

Zeitschrift:	Tsantsa : Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft = revue de la Société suisse d'ethnologie = rivista della Società svizzera d'etnologia
Herausgeber:	Schweizerische Ethnologische Gesellschaft
Band:	10 (2005)
Artikel:	Die Vermittlung interkultureller Kompetenz in der Schule : ein ethnologischer Ansatz
Autor:	Bertels, Ursula / Eylert, Sabine
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-1007355

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 15.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Die Vermittlung interkultureller Kompetenz in der Schule

Ein ethnologischer Ansatz

Ursula Bertels und Sabine Eylert

Ali und Thomas lernen sich auf einer Party kennen. Bald schon sind die beiden eng miteinander befreundet und treffen sich regelmäßig in ihrer Freizeit. Anfangs umarmt Ali Thomas immer, wenn er ihn trifft, was Thomas vor allem in der Öffentlichkeit peinlich ist. Eines Tages nimmt Ali während eines Spaziergangs ganz selbstverständlich die Hand von Thomas, hält sie fest und lächelt ihn an. Daraufhin reisst Thomas sich los und gibt Ali unmissverständlich zu verstehen, dass er keineswegs schwul sei. Ali versteht die Welt nicht mehr und ist tief beschämt.

Im oben genannten Beispiel stossen unterschiedliche kulturelle Vorstellungen darüber, wie Freundschaft nach aussen demonstriert wird, aufeinander. Hierdurch kommt es zu einem Missverständnis, das auf Seiten der Beteiligten stark von Emotionen geprägt ist. Um solche interkulturellen Missverständnisse lösen zu können, benötigt man Verhaltensstrategien – z.B. das Einholen von Informationen über das ungewohnte Verhalten und die Anwendung des Perspektivenwechsels. Diese Verhaltensstrategien sind ein wesentlicher Bestandteil von interkultureller Kompetenz – der Schlüsselqualifikation, die in einer multikulturellen Gesellschaft immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Die Bedeutung interkultureller Kompetenz

Von politischer Seite wurde die Bedeutung von interkultureller Kompetenz in einer aufgrund der zunehmenden Globalisierung multikulturellen Gesellschaft erkannt. So wurde auf der Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1996 beschlossen¹, dass die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz zum Bildungsauftrag der Schule gehört. Denn: Die Schule hat die Aufgabe, Kinder auf ein Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, und wenn diese Gesellschaft multikulturell ist, umfasst diese Aufgabe auch die Vermittlung von Interkultureller Kompetenz.

Viele der heute Berufstätigen haben erst durch eigene Erfahrungen gelernt, dass es bei der Begegnung mit Mitgliedern anderer Kulturen zu unangenehmen Situationen, Missverständnissen oder gar Konflikten kommen kann. Oft sind die Ursachen hierfür nicht erkennbar, man fühlt sich persönlich betroffen und ist nicht in der Lage, eine Klärung herbeizuführen. Jedoch ist davon auszugehen, dass Kontakte mit Mitgliedern anderer Kulturen in Privat- und Berufsleben durch die Globalisierung weiter zunehmen werden. Für ein erfolgreiches Zusammenleben ist dabei die Unterscheidung zwischen multikulturell und interkulturell wichtig: Während es sich bei dem Begriff

¹ Empfehlungen «Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule», Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 veröffentlicht in der Sammlung der Beschlüsse der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlussnummer 671.1.

multikulturell lediglich um eine Zustandsbeschreibung handelt, bei der Mitglieder unterschiedlicher Kulturen nebeneinander leben, bezeichnet der Begriff interkulturell eine Interaktion zwischen den Mitgliedern unterschiedlicher Kulturen, die ein erfolgreiches Zusammenleben und -arbeiten erst ermöglicht (Hinz-Rommel 1994: 36). Um diese Interaktion in Gang zu setzen, ist interkulturelle Kompetenz notwendig.

Interkulturelle Kompetenz: ein Arbeitsfeld der Ethnologie

Im Gegensatz zur Pädagogik, Sozialpädagogik und Psychologie hat sich die Ethnologie vergleichsweise wenig in die Diskussion um die interkulturellen Kompetenz eingeschaltet. Nur wenig Trainer und Trainerinnen in diesem Bereich haben einen ethnologischen Hintergrund.

Das fehlende Engagement bedeutet jedoch keineswegs, dass diese Disziplin nichts Wesentliches beizutragen hätte. Im Gegenteil, als Wissenschaft vom kulturell Fremden bzw. «als Wissenschaft des Umgangs zwischen Eigenem und Fremdem» (Antweiler 1999: 219) kann gerade die Ethnologie neue Gesichtspunkte in die Diskussion bringen. Wesentliche Aspekte der interkulturellen Kompetenz werden, wenn auch mit anderen Begrifflichkeiten, schon seit Langem in der Ethnologie besprochen.

So beginnt der Beitrag der Ethnologie bereits mit grundlegenden Überlegungen zum Begriff der Kultur², der innerhalb der Vermittlung von interkultureller Kompetenz ständigen Bezug findet und z.T. recht umstritten ist. Informationen über andere Kulturen stehen innerhalb der Ethnologie im Mittelpunkt und werden dort als selbstverständliche Grundlage für eine gelingende interkulturelle Begegnung gesehen. Darüber hinaus kann die Ethnologie Konzepte von Gesellschaften analysieren, die sich mit dem Verhältnis zwischen Einheimischen und Fremden

beschäftigen und auf diese Weise Ursachenforschung bezüglich der Einstellung gegenüber Fremdem betreiben (Platenkamp 2004).

Da es eines der zentralen Anliegen der Ethnologie ist, unterschiedliche Lebenswelten zu verstehen und dieses Verständnis auch zu vermitteln (Hauser-Schäublin 1997: 7), eignen sich EthnologInnen in besonderem Masse, die Vermittlung dieser Inhalte zu übernehmen.

