe von *prompts* zu organisieren. *Prompts* sind interessante Fragestellungen oder provozierende *statements*, die dazu dienen, die beteiligten Partner in eine Diskussion zu verwickeln, um so wichtige Punkte des literarischen Textes ebenso wie andere interessante Aspekte zu diskutieren. Jede Klasse übernahm, entsprechend eines leserorientierten Ansatzes, die Entwicklung eines *prompts*, sodass *pre-, while- und post-reading-*Aufgaben entstanden (vgl. Kasten 4). Die *prompts* führten zu einer intensiven Diskussion sowohl der vielfältigen Probleme, die der Protagonist Rusty hat, als auch der sozialen und politischen Probleme der *Natives* Nordamerikas. Dabei lösten vor allem die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Rolle Columbus' und die Schuldfrage in Bezug auf die Unterdrückung der *Natives* eine inhaltliche Kontroverse zwischen den Partnern aus. In einer zweiten Phase wurden auf der Basis der sich bis dahin ergebenden Aspekte und Fragestellungen Projektgruppen gebildet, die, nach Abschluss der Diskussion des Theaterstücks, an verschiedenen Projekten arbeiteten, z. B. die Darstellung von *Natives* in Filmen oder die Frage, was Mitschüler in der Schule für Vorstellungen von *Natives* hatten ([www.egn.schule.ulm.de](http://www.egn.schule.ulm.de)).

#### *Die affektive Ebene oder die Rolle von Namen*

Die Auseinandersetzung mit der eigenen und der fremden Identität machte sich in



... sondern auch Prozesse des Perspektivenwechsels innerhalb der deutschen Klassen.

diesem Projekt vor allem auch an Namen und Benennungen fest. Die Basis wurde durch die Gruppenidentität gelegt, die im Laufe des Projektes immer wieder zu Nachfragen und Diskussionen führte. Als die *Metal Maniacs* in Lollar ihren Namen ändern wollten, weil ein neuer Schüler in die Gruppe kam, der sich nicht für *Metal-Musik* interessierte, kam es zu einer Diskussion mit den kanadischen Partnern, die für die Beibehaltung des Namens plädierten. Besonders intensiv wurde die Auseinandersetzung über Namen, als die

Klasse einer *survival school* in das Projekt eintrat. Spannende Namen wie *Katsi'tesnhawie* oder *Karonhiakta* führten zu Nachfragen der deutschen Schülerinnen, wobei sie z. B. erfuhren, dass letzteres *Hear the Sky* bedeutete. Dies motivierte die deutsche Klasse, die Etymologie ihrer eigenen Namen zu recherchieren, sodass hier inter- wie auch intrakulturelle Lernprozesse stattfanden. Eine andere Ebene der Auseinandersetzung mit Namen oder Benennungen fand z. B. in den gemeinsam geschriebenen kreativen Texten statt

## SCHÜLERARBEIT 2

## Brief 2 (Kommentar)

Hello!

Of course, we think that the atmosphere would have been different if the boys had been girls. Because girls are often able to speak more easily about personal problems. (Just think about Rusty and his inhibitions when talking about himself). We also think that Rusty's girlfriend would not use alcohol as a "tool" to solve problems.

... the girls would not be as sceptical towards each other as boys. The topics they would talk about might also be different. Girls often talk about fashion, make-up, music ("they are soooo cute!!!!"), films ("Titanicmania"), horses, the future of their children and boys. Well, maybe is not THAT bad;-)

Klaus, Mark, Werner (*Computer freaks*, Ulm)

## SCHÜLERARBEIT 3

## Brief 3 (Kritik)

We (Wendy, Susan, Ellen) find what you think girls talk about VERY insulting. You make it sound like women are narrow-minded and obsessed with superficial, materialistic bullsh\*t. You are wrong. Girls that do that are immature and represent only a tiny percentage of actual women. Please do not stereotype! I NEVER talk about fashion and make-up (and I wear barely any make-up at all). When I talk about music, I talk about musical talent. I couldn't care less what the members of a band look like ... And where on earth did you get the idea that girls talk about horses. It is not like the entire female population is interested in horses! I know of only two people that are.

Well, now that I've gotten that out of my system ... let's talk about something else ...

Wendy

## Weitere literarische Texte und mögliche Aufgabenformen

MIKLOWITZ, GLORIA (1996): *The War between the classes*.

Dieses mehrfach in E-Mail-Projekten diskutierte Buch zu multiethnischen Konflikten in den USA bietet sich vor allem zur Diskussion von sozialen und politischen Fragen zur Immigration und Integration an.

COONEY, CAROLINE B. (1996): *The Face on the Milk Carton*.

HIGGINS, TONY (1991): *Wednesday's Child*.

LOWRY, LOIS (1994): *The Giver*.

MARSDEN, JOHN (1996): *Letters from the Inside*.

Diese vier spannenden Texte zeichnen sich durch ein offenes Ende aus. Sie können in einem wechselseitigen Prozess von Gruppen in den beteiligten Klassen weitergeschrieben werden, wobei die beste Fortsetzung durch eine internationale Jury prämiert werden könnte.

