



Le Trait d'union

56



Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
Fondation pour la collaboration confédérale
Fondazione per la collaborazione confederale
Fundaziun per la collavuraziun federala

Interkulturelles Lernen – Fremderfahrung als Teil des Erlernens von Fremdsprachen

2 **OUVERTURE**
Vorwort

3 **FOKUS**
– Interkulturelles Lernen im Austausch:
Mythen, Fakten und Möglichkeiten
Prof. Dr. Bruno Leutwyler

8 **OPINIONS**
– Ein Austauschjahr in Japan
Annina Bazzigher
– Apprentissage interculturel à travers
un échange en Suisse
Du cliché à la réalité de l'autre ou la
construction d'une amitié
Monica Cavadini
– Esperienza interculturale come
studente Erasmus a Valencia
Davide Macchi

13 **INFO 26**
– Sprachbegegnungen auf der Primarstufe
Brigitta Kaufmann
– Teamteaching in Französisch –
totale Immersion während zwei Tagen
Yolanda Elsener
– Echanges linguistiques:
Cahiers pour les élèves
François Maffli

16 **INFO ch**
Aus dem Kompetenzzentrum für Austausch
und Mobilität der ch Stiftung

19 **POT-POURRI**
– Contact / Adresses
– Le Trait d'union 57
– Das Programmangebot der ch Stiftung
im Überblick

Interkulturelles Lernen im Austausch: Mythen, Fakten und Möglichkeiten

Apprendre l'interculturalité par les échanges: mythes, réalités et possibilités

Prof. Dr. Bruno Leutwyler, professeur, codirecteur de l'Institut pour la coopération internationale en éducation (Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen – IZB), Haute école pédagogique de Suisse centrale, Zoug (Pädagogische Hochschule Zentralschweiz – PHZ Zug)

Dans nos sociétés modernes, les contacts internationaux augmentent et prennent de l'importance aussi bien dans le domaine privé qu'à l'école et au travail. Voyager en Suisse et à l'étranger devient plus avantageux et plus simple. Dans ce contexte, la mobilité à l'échelon international devient de plus en plus une évidence. Dans le milieu scolaire, la mobilité et les échanges sont souvent perçus comme des occasions d'apprendre l'interculturalité, comme une opportunité pour les élèves, les enseignants en formation et les enseignants en poste de se préparer à des contextes linguistiques, culturels et sociaux de plus en plus hétérogènes.

Prof. Dr. Bruno Leutwyler, Co-Leiter des Instituts für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen (IZB) Pädagogische Hochschule Zentralschweiz PHZ Zug

Internationale Verflechtungen nehmen in modernen Gesellschaften zu und gewinnen sowohl in privaten wie auch in schulischen und betrieblichen Kontexten an Bedeutung. Reisen ins In- und Ausland wird billiger und einfacher. Vor diesem Hintergrund wird auch internationale Mobilität immer selbstverständlicher. Im schulischen Kontext wird Mobilität und Austausch oft als Lerngelegenheit für interkulturelles Lernen angesehen: als eine Möglichkeit, Schülerinnen und Schüler oder angehende und amtierende Lehrpersonen auf den Umgang mit der zunehmenden sprachlichen, kulturellen und sozialen Heterogenität vorzubereiten.

Diese Erwartung ist auf den ersten Blick durchaus plausibel: Im Austausch mit Menschen aus anderen Sprachregionen und Kulturkreisen sollen Offenheit und Toleranz geschult, Perspektivenwechsel und Empathie eingeübt und Wertschätzung von Vielfalt und Respekt für Fremdes begünstigt werden. Mit einem zweiten, kritischeren Blick jedoch wird deutlich: Ganz so einfach ist es nicht. Interkulturelles Lernen ist anspruchsvoll, facetten- und voraussetzungsreich. Erwartungshaltungen an Austauschaufenthalte sind deshalb oft unrealistisch oder überzogen. Die so häufig verbreitete Erwartung, die Teilnahme an einem Austauschaufenthalt würde selbstverständlich und quasi automatisch interkulturelle Kompetenzen fördern, muss vor dem Hintergrund der Forschungslage als Mythos bezeichnet werden.

Der vorliegende Beitrag zeigt deshalb in einem ersten Teil auf, welche Lern- und Entwicklungsschritte in einem Austauschaufenthalt tatsächlich erwartet werden dürfen. Dabei beleuchtet er auch speziell die Forschungslage zu Austauschaktivitäten von Lehrerinnen und Lehrern. In einem zweiten Teil weist der Beitrag auf zentrale Voraussetzungen hin, die interkulturelles Lernen erst ermöglichen. Damit wird deutlich: Austauschaktivitäten beinhalten ein grosses Potenzial für interkulturelles Lernen. Dieses Potenzial realisiert sich jedoch nicht automatisch, dazu bedarf es vielmehr gezielter Anleitung und Unterstützung.