Trotz dieser verschiedenen Zugangsmöglichkeiten zum Fremdverstehen ist ein vollständiges Verstehen der Menschen aus einer anderen Kultur nach Auffassung vieler EthnologInnen und Ethnologen aufgrund unterschiedlicher Sozialisation und hoher Komplexität einer Kultur kaum zu erreichen. Eine Annäherung dagegen kann in unterschiedlichem Grade erlangt werden. In gleicher Weise bleibt auch interkulturelle Kompetenz ein Ideal, an das es sich anzunähern gilt. Das verbleibende Unverständliche erfordert ein Akzeptieren von Fremdheit bzw. eine Ambiguitätstoleranz, wie sie auch in anderen Disziplinen für die interkulturelle Kompetenz als unverzichtbar genannt wird (s. z.B. Jacobeit/Schattenhofer 1996; Ruben und Kealey 1997: 19). Doch wie kann interkulturelle Kompetenz vermittelt werden? Wie sollen bzw. müssen kulturelle Aspekte dargestellt werden, um eine interkulturelle Verständigung ermöglichen zu können?

Während in der Sozialpädagogik vor allem generelle, Kultur übergreifende Aspekte von interkultureller Kompetenz diskutiert werden, beruhen die Konzepte der Psychologie in starkem Masse auf der Kenntnis kultureller Unterschiede, die man zu abstrahieren und kategorisieren versucht. Davon werden in interkulturellen Trainings, wie sie vor allem für international tätige Geschäftsleute entwickelt wurden, konkrete Anweisungen für das Verhalten in bestimmten Kulturen abgeleitet.

Bekannt geworden sind dabei vor allem der Ansatz der Kulturdimensionen von Geert Hofstede (1991), das in der Psychologie viel zitierte *Culture Assimilator Training* von Fiedler, Mitchell und

² Der Begriff Kultur wurde sicherlich nirgends so häufig definiert wie in der Ethnologie. Kroeber und Kluckhohn sammelten bereits 1952 ganze 164 Definitionen von Kultur.

Triandis (s. Thomas 1996: 117, 1998: 243ff.) und das Konzept der Kulturstandards von Alexander Thomas. Alle diese Ansätze sind als Versuche zu werten, die Vielfalt kultureller Gegebenheiten zu kategorisieren und damit für gezieltes Lernen leichter nutzbar zu machen. Die Gefahr dabei besteht angesichts der unübersehbar grossen Unterschiede nicht nur zwischen, sondern auch innerhalb der zahlreichen Kulturen in einer Verallgemeinerung bzw. Pauschalisierung von Wertesystemen und Verhaltensvorgaben. Und obwohl einige Autoren selbst Abweichungen entsprechend individueller und gruppenspezifischer Ausprägungen einräumen (Hofstede 1991: 4; Thomas 1996: 112), so hängt es bei der Umsetzung im Training stark von den jeweiligen TrainerInnen ab, ob tatsächlich eine Differenzierung stattfindet und das Lernen anhand der Situationsbeispiele tatsächlich auch als exemplarisches Vorgehen gewertet wird³.

In jüngerer Zeit beschäftigen sich auch EthnologInnen zunehmend mit der Vermittlung interkultureller Kompetenz. Für den amerikanischen Raum, in dem eine Auseinandersetzung schon seit Längerem stattfindet⁴, ist z.B. der bereits erwähnte Ethnologe Edward Hall zu nennen. Als Vertreter der amerikanischen *applied anthropology* nutzte Hall seine Ausführungen im praktischen Sinne, indem er sie mit Empfehlungen für interkulturelle Kontakte z.B. im Geschäftsbereich verband (1966), und stellte damit als einer der wenigen Ethnologen einen direkten Bezug zur nicht-ethnologischen Praxis her. Auch hier besteht, ähnlich wie im Kontext der Kulturstandards sowie -dimensionen, aber die Gefahr der Pauschalisierung (s. auch Dettmar 1990: 149f.).

In Deutschland ist es vor allem der Ethnologe Alois Moosmüller, der sich dem Thema in grösserer Ausführlichkeit widmet. Für Moosmüller sind sowohl spezielle, also auf eine Kultur bezogene, als auch allgemeine Kenntnisse, z.B. soziale Fähigkeiten, relevant (2000: 273). Gerade diese allgemeinen Kenntnisse zu kulturellen Unterschieden sowie die zu vermittelnden Handlungsstrategien zur interkulturellen Verständigung führen zu

interkultureller Kompetenz. Das kulturspezifische Wissen sollte hierzu exemplarisch genutzt werden. Dabei ist es wichtig immer darauf hinzuweisen, dass Kultur einerseits stark prägend auf die Anschauungen und das Handeln der Individuen wirkt, andererseits ist auch der Einfluss des Einzelnen auf die Kultur zu berücksichtigen. Damit ist Kultur nicht als etwas Starres definiert. Vielmehr verändert sie sich ständig und wird von jedem Menschen auf eigene Weise interpretiert.

Von der Theorie in die Praxis

Um der Bedeutung der Ethnologie bei der Vermittlung von interkultureller Kompetenz gerecht zu werden, wurde 1992 in Münster von EthnologInnen sowie PädagogInnen der Verein *Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung* e.V. (ESE) gegründet. Die Arbeit von ESE besteht neben der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen interkulturellen Ansätzen darin, ethnologisches Material für Schulen sowie für Einrichtungen der Erwachsenenbildung aufzubereiten, um damit für Laien verständliche, wissenschaftlich fundierte Informationen über andere Kulturen zu vermitteln. Schwerpunkt hierbei ist die Konzeption und Durchführung von Schulprojekten, Lehrerfortbildungen und Seminaren. Ausgangspunkt für die von ESE konzipierten Projekte ist die ethnologische Feldforschungserfahrung⁵, durch die neben fundierten Sach- und Regionalkenntnissen auch Fremdheitserfahrungen vermittelt werden können.

Als Grundlage für die Arbeit von ESE dient der theoretische Ansatz der *Dritt-Kultur-Perspektive* (in Anlehnung an Gudykunst u.a. 1977). Dieser Ansatz beinhaltet, dass man sich exemplarisch mit Kulturen beschäftigt, zu denen man zunächst keinen persönlichen Bezug hat, um dann in einem zweiten Schritt den Umgang mit fremden Kulturen im eigenen Land zu erlernen. Die Beschäftigung mit Regionen, die vom Alltag der Schüler

³ Zur Kritik an den Kulturstandards siehe auch Krewer (1996:152).

⁴ Wie W. Hinz-Rommel (1994: 66) vermerkt, ist der US-amerikanischen Bevölkerung der Beitrag der Ethnologie zum Bereich der Interkulturellen Kompetenz sehr stark präsent. Entsprechende Zahlen über den europäischen Raum liegen nicht vor; eigene Eindrücke weisen jedoch darauf hin, dass die Ethnologie hier kaum in das Bewusstsein der Öffentlichkeit vordringt (Vgl. Bertels 2004b).

