



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

**„Interkultureller Kompetenzerwerb im
DaF/DaZ-Unterricht:**

**Eine empirische Untersuchung mit
Gaststudierenden und MigrantInnen“**

Verfasser

Alfred Schler

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 347 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium UF Französisch UF Deutsch

Betreuer:

Ao. Univ.- Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

DANKSAGUNG

An dieser Stelle sei jenen Personen gedankt, die wesentlich zur Entstehung der vorliegenden Arbeit beigetragen haben:

Dank für wertvolles Feedback gebührt **Univ. Prof. Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann**, der sich trotz nahender Karenz noch bereit erklärt hat, die Rolle des Betreuers zu übernehmen.

Für die Zustimmung zur Untersuchung und ein Interview danke ich herzlich Frau **Mag. Sigrun Inmann-Trojer**.

Ein großes Dankeschön geht weiters an **meine Kursteilnehmenden**, besonders jene, die sich für Interviews im Anschluss an die Unterrichtszeiten zur Verfügung gestellt haben.

Vielen Dank auch an **Anissa**, die mir in wissenschaftlichen Fragen stets mit Rat und Tat zur Seite gestanden ist.

Ich bedanke mich bei **meinen Brüdern Albert und Arthur** sowie allen **FreundInnen und StudienkollegInnen**, die mich während des Verfassens stets ermuntert haben. You know who you are.

Mein größter Dank gilt schließlich **meinen Eltern** für ihre gesamte Unterstützung während meiner Studien.

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG	9
1.1. <i>Motivation und Fragestellung</i>	9
1.2. <i>Aufbau der Arbeit</i>	11
2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN	12
2.1. <i>Kultur und Kompetenz</i>	12
2.1.1. Was versteht man unter Kultur?	12
2.1.2. Der Begriff „Kompetenz“	16
2.2. <i>Interkulturelle Kommunikation</i>	17
2.2.1. Zur Mehrdimensionalität von interkultureller Kommunikation	17
2.2.2. Definitionen	22
2.2.3. Herausforderungen in interkulturellen Kommunikationssituationen	24
2.3. <i>Interkulturelle Kompetenz</i>	26
2.3.1. Definitionen im Vergleich	26
2.3.2. Zur Mess- und Prüfbarkeit von interkultureller Kompetenz	34
3. KULTUR UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT	39
3.1. <i>Interkulturelles Lernen</i>	39
3.1.1. Von der Ausländer- und Migrantenpädagogik zum Interkulturellen Lernen	39
3.1.2. Grundlegende Beobachtungen	40
3.1.3. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht	42
3.2. <i>Interkulturelle Fremdsprachendidaktik</i>	44
3.2.1. Definition	44
3.2.2. Die Ziele interkultureller Fremdsprachendidaktik	45

4. AUFBAU UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG **48**

4.1. Beschreibung und Begründung der Forschungsmethode 48

4.2. Das Innovationszentrum der Universität Wien 59

4.2.1. Vorbemerkung 59

4.2.2. Entstehung und Entwicklung der Deutschkurse 59

4.2.3. Sommerkurse 60

4.3. Beschreibung der Untersuchungen 61

4.3.1. Vorbereitungen 61

4.3.2. Untersuchungsablauf in Erhebungsphase 1 62

4.3.3. Untersuchungsablauf in Erhebungsphase 2 64

4.4. Erläuterungen und Reflexionen zu den untersuchten Kursen 65

4.4.1. Der Juli-Kurs 65

4.4.2. Der August-Kurs 66

5. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE **68**

5.1. Der Stellenwert von kulturellem Wissen neben den vier Fertigkeiten 68

5.1.1. Verständnis und Relevanz von interkultureller Kompetenz 70

5.2. Erwerbswünsche für interkulturelle Kompetenz 74

5.3. Selbsteinschätzung interkultureller Kompetenz kurz vor Kursende 75

5.4. Begünstigende Faktoren für den Kompetenzerwerb 77

6. FAZIT **79**

LITERATURVERZEICHNIS **82**

ANHANG **87**

Zusammenfassung 87

Abstract 89

Curriculum Vitae 90

ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS

Abbildung 1:	Wissenschaftsdisziplinen und Interkulturelle Kommunikation	21
Tabelle 1:	Der Stellenwert von interkulturellem Lernen neben Fertigkeitstraining	69
Tabelle 2:	Verständnis und Bedeutung von interkultureller Kompetenz	71
Tabelle 3:	Erwerbswünsche für interkulturelle Kompetenz	74
Tabelle 4:	Selbsteinschätzung interkultureller Kompetenz kurz vor Kursende	76
Tabelle 5:	Begünstigende Faktoren für den Kompetenzerwerb	78