ALVAREZ, JULIA (1992): *How the Garcia Girls Lost their Accents*.

TAN, AMY (1990): *The Joy-Luck Club*.

SWINDELLS, ROBERT (1995): *Stone Cold*.

In diesen drei Büchern wird die Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählt. In einem etwas komplexeren Prozess könnten Gruppen im Sinne des *information gap*-Prinzips jeweils Teile der Geschichte lesen und sie anhand von leitenden Fragestellungen im Austausch zusammensetzen und interpretieren.

Alle Texte sind entweder über Klett (Miklowitz, Lowry), Cornelsen (Taylor) oder [www.amazon.de/](http://www.amazon.de/) [www.amazon.com](http://www.amazon.com) bzw. [www.buecher.de](http://www.buecher.de) zu beziehen.

## Kasten 5

(vgl. Brief 1). Die Korrektur der Ulmer Schüler von *Indian zu Odawa* zeigt, dass sie im Laufe des Projektes einiges über *natives* gelernt hatten. Gleichzeitig ist hervorzuheben, dass sich hier Schüler gegenseitig korrigieren. Parallel findet im Fall des *Red Bull* aber auch Spiel mit der Sprache statt, das man in E-Mail-Briefen sehr häufig findet. Für die Schüler ist klar, dass *Red Bull* nicht nur der bildhafte Name für einen *native* sein kann, sondern dass es sich hier auch um das aufputschende Getränk handelt, angezeigt durch das Emo-

tion :). Wir haben es hier also mit intra- und interkulturellem Wissen zu tun, das die Schüler verbindet.

Wie sich an den Beispielen sehen lässt, wird die affektive Ebene, das notwendige *bonding* zwischen den Schülern sowohl in der eigenen Kultur als auch im Austausch mit den fremden Kulturen durch die Beschäftigung mit Namensgebungen gestärkt. Dabei entstehen nicht nur viele 'dritte Orte' bei einzelnen Schülern, sondern es wird auch die Grundlage für tiefer gehende Lernprozesse gelegt.

## Ein critical incident: die Diskussion über Frauenbilder

Die wichtige Rolle, die der Aufgabenstellung sowohl im Rahmen des elektronischen Lernnetzes als auch im Kontext des lokalen Klassenraums für das interkulturelle Lernen zukommt, wird an dem Austausch deutlich, den der zweite *prompt* (vgl. Kasten 4) initiierte. Da es sich bei den drei Protagonisten um Jungen handelte, entwickelten die Lollarer eine kreative Textaufgabe, die die Freundinnen der drei Protagonisten ins Zentrum stellte. Sie

baten einerseits um Kommentare zu der Frage, ob sich Mädchen beim ersten Zusammentreffen anders verhalten würden und entwickelten ihrerseits die oben dargestellten Ausgangsdialoge, die von den Partnern ergänzt wurden (vgl. Brief 1). Der erwünschte Kommentar (vgl. Brief 2) der *Computer Freaks* aus Ulm führte zur Verstimmung bei einigen Schülerinnen in Quebec, die ihrerseits heftig reagierten (vgl. Brief 3). Dieser Austausch kann nicht nur als Übungsmaterial für interkulturelles Lernen dienen. Bei einem genaueren Blick auf den Kontext werden die Prozesse deutlich, die hier interkulturelles Lernen fördern. Von den vielen E-Mails, die in Lollar eintrafen, wurde Wendys Brief ausgewählt und im Plenum anhand folgender Leitfragen ausgiebig diskutiert:

*What is she angry about?*

*Can we accept her criticism?*

*How would you answer this letter?*

Die Ergebnisse können genutzt werden, um eine mögliche Antwort mit der Klasse zu konzipieren, um sich so mit Fragen von konstruktiver Kritik, Umgang mit Emotionen, der Wahl des richtigen Tons etc. auseinander zu setzen.

Die Aufgabenstellung, die im elektronischen Lernnetz zu diesem Briefwechsel geführt hatte, wurde im lokalen Klassenraum aufgegriffen und durch die Aufgaben zu Wendys Brief vertieft. Nachdem die Diskussion im Klassenraum geführt worden war, ging es im zweiten Teil der Doppelstunde in den Computerraum, wo die freie Aufgabe gestellt wurde, auf die jeweiligen Partnerbriefe zu reagieren. Dieser Schritt eröffnete einen Freiraum für weitere Prozesse, denn, abgesehen von der Schülergruppe, die jetzt auf den an sie gerichteten Brief von Wendy reagierten, nutzten zwei andere Gruppen den Freiraum ihrerseits zu Reaktionen. Stefanie und Angelika, die auf Grund ihrer weniger ausgesprägten mündlichen Fähigkeiten in der Diskussion nicht so zum Zuge gekommen waren, wie sie es sich gewünscht hatten, nutzten den Freiraum im Computerraum, um ihre Solidarität zu bekunden: „We have the same opinion as you. There were some girls who said that your reaction was hysteric and wasn't objective. We don't think so ... We think that your reaction was right, we would react in the same way.“ Eine etwas andere, aber vom Ansatz her ähnliche Reaktion der Richtigstellung zeigte auch Matthias von den *Metal Maniacs*, der seine Gruppe in Quebec vorwarnte, sodass sie ihre Darstellung des Treffens der drei Mädchen richtig einzuschätzen wüssten:

„Hi Canucks!!! ... Did you get the letter with the story about the three girls at Dreamer's Rock? We wrote one with the students in Ulm. I think it is funny and don't forget it's written by some boys!!!“ Durch die Auswahl eines potenziell provokanten Briefes wurden hier interkultu-



Bild, das eine Schülergruppe in der Vorstellungsrunde mitschickte

relle Lernprozesse initiiert, die sich nicht nur auf den Austausch mit den Partnerinnen in Quebec bezogen, sondern die auch im eigenen Klassenverband zur Perspektivenkoordination bzw. zum Perspektivenwechsel führten.

#### Zusammenfassung

Die Beschäftigung mit dem literarischen Text hat dem internationalen Lernnetz nicht nur einen spannenden inhaltlichen Rahmen gegeben, sondern vor allem die Multiperspektive evoziert, die auf den verschiedensten Ebenen zum Gedankenaustausch führte.

Wie eine beteiligte Lehrerin es ausdrückte: „Das [Projekt] hat mich manchmal an so einen Baum erinnert. Ja, wir haben angefangen an der gleichen Stelle, gleicher Stamm und dann hat sich das verästelt, die Leute sind in verschiedene Themen eingestiegen. Dann kam noch die persönliche Ebene mit rein, also nicht nur das Thema oder der *prompt*, sondern auch noch die persönlichen *mails* ... die manchmal auch sehr viel Diskussionsstoff geliefert haben; also, es hat sich unglaublich verästelt.“ Die thematische Komplexität spiegelt sich in der organisatorischen Komplexität, was das *classroom management* in den verschiedenen Lernräumen angeht. Während die persönliche Ebene, wie aus der vielfältigen Beschäftigung mit den Namen zu ersehen ist, die affektive Ebene für interkulturelle Lernprozesse lieferte, so sind es die Entscheidungen und vor allem die Flexibilität der Lehrerin in Bezug auf die Aufgabenstellungen, die

den Rahmen setzen für tiefer gehende Lernprozesse. Hier wird deutlich, wie komplex das Kompetenzprofil eines wahren *facilitators* in derartigen Lernumgebungen ist. Die Lehrerin muss nicht nur auf der Organisationsebene Absprachen mit den Partnern einleiten, aushandeln und im Verlauf des Projektes gegebenenfalls verändern, sie muss vor allem die vielen eingehenden Briefe sichten, um, wie im vorliegenden Fall, Briefe für die vertiefende Weiterbearbeitung auszuwählen und mit entsprechenden Aufgaben zu versehen. So fährt die Lehrerin aus Lollar fort: „Also, es hat sich unglaublich verästelt. Aber das fand ich gut ... nur in gewissen Situationen dachte ich, jetzt bin ich nicht mehr Herr der Lage, jetzt weiß ich nicht mehr, wem ich was zuordnen soll, was ist jetzt wichtig, was soll im Plenum besprochen werden, was nur in die Gruppen weiterleiten?“

Gleichzeitig birgt diese komplexe Lernumgebung aber auch ein großes Potenzial für das interkulturelle Lernen, in dem Moment nämlich, wenn die Einstellungen der Lernenden ernst genommen und ihnen Möglichkeiten eröffnet werden daran zu arbeiten, wie auch abschließend ein Brief der Lehrerin aus Quebec zeigt: „I think the whole episode was a learning experience for Wendy's group ... Thanks for your patience and also for caring so much about what my students say.“

#### Literatur

- ALVAREZ, JULIA (1992): *How the Garcia Girls Lost their Accents*. 1991. New York: Plume.  
 ANNA-ESSINGER-GYMNASIUM  
 <<http://www.egn.schule.ulm.de> (5.4.2000)  
 COONEY, CAROLINE B. (1996): *The Face on the Milk Carton*. 1990. London: Mammoth.  
 HIGGINS, TONY (1991): *Wednesday's Child*. 1986. Stuttgart: Klett.  
 INTERCULTURAL E-MAIL CLASSROOM CONNECTIONS (28. 8. 2000). St. Olaf College.  
 <<http://www.iecc.org>>.  
 KRAMSCH, CLAIRE (1994): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.  
 LOWRY, LOIS (1994): *The Giver*. 1993. New York: Houghton Mifflin.  
 MARSDEN, JOHN (1996): *Letters from the inside*. 1991. New York: Houghton Mifflin.  
 MIKLOWITZ, GLORIA (1996): *The War between the Classes*. Stuttgart: Klett.  
 MOHR, JOACHIM (1995): „Das digitale Klassenzimmer.“ In: *Spiegel special* 3. 115–18.  
 SWINDELLS, ROBERT (1995): *Stone cold*. London: Puffin Books.  
 TAN, AMY (1995): *The Joy-Luck Club*. Stuttgart: Klett.  
 TAYLOR, DREW HAYDEN (1995): *Toronto at Dreamer's Rock*. 1990. Berlin: Cornelsen.