⁵ Dabei kann die Feldforschung sowohl in der «eigenen» Gesellschaft (etwa in einem türkischen Stadtteil) als auch in einer «fremden» Gesellschaft durchgeführt werden.

und Schülerinnen sehr weit entfernt sind (z.B. Indonesien, Mexiko, Pakistan und Papua-Neuguinea), ermöglicht den Teilnehmenden dabei, sich relativ unvoreingenommen auf eine andere kulturelle Sichtweise einzulassen. Für diesen Ansatz der Dritt-Kultur-Perspektive oder auch Kulturenwechsel erhielt ESE den Preis für Innovationen des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung 2003.

- Verstehen: Ein vollkommenes Verstehen von Menschen anderer Kulturen ist nicht möglich, da schon das Verstehen von Personen mit gleichem kulturellen Hintergrund schwierig sein kann. Eine Annäherung ist aber durch interkulturelle Kompetenz möglich.

Um interkulturelle Kompetenz im Unterricht vermitteln zu können, ist das Erreichen verschiedener Lernziele notwendig.

⁶ Zur Entwicklung der Definition und der im Folgenden vorgestellten Lernziele vgl. Bertels u.a. 2004a.

Was ist interkulturelle Kompetenz?

Interkulturelle Kompetenz ist in den vergangenen Jahren zu einem wichtigen Schlagwort geworden. Allerdings gibt es noch keine allgemeingültige Definition davon, was sich hinter diesem Schlagwort verbirgt. Je nach Fachrichtung – Pädagogik, Psychologie, Kommunikationswissenschaften usw. – wird der Begriff der interkulturellen Kompetenz anders definiert. ESE hat im Rahmen seiner langjährigen Arbeit zur Vermittlung von interkultureller Kompetenz folgende Definition entwickelt⁶: Interkulturelle Kompetenz ist die in einem Lernprozess erreichte Fähigkeit, im mittelbaren oder unmittelbaren Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen einen möglichst hohen Grad an Verständigung und Verstehen zu erzielen. Einige Begriffe dieser Definition werden zur besseren Verständlichkeit im Folgenden erläutert:

- Lernprozess: Der Erwerb interkultureller Kompetenz wird als lebenslanger Lernprozess betrachtet, da immer wieder kulturelle Missverständnisse auftreten können.
- Unmittelbar/mittelbar: Unmittelbarer Umgang meint die persönliche Begegnung mit Menschen anderer Kulturen, mittelbarer Umgang die Begegnung mit «Wissen» über diese Kulturen, z.B. in Form von Medienberichten.
- Verständigung: Verständigung mit Menschen anderer Kulturen ist notwendig, um mit ihnen erfolgreich zusammen arbeiten oder zusammen leben zu können.

Lernziel 1: Aneignung und Beschaffung von Informationen und Entwickeln von Interesse

Bei diesem Lernziel werden wissenschaftlich fundierte Informationen über fremde Kulturen vermittelt. Darüber hinaus sollen die SchülerInnen in die Lage versetzt werden, sich selbst solche Informationen beschaffen zu können. Dabei bildet das Interesse an fremden Kulturen eine wichtige Voraussetzung. Dieses Interesse kann z.B. durch authentische Berichte oder Gegenstände geweckt werden.

Lernziel 2: Einüben des Perspektivenwechsels

Bei diesem Lernziel stehen die Fragen «wie sehen die anderen uns», «wie sehen die anderen sich selbst» und «wie sehen wir die anderen» im Vordergrund. Dabei lenkt die Technik des Perspektivenwechsels den Blick der SchülerInnen zunächst auf ihre eigene Kultur, die durch den Vergleich mit anderen Sichtweisen an Selbstverständlichkeit verliert. Darüber hinaus lernen die SchülerInnen, ihre Sicht auf fremde Kulturen zu hinterfragen. Ziel ist es, die Relativität der jeweiligen Sichtweisen zu erkennen.

Lernziel 3: Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus

Ethnozentrismus basiert nicht zuletzt auf der Annahme, dass die Gegebenheiten der eigenen Kultur universal gültig sind. Ethnozentrismus beinhaltet dabei meistens eine Höherbewertung der eigenen Kultur und eine Abwertung der anderen Kultur. Um ethnozentrisches Denken zunehmend zu überwinden, sollen sich die SchülerInnen mit ihren eigenen Auffassungen von anderen Kulturen ausein-

andersetzen und erkennen, dass diese Auffassungen in hohem Masse durch die eigene Kultur geprägt sind und in Frage gestellt werden müssen.

Lernziel 4: Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs

Bei diesem Lernziel steht der kompetente Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen im Vordergrund. Konkrete Situationen der interkulturellen Begegnung werden analysiert und reflektiert. Die SchülerInnen sollen so Verhaltensstrategien entwickeln, die eine möglichst konfliktfreie und gelingende Kommunikation ermöglichen.

Lernziel 5: Fördern von Einstellungen und Werten

Werte und Einstellungen (z.B. Offenheit, Toleranz, Akzeptanz und Respekt) sind als Grundhaltung zum Erwerb von interkultureller Kompetenz notwendig. Da sich Werte und Einstellungen jedoch nur durch eine umfassende und lang andauernde Erziehung verändern lassen⁷, lassen sich langfristig sicherlich nur Tendenzveränderungen erzielen.

Ist interkulturelle Kompetenz in der Schule zu vermitteln?

Um die Hypothese zu überprüfen, dass interkulturelle Kompetenz durch ethnologische Themen im Schulunterricht vermittelt werden kann, führte ESE von März 2000 bis Februar 2002 das Projekt «Die Relevanz ethnologischer Themen für den Erwerb interkultureller Kompetenz in der schulischen Sozialisation – Eine Pilotstudie» durch⁸. Finanziert wurde das Projekt über das Programm «Das Fremde und das Eigene. Probleme und Möglichkeiten interkulturellen Verstehens» der Volkswagen-Stiftung. Organisatorisch war es als Drittmittelprojekt an die Universität Münster angegliedert. Kooperationspartner war das Institut für Ethnologie.