1. EINLEITUNG

Guter Fremdsprachenunterricht dreht sich nicht nur um die zu erlernende Sprache,
er versucht auch, die Persönlichkeiten der Lernenden zu berücksichtigen.

Der Verfasser

1.1. Motivation und Fragestellung

Die einleitend geäußerte Meinung beruht auf meinen Beobachtungen aus nunmehr sechsjähriger Unterrichtserfahrung im Bereich Deutsch als Fremd-/Zweitsprache (DaF/DaZ) — sechs Jahre, während derer ich immer wieder Kinder und Jugendliche, Berufstätige sowie Studierende im In- und Ausland betreut und schätzen gelernt habe. Im Vergleich mit manchen dabei getroffenen, oft seit Jahrzehnten „im Geschäft stehenden“ KollegInnen, kann ich natürlich nur einen Bruchteil an Praxis aufweisen, doch reichte dies aus, um auf die Bedeutsamkeit von interkultureller Kompetenz aufmerksam zu werden.

Fielen mir im Rahmen des zu Hause geleisteten DaF/DaZ-Unterrichts bereits gelegentlich Missverständnisse oder unerwartete Reaktionen auf, wurde meine Wahrnehmung schlagartig verschärft, als ich für vier Semester als *Teaching Assistant* an der *University of Connecticut* (USA) tätig war. Die Funktion als Lehrender war zwar dieselbe geblieben, aber nun stellte ich die einzige kulturelle Minderheit in einem ansonsten homogenen Klassenzimmer dar. Daher galt es unter anderem herauszufinden, welches Verhalten wann angebracht schien — eine Beobachtung, die natürlich nicht nur für den Unterricht, sondern ebenso das soziale Zurechtfinden im neuen Umfeld galt. Dass man dabei nicht immer nur Erfolgserlebnisse verzeichnet und schnell in ein Fettnäpfchen treten kann, versteht sich von selbst.

Erfreulicherweise wurde in den Sprachkursen bald deutlich, dass sich mein eigenes Interesse an US-amerikanischer Kultur direkt proportional zu dem der Studierenden in Bezug auf meine Herkunft verhielt. Oft wurden Äußerungen wie „In Amerika macht man/haben wir ... Ist das in Österreich auch so?“ zum Impuls für kurze, dafür umso spannendere, kulturkontrastive Diskussionen.

Das in etwa zur Hälfte meines Auslandsaufenthalts besuchte Seminar „*Language and Culture in Comparison: National Identity and Intercultural Communication*“ passte daher nicht nur ideal zu meinen Unterrichtserfahrungen, sondern öffnete zugleich das Tor zu ersten wissenschaftlichen Auseinandersetzungen mit der Thematik.

Als ich, wieder zurück in Österreich, das Angebot bekam, multikulturelle Gruppen in einmonatigen DaF-/DaZ-Intensivkursen an der Universität Wien zu unterrichten, machte sich schnell der Wunsch breit, meine praktische Arbeit mit einer wissenschaftlichen Untersuchung zu kombinieren. Die zündende Beobachtung war dabei folgende: Während mir in mehreren Beurteilungsbögen von Sprachkursen Möglichkeiten zur Evaluation des Lernfortschritts in den vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) aufgefallen waren, konnte ich mich an keinerlei Feedback-Möglichkeit für den Erwerb interkultureller Kompetenz erinnern. Wenn nicht danach gefragt wird, entsteht bei den Lernenden vielleicht der Eindruck, sie wäre nicht relevant oder im Programm, war meine logische Konsequenz. Außerdem erfahren wir als Lehrende so nicht, was in dem Bereich funktioniert hat oder verändert werden muss.

Im Rahmen meiner Untersuchung wurden deshalb neun freiwillige Lernende jeweils am Beginn und Ende ihres Sprachkurses befragt.

