

Kompetencja międzykulturowa dla polskiej i niemieckiej młodzieży w regionie przygranicznym. In: Busch, M./Lis, T./Müller, D. (ed.) (2012). *Uczenie się po tamtej stronie Odry. Regionalne projekty edukacyjnych w regionie przygranicznym - koncepcje i materiały. Podręcznik dla nauczycieli.* Garmond Oficyna Wydawnicza, Poznań. pp. 43-53.

Gundula Gwenn Hiller

1. Wprowadzenie

Kompetencja międzykulturowa zyskuje stale na znaczeniu i często jednym tchem wymieniana jest w kontekście integrującej się Europy. W niniejszej pracy wyjaśniono, co rozumie się pod pojęciem kompetencji międzykulturowej, oraz zaprezentowano przemyślenia dotyczące tego, w jaki sposób może ona być przekazana polskiej i niemieckiej młodzieży w regionie przygranicznym.

Wiele przemawia za tym, by kompetencji międzykulturowej uczono się już w szkole, jak również za tym, że zwłaszcza w środowisku, w którym ma się do czynienia ze wzmożonym kontaktem międzykulturowym, jak np. w regionach przygranicznych, umiejętności składające się na tę kompetencję są szczególnie istotne ze społecznego punktu widzenia. W związku z tym wiele jednostek rządowych wpisuje rozwój kompetencji międzykulturowej w swój program działań. Oferuje się wiele środków finansowych na realizację międzynarodowych bądź międzykulturowych projektów. Jako przykład chciałabym zwrócić uwagę na dwa wymogi programowe w tym względzie. Parlament Europejski w swoich zaleceniach odnośnie „kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie” wielokrotnie określa kompetencję międzykulturową jako pożądaną cel nauczania, który stanowi zarówno składnik kompetencji odnoszących się do znajomości języka obcego, jak również ogólnych umiejętności społecznych (por. EU-Amtsblatt 2006). Dotyczy to wszystkich obywateli, zarówno młodszych, jak i starszych. Skupiając się na młodzieży, można przytoczyć przykład niemieckiej Konferencji Ministrów Edukacji 1996, z której wynika zalecenie dotyczące tematu: „nauczanie i wychowanie międzykulturowe w szkole”. Zgodnie z nim międzykulturowość pojmowana jest jako ogólne zadanie przekrojowe dla wszystkich w szkole. Określone jednostki stale wymieniają międzynarodowe kooperacje edukacyjne lub działania ukierunkowane na mobilność jako najważniejsze elementy nabywania kompetencji międzykulturowej.

Do owych działań należy również wymiana uczniów, której według Alexandra Thomasa, badacza wymiany młodzieży, należy się szczególna społeczna uwaga (por. Thomas 2007), z tego względu, iż w sprzyjających warunkach znacząco wpływa ona na motywację do uczenia się międzykulturowego. Aktualne badania pokazują wprawdzie, że międzynarodowe spotkania młodzieży wpływają pozytywnie na rozwój osobowości, jednak sam kontakt z obcym w żadnym wypadku nie gwarantuje nabywania kompetencji międzykulturowej (por. Thomas / Chang / Abt 2007). Sponsorzy, jak również inicjatorzy spotkań dwu- lub

międzynarodowych nawet dzisiaj zakładają zasadność tzw. hipotezy kontaktu, zgodnie z którą kontakty między osobami różnej narodowości, które wcześniej się nie znały, powodują lepsze wzajemne zrozumienie oraz sprzyjają rozwojowi zainteresowania i sympatii, w najlepszym przypadku również przyjaźni. To może mieć miejsce jednak wówczas, gdy spełnione są pewne warunki. Decydujący jest w tym przypadku sposób, w jaki dochodzi do kontaktu, czy i jakie możliwości uczenia się i nabywania doświadczenia są dostępne, czy wzbudza się motywację do uczenia się międzykulturowego i czy sprzyjające jest otoczenie społeczne, w którym dochodzi do kontaktu. Istnieją badania oraz raporty opisujące doświadczenia w odmiennym środowisku kulturowym, które pokazują, że w trakcie takich spotkań może dojść do niepowodzenia, jeśli wymienione wyżej warunki nie są spełnione lub brakuje towarzyszących temu działań międzykulturowych. Z reguły wychodzi się z założenia, że właśnie młodzi ludzie z otwartością i bez uprzedzeń uczestniczą w spotkaniach międzynarodowych. Badania odnoszące się do tej kwestii pokazują jednak, że uprzedzenia i stereotypy występują również wśród młodzieży oraz mogą się nasilać w niekorzystnych warunkach w trakcie spotkań młodzieży (por. Grosch / Leenen 2000: 30). Porównując panujący obraz sąsiada w oczach mieszkańców Europy, okazuje się, że właśnie w przypadku Niemców i Polaków przekazywane uprzedzenia i stereotypy mają szczególnie istotny wpływ na wzajemne postrzeganie (por. Dmitrów 2004; Rotary-Studie 2005; Fałkowski / Popko 2006).