Für die Dauer eines Schuljahres unterrichteten vier Ethnologinnen des ESE e.V.

jeweils eine 7. und eine 8. Klasse an zwei Münsteraner Realschulen zu den Themen «fremde Kulturen» und «interkulturelle Verständigung». Der ethnologische Unterricht fand im Rahmen des regulären Lehrplans statt und wurde u.a. in den Fächern Erdkunde (z.B. Reisanbau in Indonesien), Politik (z.B. Menschen in Bewegung), Religion (z.B. Islam in Pakistan und Indonesien), Geschichte (z.B. Eroberung Mexikos) und Kunst (z.B. Körperbemalung in Papua-Neuguinea) durchgeführt. Darüber hinaus gab es auch fachübergreifenden Unterricht. Jede Klasse erhielt so während des Schuljahres ca. 70 Unterrichtsstunden.

Die Auswertung des Unterrichts erfolgte mittels verschiedener Methoden. So wurde durch eine Vorher/Nachher-Fragebogenerhebung, die in den Unterrichtsklassen, aber auch in Kontrollklassen durchgeführt wurde, überprüft, ob dieser Unterricht eine positive Wirkung in Bezug auf die Sensibilisierung für fremdkulturelle Zusammenhänge bei den SchülerInnen hatte. Die Form des Fragebogens wurde als Instrument der Erhebung gewählt, da durch diese standardisierte Form der Erhebung eine Vergleichbarkeit der erhobenen Daten gesichert ist. Der Fragebogen bestand aus offenen oder geschlossenen Fragen, Items oder Situationserläuterungen. So wurde z.B. das Lernziel 1 (Entwickeln von Interesse) mit folgendem Item abgefragt:

Interessierst du dich für das Leben in fremden Ländern?

interessiert mich: gar nicht sehr sehr

Das Lernziel war erreicht, wenn auf der Skala mindestens der Wert 5 angekreuzt wurde.

Das Lernziel 2 (Einüben des Perspektivenwechsels) wurde mit der folgenden Aufgabe überprüft:

Die Massai⁹ in Kenia (in Ostafrika) sind ein Hirtenvolk; d.h. sie leben vor allem von ihren Rinderherden. Weisse Menschen im Land wundern sich oft, dass die Massai sich im Gegensatz zu anderen dort lebenden Völkern weigern, Ackerbau zu betreiben, auch wenn sie wegen dieser Weigerung manchmal hungern müssen.

Kannst du dir vorstellen, warum sie sich weigern? Schreibe dazu ein paar Sätze auf.

⁷ Vgl. Schröder 1988:70.

⁸ Detaillierte Informationen über die Durchführung und Auswertung des Projektes finden sich bei Bertels u.a. 2004a.

⁹ Im Fragebogen wurden ausschließlich Ethnien genannt, die nicht im Unterricht behandelt wurden.

Durch die Fragestellung werden die SchülerInnen direkt aufgefordert, sich in die Sicht der Massai hineinzuversetzen. Das Lernziel ist erreicht, wenn die Schüler und die Schülerinnen versuchen, die Entscheidung der Massai aus deren Sicht zu erklären.

Sowohl die Ausarbeitung der Erhebung als auch die Auswertung der Fragebogen und der Beobachtungsprotokolle wurde von PsychologInnen und SoziologInnen durchgeführt. Darüber hinaus wurden von den einzelnen Unterrichtsstunden Beobachtungsprotokolle angefertigt, die ebenfalls ausgewertet wurden.

Die Auswertung der Fragebogen hat ergeben, dass die SchülerInnen der Projektklassen im Vergleich zu denjenigen der Kontrollklassen häufiger die Perspektive wechselten. Dies wurde deutlich an Aussagen wie z.B. «die Religion verbietet es ihnen» oder «sie haben vielleicht bestimmte Götter und dürfen es nicht». Die Fähigkeit kritische Situationen im interkulturellen Kontakt zu erkennen, z.B. Aggressionen wahrzunehmen oder zuzugeben und auf interkulturelle Missverständnisse zurück zu führen oder in einer solchen Situation Angst zu haben, wurde ausgebaut. Viele SchülerInnen suchten nach Durchführung des Unterrichts nach einer Möglichkeit, sich aktiv zu verständigen. Zudem waren die am Projekt beteiligten SchülerInnen weitaus besser in der Lage, ein Problem differenziert und von mehreren Seiten her zu betrachten.

Die Auswertung der in den Beobachtungsprotokollen wiedergegebenen Eindrücke der FachlehrerInnen, der ethnologischen Lehrkräfte und des Beobachters bzw. der Beobachterin zeigte unter anderem, dass gerade die authentischen Berichte der ethnologischen Lehrkräfte sowie das Einbringen von Dias und Materialien in den Unterricht als besonders geeignete Methoden erscheinen, die Lernziele zu erreichen.

Diese Ergebnisse werden durch die Aussagen in den Stellungnahmen von LehrerInnen und Eltern zu dem Projekt verstärkt. So schrieb z.B. A. Behnen, Schulleiter der Geschwister-Scholl-Realschule: «Mit Abschluss des Pilotprojektes wurde

schnell deutlich, dass die beteiligten SchülerInnen gelernt hatten, in der Begegnung mit anderen Kulturen einen Wechsel der Perspektive vorzunehmen. Es ist nicht mehr das Weltbild des eigenen Kulturkreises allein massgeblich, sondern aus einer tieferen Kenntnis über andere Denk- und Lebensweisen heraus wird eine differenzierte Betrachtung des Gegenübers möglich. Dieses zeigt sich zum einen bei der Konfliktbewältigung zwischen SchülerInnen in der Schule, wird aber auch bei der Beurteilung von aktuellen Krisensituationen deutlich».

Das Gesamtergebnis des Projektes wird somit von den MitarbeiterInnen als sehr positiv bewertet. Die dem Projekt zugrunde liegende Hypothese konnte bewiesen werden. Die Ergebnisse zeigen, dass durch ethnologische Themen interkulturelle Kompetenz in der Schule vermittelt werden kann.