Die zentrale Fragestellung meiner Arbeit lautet:

Welche Einstellungen und Wahrnehmungen finden sich bei DaF/DaZ-Lernenden
in Bezug auf das Lernziel interkulturelle Kompetenz?

Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsfragen:

1. Welchen Stellenwert hat die Vermittlung von kulturellem Wissen neben den vier Fertigkeiten für Teilnehmende eines Intensivkurses in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache?
 - 1.1. Was verstehen DaF/DaZ-Lernende unter interkultureller Kompetenz? Inwiefern scheint sie relevant?
2. Wie möchten DaF/DaZ-Studierende interkulturelle Kompetenz erwerben?
3. Fühlen sich die Teilnehmenden am Ende des DaF/DaZ-Kurses für spätere interkulturelle Zusammenkünfte gut vorbereitet?
4. Welche Faktoren haben zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beigetragen?

1.2. Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit setzt sich aus einem theoretischen Teil (Kapitel 2-3) in Form einer Literaturübersicht und einem praktischen Teil (Kapitel 4-5) anhand einer empirischen Untersuchung zusammen. Die theoretischen Kapitel haben die Funktion, die Grundlagen für die spätere Untersuchung zu liefern.

Daher werden in Kapitel 2 mit „Kultur“ und „Kompetenz“ zunächst zwei Begriffe näher betrachtet, die unmittelbar in Verbindung mit der Arbeit stehen. Anschließend soll anhand der Auseinandersetzung mit dem mehrfach fassbaren Phänomen der interkulturellen Kommunikation der Übergang zur Diskussion von interkultureller Kompetenz geebnet werden. Das Kapitel schließt mit der Auswahl und Begründung der für die Untersuchung am geeignetsten erscheinenden Definition von interkultureller Kompetenz.

Kapitel 3 soll aufgrund seines starken Bezugs zu didaktisch-methodischen Aspekten als Brücke zwischen Theorie und Empirie dienen. Daher wird nicht nur erläutert, was unter interkulturellem Lernen zu verstehen ist, sondern auch wie es überhaupt dazu gekommen ist. Es geht ebenso darum ein interdisziplinäres Ziel aufzuzeigen, ehe mit interkultureller Fremdsprachendidaktik der Fokus in Richtung Fremdsprachenunterricht rückt.

Das mit „Aufbau und Durchführung der Untersuchung“ betitelte Kapitel 4 stellt den Beginn des empirischen Teils dar. Darin wird neben der Beschreibung und Begründung der Forschungsmethode auch Einblick in den institutionellen Rahmen, in dem die Untersuchung stattfand, gegeben. Des Weiteren soll der Ablauf der Interviews genauer geschildert werden. Als Übergang und für ein besseres Verständnis des folgenden Kapitels steht eine Reflexion zur Lernatmosphäre der für die Untersuchung herangezogenen Kurse.

Kapitel 5 widmet sich der Darstellung und Auswertung des Datenmaterials. Dazu werden die Äußerungen der Befragten präsentiert sowie interpretiert.

Abschließend werden im Fazit Antworten auf die Untersuchungsfragen gegeben und Anregungen für spätere Forschungsvorhaben präsentiert.

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

2.1. Kultur und Kompetenz

2.1.1. Was versteht man unter Kultur?

Interkulturelle Kommunikation, Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelles Lernen — ein Blick in das Inhaltsverzeichnis der vorliegenden Arbeit präsentiert den Begriff Kultur in unterschiedlichen, wenn doch sehr eng miteinander verbundenen Konzepten. Umso wichtiger ist es daher, zuerst über den isolierten Begriff der Kultur nachzudenken.

Obwohl zahlreiche Beiträge vorliegen, die sich mit dem Thema auseinandersetzen, scheint es schwierig zu definieren, was hierunter zu verstehen ist. So schreibt Goodenough: „(...) it is yet not possible to state precisely just what we mean when we speak of a society's culture“ (Goodenough 1964: 36). Erklärungsansätze für das Phänomen finden sich jedoch genug:

On the one hand, we want to talk about large groups of people and what they have in common, from their history and worldview to their language or languages or geographical location. There is some meaning to such constructs as ‚the Chinese‘, ‚the Japanese‘, ‚Americans‘, ‚British‘, or ‚Koreans‘, which is recognized by most, if not all, members of those groups. This common meaning often emphasizes what members of these groups have in common and at the same time plays down possible differences among members.