Szczególnie przykre jest, gdy podczas przygotowywanych z najlepszymi zamiarami dwunarodowych projektów wymiany uprzedzenia i stereotypy nasilają się lub dopiero powstają. Dzieje się tak często w sytuacjach zderzenia kultur, które dla uczestników są niezrozumiałe lub których nie potrafią oni odpowiednio sklasyfikować. W związku z tym ukierunkowane przygotowanie międzykulturowe do uczestnictwa w wymianie uczniów jest tak samo ważne, jak refleksja towarzysząca sytuacji międzykulturowej. Zgodnie z tym w swoim badaniu dotyczącym międzynarodowej wymiany młodzieży Thomas twierdzi, że „zadanie pedagogiczne nauczyciela polega przede wszystkim na pobudzaniu obserwacji i wspieraniu zdobywania doświadczenia, jak również na refleksji nad początkowo niezrozumiałymi, kulturowo odmiennymi treściami obserwacji i przeżyciami uczniów oraz na wsparciu w celu zrozumienia zachowania odmiennego kulturowo.” (Thomas 1988: 90, tłum. C.I.)¹ Pokazuje to, że nauczyciele ponoszą odpowiedzialność, na co ostatecznie często sami, pod względem dydaktycznym i międzykulturowym, nie byli przygotowywani.

2. Kompetencja międzykulturowa

Prezentowane poniżej pojęcie kompetencji międzykulturowej powstało w kontekście Uniwersytetu Europejskiego Viadrina, międzynarodowego uniwersytetu w polsko-

¹ „pädagogische Aufgabe der Lehrperson [...] vornehmlich darin [besteht], zu Beobachtungen und Erfahrungen anzuregen und die fremdkulturellen, zunächst unverständlich erscheinenden Beobachtungsinhalte und Erlebnisse bei den SchülerInnen zu reflektieren und ihnen Hilfestellungen zum Verständnis des fremdkulturellen Verhaltens anzubieten.” (Thomas 1988: 90)

niemieckim regionie przygranicznym. U podstaw tego pojęcia leży z jednej strony koncepcja nabywania kompetencji międzykulturowej jako nieustannego procesu uczenia się, a z drugiej strony pojęcie kultury² uwzględniające dynamikę i zróżnicowanie kultury. Oznacza to, że poruszając się w tym dwunarodowym kontekście i podejmując kwestie dających się zaobserwować różnic narodowo-kulturowych, powinno się wcześniej zapewnić wprowadzenie do złożonego i aktualnego pojęcia kultury. Zgodnie z tym kultury mogą być określone jako kolektywy, w ramach których ludzie dzielą wspólną wiedzę i znajomość fenomenów. Owe fenomeny mają takie samo znaczenie w ramach danego kolektywu, nawet jeżeli poszczególni jego członkowie różnie się do tego odnoszą (por. Rathje 2006).

W odniesieniu do Polaków i Niemców oznacza to, że wewnątrzspołeczne, regionalne i socjologiczne zróżnicowanie oraz zmiana wartości powinny być akceptowane i tematyzowane. W przypadku Niemiec może to być: zachód i wschód, protestancka północ i katolickie południe, miasto/wieś, pokolenia, prawica, lewica, Zieloni, itd. W przypadku Polaków: obszar miejski (Polska A) w odróżnieniu od obszaru wiejskiego (Polska B), w odniesieniu do pokoleń – te, które wychowywały się w czasach komunistycznych, w odróżnieniu od tych, które wychowywały się w późniejszym czasie; do tego zalicza się również fenomen „Pokolenia JP II” (pokolenie, które dorastało za czasów pontyfikatu Jana Pawła II) i związana z tym zmiana wartości, która w Polsce z całą pewnością zachodzi bardziej drastycznie niż w Niemczech, itd.

Do kompetencji międzykulturowej zalicza się świadomość, zgodnie z którą czynniki kulturowe, takie jak na przykład odmienne wzory komunikacji lub wartości, mogą wpływać na interakcję. Ważną rolę odrywają również czynniki psychologiczne, takie jak ukryte założenia i atrybucje, jak również sposób odnoszenia się wobec tego, co obce, nieoczekiwane. W równej mierze należy jednak uwzględnić to, że także powody indywidualne, strukturalne, instytucjonalne lub odnoszące się do podziału władzy mogą przyczynić się do niepowodzenia w komunikacji. Z tego też względu kompetencję międzykulturową trzeba pojmować jako złożony konstrukt, na który składają się wzajemnie zazębiające się komponenty służące jednostce w ocenie zarówno partnera interakcji, jak również sytuacji bądź kontekstu, by w trakcie interakcji móc elastycznie i adekwatnie reagować.