Aufbauend auf die Ergebnisse des Pilotprojektes wurde in dem Zeitraum November 2003 bis Oktober 2004 ein weiteres umfangreiches Schulprojekt durchgeführt, das von der Nordrhein-Westfälischen Stiftung für Umwelt und Entwicklung finanziert wurde. Im Rahmen des Projektes unterrichteten Mitarbeiterinnen von ESE Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufen 7, 8, 9 und 12 an der «Friedensschule» (Gesamtschule) und der «Realschule im Kreuzviertel» in Münster zu den Themen «fremde Kulturen» und «interkulturelle Verständigung». Das Ziel des Projektes war ebenfalls die Vermittlung interkultureller Kompetenz. Die am Projekt beteiligten FachlehrerInnen konnten sich dabei am Themenangebot von ESE orientieren. Darüber hinaus wurde das bestehende Themenspektrum kontinuierlich aufgrund von Lehrerwünschen erweitert. Dabei wurden ganze Unterrichtsreihen oder einzelne -einheiten entsprechend den Themenvorgaben von den ethnologischen Lehrkräften übernommen. Die an dem Projekt beteiligten ethnologischen Lehrkräfte haben in Niger, Mexiko, Pakistan, Indonesien und Nigeria geforscht und gelebt. Ihre Forschungserfahrungen wie auch ihre persönlichen Erfahrungen mit dem Fremdsein in den

unterschiedlichen Kulturen waren die Grundlage für die inhaltlichen Schwerpunkte der Unterrichtsthemen.

Die Ergebnisse der Evaluation dieses Projektes zeigen, dass die Mehrzahl der durchgeführten Unterrichtseinheiten sowohl im Hinblick auf das Erreichen der Lernziele als auch im Hinblick auf die Materialien und Methoden aus Sicht der FachlehrerInnen sowie der ethnologischen Lehrkräfte geeignet waren, interkulturelle Kompetenz zu vermitteln. Es wurde von Seiten der FachlehrerInnen bestätigt, dass sich die Begegnung mit authentischen Dokumenten und Originalgegenständen äusserst positiv auf den Unterricht auswirkt. Darüber hinaus wurde betont, dass durch die persönlichen Erfahrungen der ethnologischen Lehrkräfte und die angewandten Methoden (z.B. Rollenspiele) die Technik des Perspektivenwechsels besonders gut eingeübt werden konnte.

Ethnologie in der Schule – die praktische Umsetzung

Im Folgenden werden verschiedene Unterrichtsbeispiele vorgestellt, um zu verdeutlichen, wie durch ethnologische Themen die oben beschriebenen Lernziele im Unterricht erreicht werden können. Hierzu werden zunächst einzelne Unterrichtsschritte zu verschiedenen Themen beschrieben.

Umsetzung des Lernziels 1: Aneignung und Beschaffung von Informationen

Unterrichtsbeispiel «Deutsche im Ausland» im Rahmen der Unterrichtsreihe «Menschen in Bewegung»

In dieser Unterrichtseinheit sollen sich die SchülerInnen in die Situation einer deutschen Krankenschwester hineinversetzen, die für den Zeitraum eines Jahres in Indonesien Berufserfahrung sammeln möchte und bei einer indonesischen Familie untergebracht sein wird. Die Schüler und Schülerinnen überlegen, wie sie sich auf einen solchen Aufenthalt vorbereiten sollten. Neben allerlei organisatorischen

Dingen, die noch in Deutschland zu erledigen sind, und Überlegungen dazu, was in den Koffer muss, erlangt die Vorbereitung auf Land und Leute einen besonderen Stellenwert, weil zumeist von den SchülerInnen schnell erkannt wird, dass es zu Problemen, Missverständnissen oder gar Konflikten kommen kann, wenn man sich nicht mit der anderen Kultur beschäftigt. In diesem Zusammenhang lernen die SchülerInnen auch die Qualität der unterschiedlichen Informationsquellen einzuschätzen.

Umsetzung von Lernziel 1: Entwickeln von Interesse

Unterrichtsbeispiel «Islam in Indonesien» im Rahmen der Unterrichtsreihe «Islam in Pakistan und Indonesien»

Einführend zum Thema «Alltag im Islam in Indonesien» kann durch Bildmaterial und Kleidung oder Gegenstände und persönliche Erfahrungsberichte in besonderer Weise Interesse und Neugier bei den SchülerInnen geweckt werden.

Umsetzung von Lernziel 2: Einüben des Perspektivenwechsels

Unterrichtsbeispiel «Perspektivenwechsel: Kann man das vielleicht auch ganz anders sehen?» im Rahmen der Unterrichtsreihe «Menschen in Bewegung»

Im Rahmen der Unterrichtsreihe «Menschen in Bewegung» beschäftigen sich die SchülerInnen u.a. damit, wie es ist, wenn Deutsche im Ausland leben. Sie lernen die Motive einer deutschen Frau kennen, die in Indonesien eine Anstellung als Krankenschwester erhält. Obwohl sie sich sehr gut auf ihren Auslandsaufenthalt vorbereitet hat, indem sie viel über das Alltagsleben und die Kultur gelesen und auch die Sprache gelernt hat, kommt sie immer wieder in Situationen, die sie sich nicht erklären kann und die für Unbehagen und Miss-Stimmung sorgen.

Anhand von Tagebuchaufzeichnungen der deutschen Krankenschwester¹⁰ sollen die SchülerInnen verschiedene Situationen analysieren und Überlegungen anstellen, wo die Ursache des Problems liegt und wie eine Lösung aussehen könnte.

¹⁰ Die Situationsbeschreibungen beruhen auf persönlichen Beobachtungen.

Es geht bei allen Beispielen nicht darum, die «richtige» Lösung zu finden – weil man nicht alles über eine andere Kultur wissen kann – sondern speziell im Hinblick auf das Lernziel 2 «Perspektivenwechsel einüben» überhaupt darum, in Erwägung zu ziehen, dass kulturbedingte Sichtweisen für einen Konflikt oder für ein Missverständnis verantwortlich sind.

In einer Situation wird z.B. beschrieben, wie sich die Krankenschwester darüber ärgert, dass sie von der Mutter ihrer indonesischen Freundin jeden Abend gefragt wird, ob sie schon geduscht habe. Die Deutsche empfindet diese Frage als sehr unangenehm und ist empört über diese Indiskretion.

In Gruppenarbeit von je vier Schülern und Schülerinnen werden Dialoge entwickelt, die aufzeigen, wie die Krankenschwester mit dieser und anderen Situationen umgeht. Dafür steht den SchülerInnen ein Comic zur Verfügung, bei dem sie die Sprechblasen ausfüllen. Sie konstruieren ein Gespräch zwischen der deutschen Frau und einer indonesischen Person ihrer Wahl. Der Comic ermöglicht es den SchülerInnen, sich in die Situation der Krankenschwester hinein zu versetzen. Die Krankenschwester stellt hier die Identifikationsfigur dar.