Lernen im Austausch: Die Forschungslage

Bei einem Austausch gibt es Lernfelder für diejenigen, die selbst am Austausch teilnehmen, sowie für diejenigen, die mit Austauschteilnehmenden zuhause in Kontakt treten, sei dies in Gastfamilien, in Schulklassen oder in Betrieben und Schulen. Neben solchen individuellen Lernfeldern gibt es auch institutionelle Lernfelder: für Betriebe oder Schulen, die Austauschteilnehmende aufnehmen, sowie für Betriebe oder Schulen, welche die Erfahrungen von Rückkehrerinnen und Rückkehrern nutzen wollen. Die folgende Darstellung gibt einen Überblick über die Lernfelder für die Austauschteilnehmenden selbst. Es ist der mit Abstand am meisten erforschte Bereich. Dabei zeigt die Forschungslage verschiedene potenzielle Lernbereiche sowie einige offene Fragen.

Grundsätzlich gibt es Hinweise, dass in einem Austauschaufenthalt die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung unterstützt, sprachliche Kompetenzen erweitert und Facetten interkultureller Kompetenzen gefördert werden können. All diesen Lernfeldern ist jedoch gemeinsam: Um das Lernpotenzial der Austauschaufenthalte nachhaltig zu nutzen, braucht es bestimmte Voraussetzungen.

Im Bereich der **allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung** zeigen die Befunde vor allem eine Förderung der Unabhängigkeit und Flexibilität sowie eine Zunahme beim allgemeinen Selbstwertgefühl und bei der Kontaktfreudigkeit.¹ Solche Entwicklungsschübe schreiben ehemalige Austausch-Teilnehmende auch mit einiger zeitlicher Distanz ihren Austausch Erfahrungen zu: Beispielsweise sind ehemalige Austausch-Studierende noch zehn Jahre später der Ansicht, durch die Teilnahme an einem Austausch an Selbstwirksamkeit, Selbstvertrauen, Durchhaltenwillen und Offenheit gegenüber fremden Haltungen und Gewohnheiten gewonnen zu haben.² Unklar ist bei diesen Befunden allerdings, wieweit Unabhängigkeit, Flexibilität oder Offenheit auch eine Voraussetzung dafür darstellen, überhaupt an einem Austauschprogramm teilzunehmen und davon zu profitieren. Flexibilität und Offenheit sind auch eine Voraussetzung, um in unbekanntenen Situationen zu bestehen und produktive Lernerfahrungen zuzulassen. Wer ganz ohne Flexibilität und Offenheit an einem Austausch teilnimmt, wird dadurch nicht automatisch flexibler und offener – sondern vielleicht eher verschlossener und unsicherer, weil er oder sie sich nicht auf das Neue oder Fremde einlassen kann, überfordert ist und sich deshalb innerlich zurückzieht.

Im Bereich der **sprachlichen Kompetenzen** ist die Befundlage ziemlich eindeutig: Die Steigerung fremdsprachlicher Kompetenz gilt als einer der offensichtlichsten und deutlichsten Effekte von Austauschprogrammen und ist empirisch mehrfach belegt.³ Die Nachhaltigkeit dieser Effekte hängt allerdings von den Möglichkeiten ab, die entsprechende Sprache nach der Rückkehr weiter zu nutzen. Bei Erasmus-Aufenthalten beispielsweise ist dies vier Jahre später noch bei gut einem Drittel (38 %) der Teilnehmenden möglich.⁴

Im Bereich **interkultureller Kompetenzen** zeigen die verfügbaren Befunde ein weniger einheitliches Bild. Zwar weisen die meisten Studien auf das grosse Potenzial hin, dass während der Teilnahme an einem Austauschprogramm verschiedene Aspekte der interkulturellen Sensibilität gefördert, Vorurteile abgebaut und Ängste beim Umgang mit fremden Kulturen reduziert werden können.⁵ Allerdings gibt es ebenso deutliche Hinweise, dass nicht alle Teilnehmenden diesbezüglich in gleichem Ausmass profitieren und dass die Tatsache, in einem fremden Kontext zu sein, alleine nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen führt.⁶

Bei Lehrerinnen und Lehrern, die an einem Austausch teilnehmen, können verschiedene Facetten interkultureller Kompetenz entwickelt werden. Die Forschungslage dazu ist zwar ziemlich dünn. Es gibt dennoch Hinweise, dass mit einer Teilnahme an einem Austausch

- die Wertschätzung kultureller Heterogenität in Schulklassen gefördert,
- eine globale Orientierung im eigenen Unterricht verstärkt,
- die Reflexion über spezifische kulturelle Prägungen von Schul- und Unterrichtspraktiken vertieft und
- der Umgang mit Kindern aus kulturellen Minderheiten weniger belastend erlebt werden kann.⁷

Aber auch hier gilt: Es profitieren nicht alle Teilnehmenden in gleichem Ausmass, nicht alle durchlaufen produktive Entwicklungen. Es gibt durchaus auch Hinweise auf Verhärtungen, auf Verfestigungen von Vorurteilen, auf Rückzüge in innere Emigration.⁸ Was es braucht, damit interkulturelles Lernen möglich wird und damit sich interkulturelle Kompetenzen bei Teilnehmenden an einem Austausch entwickeln, zeigt der nächste Abschnitt.