Spirala uczenia się „Kompetencja międzykulturowa” (por. Bertelsmannstiftung na podstawie modelu kompetencji międzykulturowej wg Deardorff 2006) wyraża zarówno procesowość, jak i zazębianie się poszczególnych komponentów częściowych. Z tego względu posłużyła ona jako podstawa do stworzenia poniższego modelu.³ Została jednak rozszerzona o aspekty oznaczone znakiem „+”.

² Więcej zob. Hiller / Woźniak 2009.

³ Niniejszy model został stworzony jako podstawa teoretyczna programu rozwoju kompetencji międzykulturowej na Uniwersytecie Europejskim Viadrina (por. Hiller / Vogler-Lipp 2010).

Handlungskompetenz

- Umfassendes kulturelles Wissen
- Kommunikationsfähigkeiten; z.B. Fragen und „Nichtwissen“ offenbaren
- Konfliktlösungsfähigkeit
- + Kreativität
- + Verhaltensflexibilität



Haltungen und Einstellungen

- Wertschätzung von Vielfalt
- Ambiguitätstoleranz
- + Akzeptanz, Toleranz, Respekt für das/den „Andere/n“
- + Respektieren eigener Grenzen
- + „open-mindedness“

Interne Wirkung:

Reflexionskompetenz

- Relativierung von Referenzrahmen
- Empathiefähigkeit
- + Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und möglichen Einflüssen
- + Fähigkeit zu Perspektivwechsel
- + Bereitschaft, scheinbar alltägliche Dinge und erworbene Kenntnisse immer wieder in Frage zu stellen und zu erneuern

Externe Wirkung: Konstruktive Interaktion

- Vermeidung von Regelverletzungen
- Zielerreichung
- erfolgreiches „Teamwork“

* Lernbereitschaft bildet die Basis im Sinne einer expansiven Lernmotivation (Holzkamp 1995)

<p>Kompetenz in der Handlung</p> <ul style="list-style-type: none"> - umfangreiche Kenntnisse über Kultur - kommunikative Fähigkeiten, z.B. Fragen stellen und „Nichtwissen“ offenbaren - Konfliktfähigkeit + Kreativität + Verhaltensflexibilität 	<p>Interne Wirkung: Reflexionskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relativierung von Referenzrahmen - Empathiefähigkeit + Bewusstheit über Komplexität von Interaktion und möglichen Einflüssen + Fähigkeit zu Perspektivwechsel + Bereitschaft, scheinbar alltägliche Dinge und erworbene Kenntnisse immer wieder in Frage zu stellen und zu erneuern
<p>gotowość do uczenia się</p>	
<p>Postawy i nastawienie</p> <ul style="list-style-type: none"> - Wertschätzung von Vielfalt - Ambiguitätstoleranz + Akzeptanz, Toleranz, Respekt für das/den „Andere/n“ + Respektieren eigener Grenzen + „open-mindedness“ 	<p>Externe Wirkung: Konstruktive Interaktion</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vermeidung von Regelverletzungen • Zielerreichung • erfolgreiches „Teamwork“

*Gotowość do uczenia się tworzy podstawę w rozumieniu ekspansywnej motywacji do uczenia się (Holzkamp 1995, tłum. C.I.)	

*Rys. 1: Spirala uczenia się „Kompetencja międzykulturowa” (na podstawie modelu kompetencji międzykulturowej wg Deardorff, Bertelsmannstiftung 2006), uzupełniona o aspekty oznaczone znakiem „+”.
Grafika: Jan Hoffmann.*

Kompetencja międzykulturowa jako cel uczenia się dla uczniów stanowi konstrukt, który zawiera w sobie nie tylko wiedzę i umiejętności komunikacyjne, lecz również kompetencje refleksyjne oraz kompetencje w działaniu. W tym rozumieniu kompetencja międzykulturowa nie zapewnia rozwiązania problemów w komunikacji międzykulturowej per se. Trening tych kompetencji powinien raczej umożliwić młodzieży radzenie sobie z wyzwaniami coraz bardziej złożonego i międzynarodowego społeczeństwa.

Zgodnie z tym modelem kompetencja międzykulturowa nie może być pojmowana jako rezultat pojedynczego doświadczenia. Spirala uczenia się pokazuje, że chodzi tu o ciągły proces, który porusza wiele wymiarów i rozwija się przy tym spiralnie: proces dotyczy stale czterech płaszczyzn: motywacji (pod którą kryją się postawy i nastawienia), kompetencji w działaniu, kompetencji refleksyjnej oraz kompetencji interakcyjnej. Zgodnie z tym modelem, który odnosi się do uczenia się przez całe życie, każde spotkanie międzykulturowe ma wpływ na leżące u podstaw kompetencje i postawy. Tym samym do międzykulturowego uczenia się zaliczyć należy również doświadczenia autentycznych spotkań międzykulturowych, które są nieustannie rozszerzane poprzez refleksję, weryfikację własnego nastawienia i rozwój kompetencji w działaniu.