In vielen Dialogen begründen die SchülerInnen die Frage der Mutter der Freundin mit kulturellen Besonderheiten, z.B. dass das Duschen mit bestimmten religiösen Reinheitsvorstellungen zusammenhängt, oder sie bemerken, dass die Mutter sie zum Duschen einladen möchte, weil es ein Zeichen von Gastfreundschaft ist. Einige SchülerInnen arbeiten auch klar heraus, dass die Frage: «Hast Du schon geduscht» nicht als Indiskretion von der indonesischen Frau gemeint wird.

Nachdem die ethnologische Lehrkraft die Hintergründe der Frage aufgedeckt hat, wird den SchülerInnen deutlich, wie banal die Hintergründe eines interkulturellen Konfliktes sein können. Denn wenn man in Indonesien – vor allem am späten Nachmittag – gefragt wird, ob man schon geduscht hat, möchte die oder der Fragesteller sich nur erkundigen, ob jemand schon Feierabend hat bzw. schon fertig ist für

das Abendessen. Diese Frage kann in Indonesien synonym gestellt werden zu den Fragen: «Wie geht es Dir?», «Wo kommst Du her?» oder «Wo gehst Du hin?».

In einigen Comic-Dialogen kommt es zum Streit zwischen der Krankenschwester und dem ausgewählten indonesischen Gesprächspartner. Auch an Streitgesprächen, bei denen kein Perspektivenwechsel erfolgt, kann nach der Klärung der Hintergründe im Klassenverband gut erarbeitet und diskutiert werden, dass sich viele Konflikte durch Nachfragen (Lernziel 1: Informationen beschaffen) und Einnehmen einer anderen Sichtweise (Lernziel 2: Einüben des Perspektivenwechsels) vermeiden lassen.

Die Dialoge bieten immer eine Diskussionsgrundlage dafür, was wirklich hinter dem Problem stecken könnte, inwieweit die dargestellte Sichtweise nachvollziehbar ist und welches persönliche Verhalten dem folgen könnte¹¹.

Umsetzung des Lernziels 3: Erkennen und Überwinden von Ethnozentrismus

Unterrichtsbeispiel: «Fremde – Fremder» im Rahmen der Unterrichtsreihe «Menschen in Bewegung»

Nachdem sich die SchülerInnen ausführlich und sehr persönlich mit dem Thema «Heimat» auseinander gesetzt haben, widmen sie sich dem Thema «Fremde – Fremder». Zum Einstieg werden die SchülerInnen aufgefordert, einen Cartoon zu beschreiben, auf dem sich einander Fremde begegnen. Auf dem Cartoon ist ein orientalisch aussehender Mann mit einem Tablett mit Getränken zu sehen, der zu einem europäisch aussehenden Ehepaar auf dem benachbarten Balkon sagt: «Auf gute Nachbarschaft». Das Ehepaar zieht eine Bretterwand hoch und weist den «Fremden» ab. Durch die Beschreibung und Interpretation tauchen bereits viele bestehende Stereotype und Vorurteile auf, die den eigenen Ethnozentrismus dokumentieren. Die SchülerInnen suchen nach Gründen für ihre Einschätzungen und haben dabei die Möglichkeit, ihre eigene Kultur zu reflektieren und das eigene ethnozentrische Denken zu erkennen. Von der ethnologischen Lehrkraft wird betont,

¹¹ Letzteres spricht schon das Lernziel 4: «Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs» an.

dass Angst vor dem Fremden etwas Normales ist. Fremdes ist zunächst einmal suspekt, weil es abweicht von dem Normalen. Das Normale gibt Sicherheit. Alles andere macht unsicher oder sogar Angst. Die Angst vor dem Fremden ist ein universelles Phänomen und kann nicht auf bestimmte Personen oder Völker beschränkt werden. Häufig neigen Menschen und Gruppen dazu, das «Eigene» gegenüber dem «Fremden» höher bzw. besser zu bewerten. Diese gemeinsam erarbeitete Erkenntnis bildet im Rahmen des Unterrichtsgesprächs zu dem Cartoon eine Grundlage für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema.

Umsetzung des Lernziels 4: Reflektieren von Situationen des interkulturellen Umgangs
Unterrichtsbeispiel: «Perspektivenwechsel: Kann man das vielleicht auch ganz anders sehen?» im Rahmen der Unterrichtsreihe «Menschen in Bewegung»

Die Situationsbeispiele aus dem Tagebuch der Krankenschwester ermöglichen den SchülerInnen auch, in Konfliktsituationen den konkreten Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen zu erproben.

Die SchülerInnen werden aufgefordert, Dialoge zu entwickeln (s.o.), die einen Umgang mit den jeweiligen Problemen bzw. Missverständnissen beinhalten. Zunächst geht es darum, das Lernziel 2: «Perspektivenwechsel einüben» zu erreichen. Darüber hinaus ist gleichzeitig der kompetente Umgang gefragt. Dabei zeigt sich, dass, wenn der Perspektivenwechsel vollzogen wurde, es auch meistens Lösungsvorschläge gibt. Dies bedeutet zum Teil Kompromisslösungen, aber auch Anpassung für die Beteiligten.

In der Situation, wo sich die deutsche Krankenschwester mit einem jungen Mann für einen Kinobesuch verabreden möchte, gibt es z.B. häufig Diskussionen darüber, wie man sich als Deutsche hier verhält. Kulturspezifische Moralvorstellungen der indonesischen Familie lassen es nicht zu, dass sie ohne Begleitung eines Familienmitgliedes mit dem jungen Mann ins Kino geht. Viele SchülerInnen können, nachdem sie die Sichtweise der indonesischen Gastfamilie kennen gelernt hatten,

akzeptieren, dass die «Schwester» als Begleitung mit ins Kino geht. Das bedeutet, dass sie sich in diesem Falle angepasst hätten, um ihre Gastfamilie und den eigenen Ruf nicht zu schädigen. Der Mehrzahl der SchülerInnen ist durchaus klar geworden, dass ein Verstoss gegen diese Moralvorstellungen Konsequenzen für sich und ihre Familie haben würde. Ihnen ist die Reichweite der Folgen bewusst geworden, wenn sie dies nicht tun würden und könnten dies deshalb auch akzeptieren.