Interkulturelles Lernen: facettenreich und voraussetzungsreich

Interkulturelles Lernen beinhaltet eine Vielzahl unterschiedlicher Facetten: Auf der einen Seite gehören produktive Veränderungen von Einstellungen und Haltungen dazu, beispielsweise die Entwicklung von Toleranz, von Wertschätzung kultureller Vielfalt oder von Respekt für Fremdes. Auf der anderen Seite zählt die Aneignung von kultur- und länderspezifischem Wissen zu wesentlichen Aspekten des interkulturellen Lernens, beispielsweise das Kennenlernen von religiösen Ritualen oder regionalen Traditionen. Soll interkulturelles Lernen zu interkultureller Handlungskompetenz führen, sind zudem weitere konkrete Fertigkeiten zentral, die sich je nach Situation unterscheiden. Die Kompetenz, in anspruchsvollen interkulturellen Situationen adäquat zu handeln, entspricht deshalb einem komplexen Bündel verschiedener Teilkompetenzen. So ist interkulturelles Lernen als ein Sammelbegriff für sehr unterschiedliche Lernziele und Lernformen zu verstehen.

Als Grunddimension für jede Form von interkulturellem Lernen gilt jedoch die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten überhaupt erst wahrzunehmen. Ein Modell, das die Entwicklung dieser zentralen Grunddimension beschreibt, ist das «Developmental Model of Intercultural Sensitivity».⁹ Es beschreibt in einer Abfolge von sechs Stufen, wie sich das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten entwickelt. Dabei geht es davon aus, dass jede Form interkultureller Kompetenz dann zunimmt, wenn die Erfahrungen mit kulturellen Differenzen vielfältiger und bewusster werden. Die Entwicklung der interkulturellen Sensibilität, wie sie in diesem Modell beschrieben wird, kann deshalb als eine Art Grundform des interkulturellen Lernens verstanden werden: Wenn das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten wächst und somit die Sensibilität für kulturelle Prägungen und Wahrnehmungen grösser wird, dann wächst auch die Chance, in interkulturellen Situationen adäquat – und das heisst hier: im Bewusstsein kulturell unterschiedlicher Perspektiven – zu handeln.

Die ersten drei Stufen innerhalb dieses Modells sind von einer ethnozentrischen Weltsicht geprägt:

1. Auf der ersten Stufe der Verleugnung werden Unterschiede schlicht ignoriert. Menschen in diesem Stadium sind nicht fähig, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen. Unterschiede zu Vertrautem werden in einfachster Stereotypisierung dargestellt; eine weitergehende Auseinandersetzung mit Fremdem ist nicht möglich und löst – wenn erzwungen – Distanzierung und Rückzug aus. Entwicklungen sind nur möglich, wenn einfache Begegnungen mit fremden kulturellen Gewohnheiten möglich werden, die keine tieferen Diskussionen bedingen und keine Frage nach grundsätzlichen Werthaltungen auslösen.

2. Auf der zweiten Stufe der Abwehr werden Unterschiede, die zwar erkannt werden, als Abweichungen von der eigenen Kultur negativ bewertet und als Bedrohung für die eigene Weltsicht empfunden. Gemeinsamkeiten werden ignoriert. Typisch ist eine Haltung von «wir – die anderen». Offenkundig wird eine entsprechende Weltsicht durch negative Stereotypisierungen und Diskriminierungen. Dabei kann auch eine umgekehrte Bewertung der Stereotypen erfolgen, wenn die eigene Kultur im Vergleich zu anderen abgewertet und die fremde Kultur idealisiert wird. Auf dieser Stufe sind Entwicklungen möglich, indem anstelle von Unterschieden eher Gemeinsamkeiten gesucht und diskutiert werden.