Alternatywnie do dynamicznej spirali uczenia się można zaprezentować międzykulturowe uczenie się także za pomocą modelu fazowego. W pedagogice można zastosować np. model „Fazy uczenia się międzykulturowego” wg Grosch / Leenen (2000). W zaprezentowanej kolejności kroków w procesie uczenia się wymieniono kulturocentryzm (w literaturze określane często mianem „etnocentryzmu”) jako podstawową przeszkodę na drodze zrozumienia międzykulturowego, w związku z czym, zdaniem wielu ekspertów, proces uczenia się powinien rozpocząć się od podjęcia tej kwestii.

Wg Boltena (2008) etnocentryzm oznacza postawę, w której punkt widzenia własnej kultury stawiany jest w centrum zainteresowania i wywyższany ponad inne. Pojęcie „kulturocentryzm” jest w mniejszym stopniu wartościujące i oznacza „powiązanie z danym miejscem i perspektywę systemu orientacji” (Grosch / Leenen 2000: 35, tłum C.I.)⁴, co oznacza, że to, co obce jest zawsze postrzegane przez pryzmat ukształtowania przez własną kulturę i oceniane za pomocą odpowiednich kategorii.

Poniżej przytoczono model fazowy wg Grosch / Leenen (2000) i na jego podstawie zaprezentowano propozycje dotyczące planowania międzykulturowej jednostki lekcyjnej, która powinna rozpocząć się od podjęcia kwestii „kulturocentryzmu”:

⁴ „Standortgebundenheit und Perspektivität des Orientierungssystems” (Grosch / Leenen 2000: 35)

„Fazy międzykulturowego uczenia się”

1. W pierwszym kroku uczący się powinni umieć rozpoznawać i akceptować kulturowe powiązanie ludzkiego zachowania. Wzory odmienne kulturowo powinny być rozpoznawane bez ich oceniania.
2. Następnym krokiem jest świadomość wpływu własnej kultury na podejmowane działania.
3. W kolejnym kroku następuje nabywanie wiedzy o odmiennych kulturach i umiejętność znajdowania współzależności znaczeniowych dotyczących zachowania w odmiennych kulturach.
4. Następnym krokiem jest rozwijanie zrozumienia i szacunku wobec wzorów odmiennych kulturowo.
5. Następnie może nastąpić rozszerzenie własnych możliwości kulturowych poprzez uczenie się elastycznego odniesienia do zasad kulturowych bądź selektywnego przejmowania odmiennych kulturowo wzorów zachowań.
6. Najważniejszym celem uczenia się jest w tym wypadku, „budowanie konstruktywnych i wzajemnie satysfakcjonujących stosunków z osobami pochodzącymi z odmiennej kultury oraz umiejętność praktycznego radzenia sobie z konfliktami międzykulturowymi.” (Grosch / Leenen 2000: 40, tłum. C.I.)⁵

3. Koncepcja międzykulturowej jednostki lekcyjnej

Pierwszym krokiem zaproponowanym przez Grosch / Leenen jest ogólne uwrażliwienie na różnice kulturowe. W tym wypadku można na początek zapytać uczniów o ich własne doświadczenia, np. w trakcie podróży zagranicznych, lub rozpocząć temat prezentując zdjęcia bądź nagrania dotyczące odmiennej kultury.⁶

Modele kultury

W odniesieniu do owej pierwszej rundy dyskusyjnej warto zaproponować wprowadzenie teoretyczne do komunikacji międzykulturowej, w trakcie którego można podjąć aspekty, które pojawiły się we wcześniejszej dyskusji. Do realizacji tego celu nadają się różne modele kultury, np. model kultury jako góry lodowej⁷ lub model kultury jako cebuli wg Hofstede⁸

⁵ „zu und mit den Angehörigen einer fremden Kultur konstruktive und wechselseitig befriedigende Beziehungen aufbauen, mit interkulturellen Konflikten praktisch umgehen zu können.” (Grosch / Leenen 2000: 40)

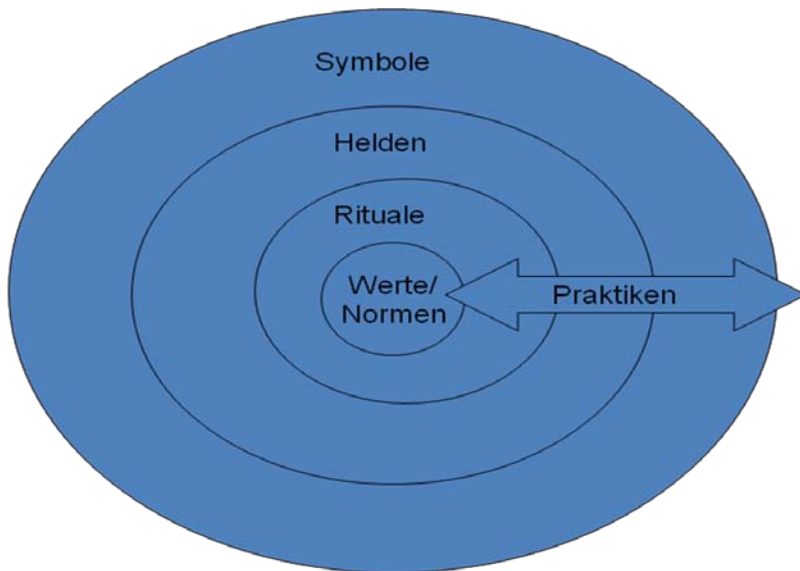
⁶ Materiał możliwy do wykorzystania: studenci Viadriny nagrali cztery krótkie filmy dotyczące ich doświadczeń / obserwacji różnic międzykulturowych. Są one dostępne na stronie: <http://erikmalchow.de/filme.html>