Ein weiteres Situationsbeispiel aus dem Tagebuch der deutschen Krankenschwester beschreibt, wie unwohl sich die Deutsche in der Gastfamilie fühlt, weil sie nie allein gelassen wird und kaum Rückzugsmöglichkeiten hat. Vielen SchülerInnen gelingt der Perspektivenwechsel und darüber hinaus auch der kompetente Umgang mit der Situation.

Nachdem viele SchülerInnen das Problem mit der Gastfamilie selber oder mit einer indonesischen Freundin ausserhalb der Gastfamilie im Comic-Dialog angesprochen haben, stellt sich heraus, dass die Familie ein guter Familienersatz sein möchte, weil die Krankenschwester fern von Heimat und Familie ist. Dabei geht die indonesische Gastfamilie von ihren eigenen Bedürfnissen aus. Nachdem die Krankenschwester erklärt hat, dass ihr Bedürfnis gross ist auch mal allein zu sein, findet sich eine Kompromisslösung, bei der die Krankenschwester die Freiräume – im Rahmen der gesellschaftlich anerkannten Möglichkeiten – erhält. Ein Besuch am Abend allein in die Stadt wäre aufgrund der Verantwortung und moralischer Vorstellungen für die indonesische Gastfamilie nur schwerlich zu akzeptieren.

Wie die Lernziele innerhalb einer Unterrichtsreihe umgesetzt werden können, wird im Folgenden an der Unterrichtsreihe *Das Allerheiligenfest in Mexiko* dargestellt.

Charakteristisch für das Allerheiligenfest in Mexiko ist z.B. die Darstellung von Skeletten und Totenköpfen. Die Beschreibung dieser Darstellungen sowie das Zeigen von Anschauungsmaterial weckt gleich zu Beginn der Unterrichtseinheit

das Interesse der SchülerInnen. Durch die persönlichen Erfahrungsberichte der Ethnologin erhalten die SchülerInnen Informationen über die Einstellungen der Mexikaner zum Tod sowie über den Ablauf des Allerheiligenfestes in Mexiko. Diese Informationen stossen bei den SchülerInnen und Schülern zunächst einmal auf Unverständnis, z.T. sogar auf Abwehr.

Im Rahmen einer Gruppenarbeit werden anschliessend die Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Allerheiligenfestes in Deutschland und in Mexiko herausgearbeitet. Durch die Diskussion über den Ursprung des mexikanischen Allerheiligenfestes wird deutlich, dass auch in Europa bis vor ca. zwei Jahrhunderten die Darstellung von Skeletten und Totenköpfen in der Kirchenkunst üblich war und der Tod erst in jüngerer Zeit aus dem alltäglichen Leben verbannt wurde. Zu diesem Zeitpunkt der Diskussion kommen von einigen SchülerInnen Aussagen darüber, dass ein ungezwungener Umgang mit dem Tod durchaus positive Auswirkungen (z.B. in Bezug auf Trauerbewältigung) haben kann. Die Grundlagen für das Erkennen ethnozentrischen Denkens sind damit gelegt.

In einem anschliessenden Rollenspiel haben die SchülerInnen Gelegenheit, das ihnen nunmehr bekannte Wissen anzuwenden. In diesem Rollenspiel wird ein Gespräch zwischen deutschen Touristen und Touristinnen in Mexiko und einem mexikanischen Verkäufer von Totenköpfen aus Zuckerguss nachgestellt. Ein Beispiel für das von SchülerInnen geführte Gespräch lautete:

Tourist: «Sieh mal, voll geschmacklos.»

Touristin: «Das ist ja ekelig und das wollen die verkaufen!»

Tourist: «Was die sich bloss dabei denken.»

Touristin: «Lass uns mal fragen, was das zu bedeuten hat. Was bedeuten diese Totenköpfe?»

mexikanischer Verkäufer: «Das ist unsere Tradition, diese Totenköpfe zu verkaufen.»

Tourist: «Warum ist das Tradition?»

mexikanischer Verkäufer: «Die Totenköpfe sind ein Symbol für Allerheiligen. Das ist bei uns ein Familienfest. Wir glauben, dass bei diesem Fest auch die verstorbenen Familienangehörigen anwesend sind. Gibt es denn so etwas in Deutschland nicht?»

Touristin: «Bei uns ist das nicht üblich. Aber danke für die Erklärung. Ich kaufe zwei Totenköpfe.»

Abgesehen davon, dass der Schüler, der den mexikanischen Verkäufer spielte, einen Perspektivenwechsel vollzogen hat, als er diese Rolle einnahm, zeigt besonders die Aufforderung am Anfang des Dialoges *«Lass uns mal fragen, was das zu bedeuten hat»*, dass die beteiligten SchülerInnen sich der möglichen Existenz von verschiedenen Perspektiven bewusst sind und somit die Technik des Perspektivenwechsels beherrschen und umsetzen können. Hierdurch wird den SchülerInnen eine mögliche Verhaltensweise im Umgang mit Mitgliedern anderer Kulturen aufgezeigt.

Je nach Alter der SchülerInnen und Umfang der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden kann die oben beschriebene Unterrichtsreihe variiert werden. Bei jüngeren SchülerInnen steht das Herstellen von Totenköpfen aus Ton und der Bau eines Hausaltares im Vordergrund. Ältere SchülerInnen können sich im Religions- oder Philosophieunterricht anhand des mexikanischen Totenfestes mit der Vorstellung von Tod und Jenseitsglauben im Allgemeinen auseinander setzen. Bei der Behandlung des Themas im Geschichtsunterricht kann der Schwerpunkt auf die Eroberung Mexikos und die Vermischung von Kulturen gelegt werden.

Ethnologie in der Schule – ein Blick in die Zukunft

Mit den oben skizzierten Projekten zeigt ESE neue Wege bei der Vermittlung und Umsetzung von interkultureller Kompetenz in der Schule auf. Angestrebt wird langfristig eine Veränderung in der schulischen Bildung durch neue Inhalte und Lernansätze sowie eine Veränderung der Rahmenbedingungen von Schule im Sinne einer *«Öffnung von Schule»*. Auf lange Sicht bedeutet dies eine dauerhafte Einbindung von Ethnologinnen an und in Schulen. Um eine Nachhaltigkeit zu ge-

währleisten, ist es allerdings notwendig, zukünftig alle schulischen Bereiche (Unterricht, Lehrmaterialien, Curricula, Lehreraus- und -fortbildung) in Bezug auf die Vermittlung interkultureller Kompetenz zu berücksichtigen.