On the other hand, when we talk about such large cultural groups we want to avoid the problem of overgeneralization by using the construct ‚culture‘ where it does not apply, especially in the discussion of discourse in intercultural communication (Scollon & Scollon 1995: 125).

Scollon und Scollon sprechen damit das Problem an, nicht einen primär auf nationalen Aspekten fundierten Kulturbegriff verwenden zu wollen, der leicht zur Bildung von Vorurteilen verführt. Gleichzeitig scheint es allerdings schwierig, das Kriterium der Nationalität komplett aus der Diskussion zu streichen.

Bausinger geht sogar so weit, dass er die Herausforderung an der kulturellen Vielschichtigkeit des Begriffs festmacht, indem das Schlüsselwort je nach Kontext variiert: „Der Begriff der

Kultur ist alles andere als eindeutig oder unproblematisch, er ist selbst kulturabhängig“ (Bausinger 2003: 271).

Der in letzter Zeit immer lauter gewordene Streit um die korrekte Verwendung des Worts kann zumindest teilweise als Resultat des allgemeinen Ringens um eine adäquate Definition gesehen werden. Bausinger konstatiert diesbezüglich zwei ganz entgegengesetzte Tendenzen: Einerseits scheint es einen Trend darzustellen, das Wort an beliebige Wörter anzufügen: „Als Aufhänger dienen in der Regel besonders entlarvende Verbindungen — neben die ‚Mahnalkultur‘ rückt die ‚Biergartenkultur‘, neben die ‚Gesprächskultur‘ die ‚Misstrauenskultur‘“ (ebd.). Andererseits reagieren aufgrund dieses Umstands viele KritikerInnen mit dem „Appell, das Wort (...) nach Möglichkeit ganz zu vermeiden“ (ebd.). Beide Richtungen stehen zweifelsohne für Extreme.

Altmayer nimmt auf die Erscheinung des Modeworts ebenso Bezug, wenn er zwischen „traditionellem“ und „erweitertem“ Kulturbegriff unterscheidet (Altmayer 2004: 78-82). Ersterer deckt sich mit den Auffassungen Rehbeins, der schreibt: „‚Kultur‘ ist in den Institutionen des Theaters, Bibliothekswesens, des literarischen Lebens (...) manifest“ (Rehbein 1985: 27). Hierbei handelt es sich um eine Reduktion „auf die sogenannten schönen Künste“ (Altmayer 2004: 79). Die Erweiterung beendet zwar den „normativ-elitären Anspruch“ (ebd.), doch verliert der Begriff zugleich „seine Trennschärfe und wird beliebig“ (ebd.).

Es ist hilfreich, zunächst einen Ausschnitt des konkreten Definitionsangebots näher zu analysieren. Goodenough betrachtet Kultur folgendermaßen:

(...) a society's culture consists of whatever it is one has to know or believe in order to operate in a manner acceptable to its members, and do so in any role that they accept for any one of themselves. Culture, being what people have to learn as distinct from their biological heritage, must consist of the end product of learning: knowledge, in a most general, if relative, sense of the term. By this definition, we should note that culture is not a material phenomenon; it does not consist of things, people, behavior, or emotions. It is rather an organization of these things (Goodenough 1964: 36).

Daraus kann man zwei wesentliche Schlussfolgerungen ziehen. Hier wäre zunächst der von Goodenough betonte, nicht-materielle Zug von Kultur zu nennen. Es handelt sich dabei also

nicht um einen Gebrauchsgegenstand, den wir einfach erfassen können — eine Tatsache, die sich gleichermaßen in der Herausforderung der sprachlichen Beschreibung widerspiegelt. Umgekehrt wäre es aber falsch zu behaupten, Kultur würde sich materiell überhaupt nicht ausmachen lassen. Ein Buch kann beispielsweise als greifbares Stück Kultur gesehen werden, zumindest als Teil der Lesekultur. Einleitend definiert Goodenough den Begriff als Grundwerkzeug für erfolgreiches Handeln in einer speziellen Gesellschaft.