⁷ Por. Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (2007: 90–91). W niniejszej książce można znaleźć wiele dodatkowych ćwiczeń i materiałów możliwych do wykorzystania w trakcie polsko-niemieckich spotkań młodzieży.

⁸ Por. np. Olbers (2009), dostępne na stronie: http://www.interculture-journal.com/download/article/olbers_2009_09.pdf

jako modele wprowadzające do tematu. Zgodnie z powyższym modelem fazowym ma miejsce refleksja nad ukształtowaniem przez własną kulturę.

Tutaj odpowiednim jest na przykład ćwiczenie dotyczące modelu kultury jako cebuli. Na początku prezentowany jest model kultury jako cebuli (por. np. Olbers 2009). Następnie uczestnicy są proszeni o stworzenie cebuli odpowiadającej ich kulturze, tzn. niemieccy uczniowie zastanawiają się, jakie symbole, bohaterowie, rytuały i wartości są odpowiednie dla ich kultury, a polscy uczniowie wykonują to samo w odniesieniu do swojej kultury.



Rys. 2: Kultura jako cebula wg Hofstede 1991.

Symbole	Symbole
Helden	Bohaterowie
Rituale	Rytuały
Werte/Normen	Wartości/Normy
Praktiken	Praktyki

Specjalnie na potrzeby treningu międzykulturowego stworzono tzw. standardy kulturowe⁹, które opisują kulturową charakterystykę różnych kultur narodowych. Choć z reguły są one stosowane w kontekście biznesowym (por. Fischer / Dünstl / Thomas 2007), ich znajomość okazuje się pomocna również dla nauczycieli działających w obszarze polsko-niemieckim. Specjalnie na potrzeby polsko-niemieckiej wymiany uczniów Ines Allinger wyodrębniła w badaniu empirycznym polskie standardy kulturowe, prowadząc wywiady z niemieckimi uczniami biorącymi udział w projekcie wymiany młodzieży. Wówczas zadawała ona pytania dotyczące sytuacji, w których doszło do trudności, niezrozumień bądź irytacji. Po analizie materiałów autorce udało się zidentyfikować wiele polskich standardów kulturowych, które dla niemieckich uczniów były obce i/lub irytujące. Standardy kulturowe zostały zdefiniowane na podstawie przeanalizowanych sytuacji kontaktu, w trakcie których zdeterminowane kulturowo zachowanie polskich uczniów nie mogło zostać odpowiednio skategoryzowane przez uczniów niemieckich. Za pomocą standardów kulturowych można przekazywać wiedzę kulturową, która wspomaga przygotowanie wymiany młodzieży. Poniżej zaprezentowany został zarys wyników badania Allinger:

Standardy kulturowe na potrzeby polsko-niemieckiej wymiany uczniów

Katolicyzm i religijność: W wielu sytuacjach niemieccy uczniowie byli poirytowani głęboką religijnością Polaków. Polacy odbierali z kolei Niemców jako osoby niewyrażające szacunku wobec kwestii religijnych.

Zorientowanie na rodzinę: Rodzina odgrywa ważną rolę w życiu polskich uczniów. W Polsce często bardziej troszczy się o dzieci i bardziej się je chroni, aniżeli w Niemczech. Niemieccy uczniowie często dziwili się zachowaniu swoich rówieśników wobec rodziców.

Zewnętrzna akceptacja autorytetu: Między rodzicami i dziećmi oraz między uczniami i nauczycielami jest zdecydowana różnica pozycji, która jest akceptowana przez młodzież bez zastrzeżeń. W Polsce powszechne jest wykonywanie poleceń opiekuna bez dużego sprzeciwu. Podczas jego nieobecności często praktykowane jest jednak inne zachowanie.

Elastyczny stosunek do systemu reguł: Polecenia i przepisy nie są w Polsce zawsze bezwarunkowo akceptowane, lecz interpretowane w zależności od okoliczności lub wręcz obchodzone. U Niemców pojawiało się często w związku z tym niezrozumienie i frustracja.