3. Auf der dritten Stufe werden vor allem Gemeinsamkeiten wahrgenommen, Unterschiede jedoch banalisiert und minimiert. Oberflächliche kulturelle Unterschiede (wie bspw. Essgewohnheiten) werden zwar anerkannt, die Menschen werden aber als grundsätzlich gleich betrachtet («Im Grunde sind wir doch alle gleich»). Auch damit ist es möglich, die eigene Weltsicht als universell gültige Weltsicht aufrechtzuerhalten. Eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Fremden findet nicht statt, die Auseinandersetzung mit Unterschieden steht noch nicht im Zentrum. Auf dieser Stufe können Entwicklungen unterstützt werden, wenn gezielt nach (nicht nur oberflächlichen) Unterschieden gesucht wird oder wenn über die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur das Verständnis für die eigene kulturelle Verankerung geweckt und die Sicherheit gestärkt wird, sich mit fremden Werten auseinanderzusetzen.

Nach diesen drei ethnozentrischen Stufen folgt die Entwicklung in weiteren drei ethnorelativen Stadien. Dabei findet ein Übergang statt: von der – meist unbewussten – Annahme, dass die eigene Kultur Bezugsrahmen für die Interpretation der Wahrnehmungen bildet, hin zu einem Bewusstsein, dass die eigene Kultur nur eine von vielen möglichen Interpretationsmöglichkeiten darstellt.

À première vue, cette attente est parfaitement plausible. Dans les contacts avec des personnes issues d'autres horizons linguistiques ou culturels, il faut enseigner l'ouverture et la tolérance, exercer les changements de perspective et l'empathie, favoriser l'appréciation de la diversité et le respect pour ce qui est étranger. Mais à y regarder de plus près et d'un œil plus critique, on voit que ce n'est pas si simple. L'apprentissage de l'interculturalité est exigeant, il comporte de nombreux aspects et suppose toutes sortes de conditions. Pour cette raison, les attentes que l'on peut avoir d'échanges sont souvent peu réalistes ou démesurées. Les gens pensent généralement que la participation à un séjour d'échange développe quasi naturellement et automatiquement des compétences pour l'interculturalité. Les résultats d'études montrent cependant que cette croyance relève du mythe. Le présent article montre dans une première partie quels progrès dans l'apprentissage d'une langue et dans le développement personnel on peut raisonnablement attendre d'un séjour d'échange à l'étranger. Il s'intéresse en particulier à l'état de la recherche sur les activités des enseignants dans les séjours d'échange. Dans une seconde partie, l'article indique les conditions essentielles qui rendent possible l'apprentissage de l'interculturalité. On voit alors tout le potentiel d'apprentissage à l'interculturalité que recèlent les activités des échanges. Mais que l'on ne s'y trompe pas: ce potentiel ne s'exploite pas automatiquement. Les personnes doivent y être bien préparées et accompagnées.

Apprendre dans l'échange: l'état de la recherche

Dans un échange, il y a des champs d'apprentissage pour ceux qui participent eux-mêmes à l'échange et pour ceux qui entrent en contact à la maison avec ceux qui font des échanges, que ce soit dans la famille d'accueil, en classe, dans des entreprises ou dans des écoles. À côté de ces champs d'apprentissage particuliers, il y a également des champs institutionnels: par exemple pour des entreprises ou des écoles qui accueillent ceux qui participent à des échanges, ainsi que pour les entreprises ou les écoles qui veulent tirer parti des expériences faites par ceux qui reviennent après un séjour d'échange. On trouvera ci-dessous une vue d'ensemble des champs d'apprentissage pour les personnes participant à un échange. C'est de loin le domaine qui a suscité le plus grand nombre de recherches. L'état de la recherche montre ici des champs d'apprentissage potentiels mais aussi quelques questions qui demeurent encore sans réponse.

4. Die vierte Stufe der Akzeptanz ist gekennzeichnet durch eine Anerkennung und Wertschätzung kultureller Unterschiede sowohl beim Verhalten von Menschen als auch bei Wertvorstellungen. Der eigene kulturelle Kontext wird bewusst erkannt, Unterschiede zu fremden Kulturen akzeptiert. Andere Lebensformen werden als gleichberechtigte Alternativen anerkannt. Dabei zeigt sich Respekt für anderes Verhalten, was teilweise auch unkritisch sein kann. Auf dieser Stufe sind Menschen sehr offen für vertieftes Wissen über verschiedene Kulturen. Entwicklungen werden möglich, wenn Auseinandersetzungen beispielsweise darüber stattfinden, wie relativ Werte sind oder wie Entscheide möglich werden, wenn so viele verschiedene Perspektiven respektiert werden.

5. Auf der fünften Stufe der Adaption bildet ein beweglicher Bezugsrahmen die Voraussetzung für Empathie, um Menschen über Kulturgrenzen hinaus verstehen zu können. Andere Weltansichten werden nicht nur anerkannt und respektiert. Sondern mit der Fähigkeit zur Perspektivübernahme wird es möglich, bestimmte Situationen aus verschiedenen Weltansichten heraus zu interpretieren, zu verstehen und entsprechend zu handeln. Vertiefte Diskussionen beispielsweise über die Lösung von Aufgaben über kulturelle Grenzen hinweg können auf dieser Stufe weitere Entwicklungen auslösen.