Um den Studierenden der Ethnologie den Arbeitsort Schule näher zu bringen, wurde im Wintersemester 2002/03 am Institut für Ethnologie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster ein Seminar zum interkulturellen Lernen in der Schule angeboten. Während des Seminars erarbeiteten die Studierenden u.a. eigene Unterrichtskonzepte und führten diese auch durch. Durch das Seminar wurde den Studierenden die Praxisrelevanz der Ethnologie in Bezug auf die Vermittlung von interkultureller Kompetenz verdeutlicht. Auf lange Sicht sollten daher praxisrelevante Seminare auch Bestandteil des Studiums sein.

Literatur

ANTWEILER Christoph

1999. «Ethnologie als gesellschaftlich relevante Humanwissenschaft. Systematisierung praxisorientierter Richtungen und eine Position». *Zeitschrift für Ethnologie* (Berlin) 123(2): 215-255.

BERTELS Ursula, Sabine EYLERT, Christiana LÜTKES und Sandra DE VRIES

2004a. *Ethnologie in der Schule – Eine Studie zur Vermittlung Interkultureller Kompetenz*. Münster u.a.:Waxmann.

BERTELS Ursula, Birgit BAUMANN, Silke DINKEL und Irmgard HELLMANN

2004b. *Aus der Ferne in die Nähe – Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit*. Münster u.a.: Waxmann.

DETTMAR Erika

1990. «Interkulturelle Begegnung. Voraussetzung und Wege für Ethnologen». *Zeitschrift für Ethnologie* (Berlin) 115: 39-157.

GUDYKUNST William B., Mitchell R. HAMMER und Richard L. WISEMAN

1977. «An analysis of an integrated approach to cross-cultural training». *International Jour-*

nal of Intercultural Relations (Tarrytown NY) 1: 99-109.

HALL Edward T.

1966. *The Hidden Dimension*. Garden City: Doubleday.

HAUSER-SCHÄUBLIN Brigitta

1997. «Blick zurück im Zorn: Ethnologie als Kulturkritik». *Zeitschrift für Ethnologie* (Berlin) 122: 3-17.

HINZ-ROMMEL Wolfgang

1994. *Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit*. Münster u.a.: Waxmann.

HOFSTEDE Geert

1991. *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London: McGraw-Hill

JAKUBEIT Gudrun und Karl SCHATTENHOFER

1996. «Fremdheitskonzept. Ein Weg zum aktiven Neben- und Miteinander von Deutschen und Fremden». *Neue Praxis* (Neuwied) 5: 389-409.

KREWER Bernd

1996. «Kulturstandards als Mittel der Selbst- und Fremdreflexion in interkulturellen Begegnungen», in: Alexander THOMAS (Hg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*, S. 147-164. Göttingen: Hogrefe Verlag.

KROEGER Alfred Louis und Clyde KLUCKHOHN

1952. «Selection from culture: a critical review of concepts and definitions». *Papers of Peabody Museum of American Archaeology and Ethnology* 47(1).

MOOSMÜLLER Alois

2000. «Interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Kenntnisse. Überlegungen zu Ziel und Inhalt im auslandsvorbereitenden Training», in: Klaus ROTH (Hg.), *Mit der Differenz leben. Europäische Ethnologie und interkulturelle Kommunikation*, S. 271-290. München, New York: Waxmann.

PLATENKAMP Josephus

2004. «Über die gesellschaftliche Relevanz der Ethnologie», in: Ursula BERTELS, Birgit BAUMANN, Silke DINKEL und Irmgard HELLMANN (Hg.), *Aus der Ferne in die Nähe – Neue Wege der Ethnologie in die Öffentlichkeit*, S. 21-32. Münster u.a.: Waxmann.

RUBEN Brent D. und Daniel J. KEALEY

1979. «Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation». *International Journal of Intercultural Relations* (Tarrytown NY) 3: 15-47.

SCHLÖDER Bernd

1988. «Soziale Vorstellungen als Bezugspunkte von Vorurteilen», in: Bernd SCHÄFER und Franz PETERMANN (Hg.), *Vorurteile*

und Einstellungen, S. 66-98. Köln: Deutscher Institutsverlag.

THOMAS Alexander

1998. «Von der fremdkulturellen Erfahrungen zur interkulturellen Handlungskompetenz», in: *Mainzer Universitätsgespräche: Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung* (Mainz): 227-254.
1996. «Analyse der Handlungswirksamkeit von Kulturstandards», in: Alexander THOMAS (Hg.), *Psychologie interkulturellen Handelns*. S. 107-135. Göttingen: Hogrefe Verlag.

Abstract

Teaching Intercultural competence at school – an ethnological approach

Germany is de facto a multicultural society. To enable all members of society to live together successfully, it is deemed necessary to teach intercultural competence. This statement is also increasingly being echoed by authorities and policy makers. To do justice to the significance of anthropology in the teaching of intercultural competence, the association Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (Anthropology in School and Adult Education, ESE e.V.) was founded in Münster in 1992.

The article describes the work and experience of ESE in teaching anthropology at schools and explains the «third-culture perspective» that it applies in its theoretical approach and as its basic tool. The authors portray ESE and its pilot project, financed by the Volkswagen-Foundation, as a new path in teaching intercultural competence and as a successful example of cooperation between anthropology and education. They furthermore call for a stronger partnership between academic anthropology and education, including teachers' training.

Autorinnen

Dr. Ursula Bertels, Ethnologin. Jg. 1963, studierte Ethnologie, Ur- und Frühgeschichte und Romanistik in Münster und Freiburg i. Br. Seit 1986 regelmässige Forschungsaufenthalte in Mexiko. Mitarbeiterin des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. seit 1994, Thematische Schwerpunkte: Religionsethnologie, Medizinethnologie, Interkulturelle Kompetenz.

Sabine Eylert, Diplom-Geographin. Jg. 1969, studierte Geographie, Ethnologie und Soziologie in Münster. Seit 1990 regelmässige Forschungsaufenthalte in Indonesien. Seit 1996 Mitarbeiterin des Vereins Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V. Thematische Schwerpunkte: Interkulturelles Lernen, Migration und Islam.

Ethnologie in Schule und Erwachsenenbildung (ESE) e.V., c/o Institut für Ethnologie, Studtstr. 21, D-48149 Münster, ese@uni-muenster.de, www.eses-web.de