Komunikacja nie wprost i unikanie konfliktów: Trudne tematy nie są podejmowane bezpośrednio, lecz omijane lub wyrażane nie wprost. Komunikat nie zawsze dociera do Niemców.

Gościnność i etykieta: „Gość w dom, Bóg w dom” – gościnność ma w Polsce bardzo szczególne znaczenie. Przyjmowaniu gości poświęca się wiele wysiłku. Niemałą rolę odgrywa również uprzejme zachowanie. Ze względu na odmienne rozumienie gościnności i uprzejmości często w trakcie polsko-niemieckich projektów wymiany młodzieży dochodzi do rozczarowań, irytacji i nieporozumień.

⁹ Standardy kulturowe to centralne cechy kulturowego systemu orientacji. Są to „rodzaje postrzegania, myślenia, oceniania i działania, które przez większość przedstawicieli danej kultury odbierane są jako normalne, typowe i wiążące. Własne i obce zachowanie oceniane i regulowane jest na podstawie tychże standardów.” (Thomas 2005: 45, tłum. C.I.) Informacje na temat polskich standardów kulturowych znaleźć można m.in. w Boski 2005.

Tekst oryginału: „Arten des Wahrnehmens, Denkens, Wertens und Handelns, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich und andere als normal, typisch und verbindlich angesehen werden. Eigenes und fremdes Verhalten wird auf der Grundlage dieser Kulturstandards beurteilt und reguliert.” (Thomas 2005: 45)

W zależności od grupy wiekowej młodzieży biorącej udział w wymianie uczniów pojawiają się niektóre kwestie wymienione w obydwu badaniach. Rozsądnym byłoby zatem omówić niektóre standardy kulturowe bądź możliwe pola konfliktu wcześniej w ramach międzykulturowego przygotowania do wymiany. W tym kontekście szczególnie pomocna jest metoda Critical Incident, prezentowana poniżej.

Critical Incident: analizowanie różnic jako efektywna metoda uczenia się

Dla określenia przypadków prezentujących sytuacje zderzenia kultur przyjął się termin „Critical Incident”. Ze względu na obrazowość i autentyczność nadają się one jako punkt wyjścia do dyskusji z uczniami. W ramach międzykulturowej jednostki lekcyjnej uczniowie mogą na podstawie takiego Critical Incident sami wytłumaczyć zdeterminowane kulturowo oczekiwania i wyobrażenia. W optymalnych warunkach można przeprowadzić analizę Critical Incident, gdy obecni są przedstawiciele obu kultur i w małych grupach mogą dyskutować o przypadku. Ponadto Critical Incident można również zastosować, by wytłumaczyć specyfikę kultury lub wskazać na możliwości spoglądania na dany aspekt z wielu perspektyw. Poniżej zaprezentowany przykład tej metody pochodzi z badań Allinger:

W rodzinie goszczącej

Proponowanie Basi jedzenia było dla Melanie trochę skomplikowane. Zawsze, gdy pytała Basię, czy jest głodna, ta odmawiała. Gdy jednak mimo to serwowała jej jedzenie, Basia jadła z tak dużym apetytem, iż Melanie odnosiła wrażenie, że jednak była głodna. Dlatego Melanie prosiła stale Basię, by ta dawała znać, gdy będzie chciała coś zjeść. I choć Basia zgodziła się, że będzie tak robić, jadła tylko wówczas, gdy Melanie wciskała jej jedzenie do ręki lub przynajmniej kilkakrotnie pytała, czy aby na pewno niczego nie chce. Sama jednak nigdy nie sygnalizowała, że jest głodna. Pewnego dnia Melanie zobaczyła Basię i jej chłopaka, którzy kupowali dużą ilość słodyczy w supermarkecie. Bardzo się zdenerwowała. Przecież chciała zapewnić Basi jedzenie. Dlaczego ta nie powiedziała jej, że czegoś potrzebuje? Dla Melanie to dziwne zachowanie było bardzo dokuczliwe.

Powyższy Critical Incident można zastosować w trakcie przygotowania do polsko-niemieckiego spotkania młodzieży. Można poprosić wówczas uczniów o wyjaśnienie, dlaczego doszło do takiego rozdzwiewu i jakie koncepcje się ewentualnie pod nim kryją. W tym przypadku nauczyciele mogą nawiązać do standardu kulturowego „gościnność i etykieta”.

Uczniowie mogliby zostać poproszeni o napisanie dwóch e-maili do przyjaciółki – jednego z perspektywy Basi i jednego z perspektywy Melanie – w którym opisałiby sytuację. Następnie e-maile mogłyby zostać przeczytane na głos i przeanalizowane. Należy przyjąć, że własne zachowanie będzie oceniane pozytywnie, zaś obce – negatywnie.