6. Schliesslich wird auf der sechsten Stufe der Integration eine pluralistische, multikulturelle Weltansicht zu einer neuen Identität integriert, wobei die Bedeutung einer spezifischen kulturellen Zugehörigkeit zwar nicht ganz verschwindet, aber doch relativiert wird. Allenfalls kann eine gewisse Zerrissenheit entstehen, wenn eine klare eigene kulturelle Verwurzelung verloren geht. Ist dies der Fall, geht es auf dieser Stufe darum, die eigene Identität zu klären.

In dieser Grundform des interkulturellen Lernens wird deutlich: Was in der Auseinandersetzung mit Fremdem eine produktive Entwicklung auslösen oder unterstützen kann, ist je nach Stufe sehr unterschiedlich. Und das heisst: Die Voraussetzungen, um in Auseinandersetzung mit Fremdem weiterzukommen, sind individuell sehr unterschiedlich. Es gibt keine generelle Fördermethode, die für alle Teilnehmenden gleichermassen wirksam ist. Und es gibt keinen einheitlichen Lernanlass, bei dem sich alle gleichermassen produktiv entwickeln.

Dies gilt selbstredend auch für interkulturelles Lernen im Austausch. Die Tatsache alleine, in einem fremden Kontext zu sein, führt nicht automatisch zu produktiven Entwicklungen. Dies hat die Übersicht über die Forschungslage gezeigt: Es profitieren nicht alle in einem Austauschaufenthalt, es gibt durchaus auch Verhärtungen und Verfestigungen von Vorurteilen. Und dies erklärt das «Developmental Model of Intercultural Sensitivity»: Der Aufbau von Respekt für fremde Lebens- und Denkgewohnheiten, die Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie alle weiteren Facetten interkulturellen Lernens bedürfen intensiver und vielfältiger Erfahrungen mit kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Austauschereignisse können dafür eine wertvolle Ausgangslage bieten.

«Wenn das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten wächst und somit die Sensibilität für kulturelle Prägungen und Wahrnehmungen grösser wird, dann wächst auch die Chance, in interkulturellen Situationen adäquat – und das heisst hier: im Bewusstsein kulturell unterschiedlicher Perspektiven – zu handeln.»

Fundamentale, des indices montrent qu'un échange peut contribuer au développement général de la personnalité, accroître les compétences linguistiques et stimuler les facettes des compétences en interculturalité. Mais tous ces champs d'apprentissage ont au moins un point commun: pour profiter durablement du potentiel d'apprentissage d'un échange, un certain nombre de conditions doivent être remplies.

Dans le domaine du **développement général de la personnalité**, les constatations faites mettent en évidence un progrès dans l'indépendance et la souplesse ainsi qu'une augmentation de l'amour-propre et de la convivialité¹. Même avec le recul, d'anciens participants à des échanges reconnaissent volontiers avoir fait un bond dans leur développement lors de leur séjour. Dix ans après, certains sont encore d'avis que l'échange les a aidés à gagner en assurance, en confiance en soi, en persévérance et en ouverture d'esprit à l'égard d'attitudes et d'habitudes étrangères². Ce qui ne ressort pas clairement des constatations faites, c'est dans quelle mesure l'indépendance, la souplesse ou l'ouverture constituent également des conditions pour participer à un échange et pour en retirer quelque chose. La souplesse et l'ouverture d'esprit sont aussi des conditions qui permettent d'affronter des situations inédites et d'avoir des expériences d'apprentissage profitables. Une personne sans souplesse ni ouverture d'esprit qui participe à un échange n'en deviendra pas automatiquement plus souple et plus ouverte. Au contraire même, elle risque de se renfermer et de perdre de son assurance. Parce qu'elle est dépassée et qu'elle se replie sur elle-même, elle n'est pas en mesure d'accepter ce qui est nouveau ou étranger. Dans le domaine des **compétences linguistiques**, les résultats sont assez clairs: l'augmentation de la compétence dans une langue étrangère est l'un des effets les plus manifestes des programmes d'échange. Elle est aussi largement démontrée empiriquement³. Toutefois, la durée de ces effets dépend des possibilités d'utilisation de la langue de l'échange après le retour. Dans les séjours Erasmus, par exemple, on constate chez plus d'un tiers des participants (38 pour cent) que le bénéfice pouvant en être retiré est encore possible quatre ans plus tard⁴.