Potem można zidentyfikować odpowiednie dla danej kultury wzory zachowania i podyskutować o nich. W przypadku przytoczonego przykładu mogłoby to wyglądać następująco:

<p><i>Niemiecka koncepcja gościnności:</i> wyrażona poprzez formułę „Czuj się jak u siebie w domu”, co oznacza: weź to, czego potrzebujesz lub powiedz otwarcie, bym się o tym dowiedział i mógł odpowiednio zareagować.</p>	<p><i>Polska koncepcja gościnności:</i> wyrażona poprzez przysłowie: „Gość w dom, Bóg w dom”, co oznacza: troszczymy się o Ciebie, ugaszczamy Cię obfitym jedzeniem i uprzedzamy Twoje życzenia.</p>
---	---

Istotne jest, aby wyodrębnić z uczniami pozytywne aspekty wynikające z obydwu koncepcji i wskazać, jak szybko „dobre zamiary” mogą być odebrane negatywnie. Aby zrealizować piąty krok wg Grosch / Leenen (2000, patrz wyżej), tj. uczenie się elastycznego odniesienia do zasad kulturowych lub selektywnego przejmowania odmiennych kulturowo wzorów zachowań, należy, jak wspomniano na początku, najpierw uświadomić sobie wzory działania odpowiednie dla własnej kultury, a następnie ćwiczyć umiejętność oceniania w nienegatywny sposób wzorów odpowiednich dla obcej kultury.

4. Zakończenie

Międzykulturowe uczenie się powinno w najlepszym wypadku stanowić kombinację spotkania, refleksji, nabywania wiedzy i trenowania nowych strategii działania. W niniejszym artykule zaprezentowano metody, które mogą wspomagać proces uczenia się i refleksji równoległe ze spotkaniem międzykulturowym.

Wymiana uczniów stanowi duży potencjał dla międzykulturowego uczenia się. Jednak w przypadku, gdy nie jest ona należycie przygotowana i przeprowadzona, spotkania mogą mieć odwrotny skutek. Dyskusja o różnicach nie powinna być tematem tabu, gdyż właśnie różnice stanowią duży potencjał dydaktyczny, pobudzający chęć dowiedzenia się więcej na temat tego, co inne.

Powstała duża liczba podręczników dotyczących metod, gier i ćwiczeń międzykulturowych. Wymienione one zostały w załączniku do niniejszego artykułu.

Tłumaczenie z języka niemieckiego: Cecylia Ignar

Literatura

Allinger, Ines: Identifikation polnischer Kulturstandards im deutsch-polnischen Schüleraustausch. Diplomarbeit am Lehrstuhl für Sozial- und Organisationspsychologie an der Universität Regensburg 2005.

Allport, Gordon W.: The nature of prejudice. Harvard 1954.

Bolten, Jürgen: Stichworte zum interkulturellen Lernen. Publikacja w Internecie 2008. URL: http://www.ikkompetenz.thueringen.de/a_bis_z/index.htm (dostęp: 21.02.2012).

Boski, Paweł: Polen. W: Thomas, Alexander / Kammhuber, Stefan / Schroll-Machl, Sylvia (red.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Länder, Kulturen, Interkulturelle Berufstätigkeit. Band 2. Göttingen 2003, 120–134.

Dmitrów, Edmund: Rola mitów i stereotypów we wzajemnym postrzeganiu. W: Wolff-Powęska, Anna / Bingen, Dieter (red.): Polacy – Niemcy. Sąsiedztwo z dystansu. Poznań 2004, 493–528.

EU-Amtsblatt 2006, 30. Dezember 2006 Nr. L 394. URL: http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/de/oj/2006/l_394/l_39420061230de00100018.pdf (dostęp: 21.02.2012).

Falkowski, Mateusz / Popko, Agnieszka: Niemcy o Polsce i Polakach 2000–2006. Główne wnioski z badania. Online-Veröffentlichung des Institut Spraw Publicznych. Warschau 2006. URL: <http://www.isp.org.pl/files/2230181550438527001151481324.pdf> (dostęp: 21.02.2012).

Fischer, Katrin / Dünstl, Soja / Thomas, Alexander: Beruflich in Polen. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte. Göttingen 2007.

Grosch, Harald / Leenen, Wolf Rainer: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. W: Bundeszentrale für politische Bildung (red.): Interkulturelles Lernen. Bonn 2000, 29–46.

Hiller, Gundula Gwenn: Wunschdenken versus Alltagsrealität: Interkulturalität an einer internationalen Hochschule. W: Interculture Journal 1/2006. URL: <http://www.interculture-journal.com> (Stand: 21.02.2012).

Hofstede, Geert: Cultures and Organizations. Software of the Mind. New York 1991.

Kultusministerkonferenz 1996: Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule”. Beschluss der KMK vom 25.10.1996. URL: http://www.friedenspaedagogik.de/themen/globales_lernen__1/empfehlungen_der_kultusministerkonferenz/interkulturelle_bildung_und_erziehung_in_der_schule (dostęp: 21.02.2012).

Olbers, Sofie: Austausch mit Anderem – Kultur und Kompetenz. W: Interculture Journal 9/2009. URL: http://www.interculture-journal.com/download/article/olbers_2009_09.pdf (dostęp: 21.02.2012).

Rathje, Stefanie: Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. W: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 3/2006. URL: zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/docs/Rathje.pdf (dostęp: 21.02.2012).

Rotary Clubs Berlin-Brandenburger Tor / Warschau-Altstadt: Sich näher kommen. Ansichten deutscher und polnischer Studenten. Hausinterne Publikation. Berlin / Warschau 2005.

Thomas, Alexander: Jugendaustausch. W: Straub, Jürgen / Weidemann, Arne / Wiedemann, Doris (red.): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Stuttgart 2007, 657–667.

Thomas, Alexander / Abt, Heike / Chang, Celine (red.): Internationale Jugendbegegnungen als Lern- und Entwicklungschance. Erkenntnisse und Empfehlungen aus der Studie „Langzeitwirkungen der Teilnahme an internationalen Jugendaustauschprogrammen auf die Persönlichkeitsentwicklung”. Bensberg 2006.

Thomas, Alexander / Kinast, Eva-Ulrike / Schroll-Machl, Sylvia (red.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2. Auflage. Göttingen 2005.

Załącznik: literatura dotycząca międzykulturowego uczenia się

Aktion West-Ost e.V.: EuroGames – 100 Spiele und Übungen für internationale Begegnungen. Viersprachig. Düsseldorf 2004.

Bojanowska, Joanna: Praktische Übungen zur Sprachanimation im deutsch-polnischen Austausch. Bonn 2004.

Bundeszentrale für politische Bildung (red.): Interkulturelles Lernen. Bonn 2000.

Bundeszentrale für politische Bildung (red.): Vorurteile. Informationen zur politischen Bildung. Heft 271. München 2005.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (red.): Auf nach Polen! Vorbereitung einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung. Deutsch-Polnische Werkstatt, Teil 1. Potsdam / Warschau 2005.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (red.): Und was machen wir heute? Aspekte einer deutsch-polnischen Jugendbegegnung. Deutsch-Polnische Werkstatt, Teil 2. Potsdam / Warschau 2007.

Deutsch-Polnisches Jugendwerk (red.): Praxistipps Deutsch-Polnischer Jugendaustausch. Ein Leitfaden für die Planung, Durchführung und Förderung deutsch-polnischer Projekte des Allgemeinen Jugendaustauschs. Potsdam / Warszawa 2000.

Hiller, Gundula Gwenn: Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina. Eine empirische Analyse von Critical Incidents. Frankfurt am Main 2007.

Hiller, Gundula Gwenn / Vogler-Lipp, Stefanie (red.): Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Hochschulen. Grundlagen, Konzepte, Methoden. Wiesbaden 2010.

Internationales Kulturzentrum Krakau (red.): Stereotypen und Nationen. Kraków 1998.

Jäger-Dabek, Brigitte: Polen. Eine Nachbarschaftskunde für Deutsche. Bonn 2003.

Karl, Hansjürgen / Karl-Brejchová, Kateřina / Kopka, Małgorzata: Triolinguale. Deutsch-tschechisch-polnische Sprachanimation für Jugendbegegnung. Dreisprachig. [CD-ROM] 2005.

Khanide, Marina / Giebeler, Karl: Ohne Angst verschieden sein. Ein Praxishandbuch für die interkulturelle Arbeit. Gütersloh 2003.

Lin, Susanne: Vorurteile überwinden – eine friedenspädagogische Aufgabe. Grundlegung und Darstellung einer Unterrichtseinheit. Weinheim / Basel 1999.

Losche, Helga: Interkulturelle Kommunikation. 2. Auflage. Augsburg 2000.

Losche, Helga: Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen. Augsburg 2005.

Maletzke, Gerhard: Interkulturelle Kommunikation. Opladen 1996.

MitOst e.V. (red.): Bildungsziel: Bürger. Methodenhandbuch für multinationale Seminare. Berlin 2004 (= MitOst-Editionen 7).

MitOst e.V. (red.): Mit Phantasie verändern. Kreative Methoden für multinationale Seminare. Methodenhandbuch 2. Berlin 2006 (= MitOst-Editionen 9).

Pasięka, Małgorzata / Klingborn, Susanne: Polsko-niemiecki tandem językowy. Wskazówki i zadania dla początkujących. Deutsch-Polnisches Sprachtandem. Aufgaben und Tipps für Anfänger. Zweisprachig. Wrocław / Dresden 2005.

Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży (red.) A co robimy dzisiaj? Aspekty polsko-niemieckiego spotkania młodzieży. Warsztat Polsko-Niemiecki, Część 2. Warszawa / Poczdam 2007

Rainer, Barbara / Reif, Elisabeth: Du schwarz?! Ich weiß! 10 Module gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen. Wien 2001.