Dans le domaine des **compétences pour l'interculturalité**, les observations disponibles sont moins évidentes. Certes, la plupart des études font état du vaste potentiel de la participation à un programme d'échange pour développer divers aspects de la sensibilité à l'interculturalité, pour faire tomber des préjugés et diminuer les inhibitions liées au contact avec des cultures étrangères⁵. Mais il existe des indices tout aussi nets qui indiquent qu'à cet égard, les participants ne peuvent pas tous en profiter dans la même mesure et que le fait d'être dans un contexte étranger ne conduit pas automatiquement à des effets productifs⁶.

« Si la perception des différences culturelles et des points communs s'accroît et que la sensibilité aux empreintes et aux perceptions culturelles s'affine, les chances augmentent d'agir de manière adéquate dans des situations d'interculturalité, c'est-à-dire en ayant conscience de perspectives culturelles différentes. »

Um diese wertvolle Ausgangslage zu nutzen, sind individuelle Unterstützungen hilfreich. Im Gespräch mit Austauschteilnehmenden kann erkannt werden, welche Auseinandersetzungen die weiteren Entwicklungen unterstützen können. Dabei geht es meist weniger um die fremde Kultur, in welche die Teilnehmenden im Austausch eintauchen. Vielmehr sind die individuellen Weltansichten der Teilnehmenden von Bedeutung, inwiefern sie bereits zuhause kulturelle Unterschiede wahrnehmen, inwiefern sie diese zulassen oder verdrängen und wie sie zur eigenen Kultur stehen. Erst dann wird deutlich, ob die Teilnehmenden im fremdkulturellen Kontext eines Austausches profitieren können oder ob sie einen Schutz brauchen, um nicht überfordert zu werden. Erst in Kenntnis solcher individueller Voraussetzungen kann die Situation eines Austausches als gezielter Lernanlass genutzt werden, bei dem produktive Lern- und Entwicklungsschritte tatsächlich erwartet werden dürfen.

Les enseignants qui participent à un échange peuvent développer diverses facettes de l'interculturalité. Toutefois, l'état de la recherche dans ce domaine est assez mince. Des signes indiquent toutefois que la participation à un échange peut :

- développer l'appréciation de l'hétérogénéité culturelle dans les classes ;
- renforcer l'orientation globale dans son propre enseignement ;
- approfondir la réflexion sur des empreintes culturelles spécifiques à l'école et dans les pratiques pédagogiques ; et
- mieux faire face à la difficulté de travailler avec des enfants issus de minorités culturelles⁷.

On ne le répètera cependant jamais assez : les participants ne profitent pas tous dans la même mesure, tous n'en retirent pas des effets positifs. Il y a aussi des indices de raidissement, de crispation sur des préjugés, de mises en retrait⁸. La section suivante montre les conditions nécessaires à l'apprentissage de l'interculturalité et au développement de compétences chez les participants à un échange.

L'apprentissage de l'interculturalité : une richesse assortie de nombreuses conditions

L'apprentissage de l'interculturalité comporte une multitude de facettes : d'un côté, il faut des changements productifs d'attitudes, par exemple le développement de la tolérance, de l'estime pour la diversité culturelle et du respect pour ce qui est étranger. De l'autre, l'acquisition de connaissances spécifiques sur des pays et leur culture est l'un des aspects fondamentaux de l'apprentissage de l'interculturalité, par exemple la découverte de rites religieux ou de traditions régionales. Si l'apprentissage de l'interculturalité confère une compétence dans la manière d'agir dans ce domaine, d'autres aptitudes concrètes demeurent d'une importance centrale et peuvent faire la différence suivant les situations. Ainsi, la compétence pour réagir de façon adéquate dans des situations interculturelles délicates résulte d'un ensemble complexe de diverses compétences partielles. L'apprentissage de l'interculturalité est donc un dénominateur commun pour des objectifs et des formes d'apprentissage très différents. Toutefois, la dimension fondamentale de toute forme d'apprentissage de l'interculturalité réside dans l'aptitude à distinguer les différences culturelles et les points communs. Le « Developmental Model of Intercultural Sensitivity »⁹ est un modèle qui décrit le développement de cette dimension centrale. Il montre à travers six niveaux de développement comment la perception des différences culturelles et des points communs évolue. Pour cela, il part du principe que chaque forme de compétence pour l'interculturalité augmente chaque fois que les expériences des différences culturelles deviennent plus nombreuses et conscientes. Le développement de la

sensibilité à l'interculturalité telle qu'elle est décrite dans ce modèle peut donc être compris comme une sorte de forme fondamentale de l'apprentissage de l'interculturalité. En effet, si la perception des différences culturelles et des points communs s'accroît et que la sensibilité aux empreintes et aux perceptions culturelles s'affine, les chances augmentent d'agir de manière adéquate dans des situations d'interculturalité, c'est-à-dire en ayant conscience de perspectives culturelles différentes.

Les trois premiers niveaux à l'intérieur de ce modèle sont marqués par une vision du monde ethnocentriste :

1. Au premier niveau du déni, les différences sont purement et simplement ignorées. À ce stade, les gens ne sont pas capables de percevoir des différences culturelles. Les différences par rapport à ce qui est familier sont montrées de la manière la plus stéréotypée qui soit ; une discussion approfondie avec des étrangers n'est pas possible et provoque, lorsqu'elle est contrainte, distanciation et retrait. Une évolution n'est possible qu'avec un côtoiement simple d'habitudes culturelles étrangères, qui ne donnent pas lieu à des discussions nourries ni ne remettent en question des valeurs fondamentales.

2. Au deuxième niveau, les différences sont certes perçues mais elles sont jugées négativement parce qu'elles s'écartent de la culture du sujet et ressenties comme une menace pour sa propre vision du monde. Les points communs sont ignorés. C'est typiquement une attitude binaire avec « nous » d'un côté et « les autres » de l'autre. La vision du monde est à l'évidence conditionnée par des stéréotypes négatifs et des discriminations. Une appréciation inverse des stéréotypes peut cependant aussi avoir lieu lorsque sa propre culture est dévalorisée par rapport à l'autre et que cette dernière est idéalisée. À ce niveau, des évolutions sont possibles si l'on cherche plutôt les points communs que les différences et que l'on en discute.

3. Au troisième niveau, ce sont surtout les points communs qui sont perçus. Les différences, elles, sont banalisées et minimisées. Des différences culturelles superficielles (par ex. les habitudes alimentaires) sont reconnues mais les gens sont fondamentalement considérés comme identiques (« Au fond, nous sommes tous les mêmes »). Par ce biais, il reste possible de continuer de considérer sa propre vision du monde comme la seule universellement valable. Il n'y a pas de véritable prise en compte de l'étranger, il n'y a pas encore de réflexion sur les différences. À ce niveau, une évolution peut être favorisée en recherchant sciemment des différences (pas seulement superficielles) ou en éveillant la compréhension de son propre ancrage culturel par une réflexion sur sa culture, ce qui permet de renforcer son aisance lorsque l'on est confronté à des valeurs étrangères.

¹ Eichhorn, M., Ferioi, R., Marin, R. & Ollinger, J. (2002). Persönlicher und volkswirtschaftlicher Nutzen des ERP-Stipendiums. Trier: Universität Trier.

² Thomas, A. (1999). Welche langfristigen Wirkungen haben internationale Schüleraustauschprogramme? In Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.), Forum Jugendarbeit International – Südosteuropa (S. 193–209). Münster: Votum Verlag GmbH.

³ bspw. bei Kehm, B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. *US-China Education Review*, 2 (1), 18–24.

⁴ Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). The professional value of ERASMUS mobility. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).

⁵ Pettigrew, T. F. (2004). Intergroup contact. Theory, research, and new perspectives. In J. A. Banks & C. McGee Banks (Hrsg.), *Handbook of research on multicultural education* (p. 770–781). San Francisco: John Wiley & Sons.

⁶ Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (4), 457–469.

⁷ vgl. für eine detaillierte Übersicht: Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011). *Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), 100–108.

⁸ Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2008). *Der lehrerbildungsspezifische Nutzen von Mobilitätsprogrammen. Forschungsbericht*. Zug: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, PHZ Zug.

⁹ Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), 179–196.

Après ces trois niveaux ethnocentristes, le développement passe à trois stades ethnorelatifs. On observe alors le passage de l'hypothèse – le plus souvent inconsciente – que sa propre culture constitue le cadre de référence pour interpréter ses perceptions à la conscience que sa propre culture n'offre qu'une possibilité d'interprétation parmi beaucoup d'autres.

4. Le quatrième niveau de l'acceptation est caractérisé par une reconnaissance et une estime des différences culturelles tant dans le comportement des gens que dans les valeurs morales. Le contexte culturel propre est consciemment reconnu, les différences par rapport à des cultures étrangères sont acceptées. D'autres formes de vie sont reconnues comme des alternatives tout aussi valables. Du respect pour d'autres comportements se manifeste, qui peut parfois aussi manquer d'esprit critique. À ce niveau, les gens sont très ouverts à une connaissance approfondie des différentes cultures. Des évolutions deviennent possibles si une réflexion est menée sur la relativité des valeurs ou sur la possibilité de prendre des décisions en respectant autant de perspectives différentes.

5. Au cinquième niveau de l'adaptation, un cadre de référence mobile est la condition de l'empathie, de la possibilité de comprendre les gens au-delà des barrières culturelles. D'autres visions du monde ne sont plus seulement reconnues et respectées. C'est toute la capacité d'assimiler d'autres perspectives qui devient possible, qui permet d'interpréter et de comprendre des situations à partir de différentes conceptions et d'agir ensuite en conséquence. Des discussions de fond, par exemple sur la manière de résoudre des tâches au-delà des frontières culturelles, peuvent à ce niveau déboucher sur d'autres évolutions.

6. Le sixième niveau, enfin, consiste dans l'intégration d'une vision du monde pluraliste et multiculturelle dans une nouvelle identité. Sans disparaître complètement, l'importance de l'appartenance à une culture spécifique est relativisée. Des conflits intérieurs peuvent cependant survenir si le lien avec les racines culturelles de la personne se distend. Dans un tel cas à ce niveau, il s'agira de mener une réflexion sur sa propre identité.

Dans cette forme fondamentale de l'apprentissage de l'interculturalité, il est clair que l'élément déclencheur d'une évolution productive dans la réflexion avec les étrangers varie fortement selon le niveau. En clair, les conditions pour progresser dans la réflexion avec les étrangers sont très variables d'une personne à l'autre. Il n'y a pas de méthode unique susceptible d'avoir le même effet pour tous les participants. Et il n'existe pas d'opportunité d'apprendre qui permettrait une évolution également productive chez tous les participants.

Il va de soi qu'il en est de même pour l'apprentissage de l'interculturalité dans un échange. Le seul fait d'être dans un environnement étranger ne conduit pas automatiquement à des développements positifs. L'aperçu de l'état de la recherche a montré que tout le monde ne profite pas d'un séjour d'échange. Il y a aussi des durcissements et des cristallisations de préjugés. Et c'est ce qu'explique le « Developmental Model of Intercultural Sensitivity » : l'apprentissage du respect pour les modes de vie et de pensée étrangers, l'aptitude à se placer dans d'autres perspectives et l'assimilation de toutes les autres facettes de l'interculturalité requièrent beaucoup d'expériences de toutes sortes avec les différences culturelles et les points communs. Les échanges peuvent constituer une bonne base.

Une aide personnalisée aidera à tirer le meilleur parti de ce bon point de départ. Des entretiens avec des participants à des échanges montrent les réflexions susceptibles de favoriser d'autres développements. L'important n'est pas tant la culture étrangère dans laquelle le participant à l'échange s'immerge. Il y va bien plus des visions du monde personnelles des participants, de la mesure dans laquelle ils ont déjà conscience chez eux des différences culturelles, de la mesure dans laquelle ils les acceptent ou les refoulent, de la position qu'ils ont par rapport à leur propre culture. Ce n'est qu'alors qu'il apparaîtra si les participants peuvent ou non profiter d'un échange dans un contexte culturel étranger ou s'ils ont besoin d'un soutien pour ne pas être dépassés. Ce n'est qu'en connaissance de ces conditions personnelles que la situation d'un échange peut être utilisée comme opportunité d'un apprentissage ciblé, dans lequel on peut effectivement s'attendre à des progrès dans l'apprentissage et dans le développement.

- ¹ Eichhorn, M., Feroiu, R., Marin, R. & Ollinger, J. (2002). Persönlicher und volkswirtschaftlicher Nutzen des ERP-Stipendiums. Trèves. Université de Trèves.
- ² Thomas, A. (1999). Welche langfristigen Wirkungen haben internationale Schüleraustauschprogramme? In Internationaler Jugendaustausch- und Besucherdienst der Bundesrepublik Deutschland (éditeur), Forum Jugendarbeit International - Südosteuropa (pp. 193-209). Münster: Votum Verlag GmbH.
- ³ Par ex. chez Kehm, B. M. (2005). The contribution of international student mobility to human development and global understanding. *US-China Education Review*, 2 (1), pp. 18-24.
- ⁴ Bracht, O., Engel, C., Janson, K., Over, A., Schomburg, H. & Teichler, U. (2006). The professional value of ERASMUS mobility. Kassel: International Centre for Higher Education Research (INCHER-Kassel).
- ⁵ Pettigrew, T. F. (2004). Intergroup contact. Theory, research, and new perspectives. In J. A. Banks & C. McGee Banks (éditeur), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 770-781). San Francisco: John Wiley & Sons.
- ⁶ Anderson, P. H., Lawton, L., Rexeisen, R. J. & Hubbard, A. C. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (4), pp. 457-469.
- ⁷ Cf. pour une vue d'ensemble détaillée: Leutwyler, B. & Meierhans, C. (2011). *Mobilitätsaufenthalte in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Aktivitäten und Lernerfahrungen von Mobilitätsstudierenden. Beiträge zur Lehrerbildung*, 29 (1), pp. 100-108.
- ⁸ Leutwyler, B. & Lottenbach, S. (2008). *Der lehrerbildungsspezifische Nutzen von Mobilitätsprogrammen. Forschungsbericht. Zug: Institut für internationale Zusammenarbeit in Bildungsfragen, PHZ Zug*.
- ⁹ Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 10 (2), pp. 179-196.