Der zuletzt angesprochene Zusammenhang zwischen Kultur und Handeln findet sich in mehreren Auffassungen wieder. Heringer schließt unter anderem daran an, wenn er schreibt: „Kultur ist entstanden, sie ist geworden in gemeinsamem menschlichen Handeln“ (Heringer 2007: 107). Dies impliziert zunächst, dass mit dem Analyseobjekt nicht etwas prinzipiell Gegebenes vorliegt. Die Betonung von „gemeinsamem menschlichen Handeln“ (ebd.) signalisiert darüber hinaus die Möglichkeit des Formens sowie Veränderns von Kultur durch den Menschen selbst.

Bei Thomas stoßen wir auf eine inhaltlich vergleichbare, obwohl anders formulierte Parallele zu Goodenoughs (1967) Ansicht, indem er von einem „Orientierungssystem“ (Thomas 2003: 112) spricht, das unter anderem Einfluss auf unser Handeln nimmt:

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft (ebd.).

Damit wird klar, dass Kultur sehr viel mit Weitergabe und Tradition zu tun hat. Sie fungiert außerdem als Brücke zwischen Individuum und Gesellschaft, wobei Letztere nicht automatisch an der Nationalität, wie sie im Pass eingetragen ist, festgemacht werden sollte. Die Aufspaltung in „Gesellschaft, Organisation und Gruppe“ (ebd.) zeigt nämlich, dass ebenso innerhalb eines politisch etablierten Systems von unterschiedlichen Kulturen gesprochen werden muss:

Menschen sind heute nicht mehr primär an den Nationalstaat als die entscheidende gesellschaftliche ‚Formation‘ gebunden, sondern orientieren einerseits ihr Handeln, Denken und Wahrnehmen an globalen und lokalen Einheiten und sind

andererseits auch in bisher nicht bekanntem Ausmaß von globalen Ereignissen selbst betroffen (Altmayer 2004: 103).

Altmayer schließt außerdem, dass „der Versuch, ‚Kultur‘ als homogene und nationalstaatlich definierte Einheit zu verstehen, vollends anachronistisch“ (ebd.) scheint.

Es könnten an dieser Stelle noch eine Reihe weiterer Definitionen näher diskutiert werden, doch würde dies das zugedachte Ausmaß des Kapitels sprengen. Stattdessen soll noch eine Auffassung von Barkowski, die sehr passend zur Thematik meiner Arbeit erscheint, betrachtet werden. Sie definieren den Begriff als

die Gesamtheit der Eingriffe des Menschen in seine Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung seiner materiellen und ideellen Bedürfnisse, einschließlich der diese Eingriffe begleitenden körperlichen, geistigen und sprachlichen Handlungen und der geistigen und stofflichen Manifestationen und Produkte (Barkowski 2010: 174).

So gelangt einerseits der Mensch als Kulturproduzent in das Zentrum des Diskurses, andererseits wird die Wahrnehmbarkeit von Kultur in ihren zahlreichen Facetten samt Ausdrucksformen illustriert. Der Grund, warum diese Betrachtung am geeignetsten erscheint, liegt darin, dass sie zunächst sowohl Platz für die Vorstellungen von traditionellem und erweitertem Kulturbegriff (vgl. Altmayer 2004: 78-82) liefert als auch den in diesem Kapitel mehrfach betonten stark handlungsbezogenen Wirkungsbereich beleuchtet. Das Zentrum dieser Arbeit — die interkulturelle Kompetenz — weist, wie im späteren Verlauf dieses Beitrags noch gezeigt wird, ebenso einen handlungsbetonten Zug auf.

2.1.2. Der Begriff „Kompetenz“

Das Nomen „Kompetenz“ erfreut sich in der heutigen Zeit großer Beliebtheit, ist es doch „ein in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen verwendeter Begriff, seit einigen Jahren aber auch ein in der Bildungs- und Umgangssprache geläufiges Wort“ (Straub 2007: 35). Je nach fachspezifischer Zugehörigkeit der konsultierten Nachschlagewerke ergeben sich unterschiedliche Definitionsschwerpunkte. So nennt das Fremdwörterbuch der Dudenreihe überblickend vier Bedeutungen:

Kompetenz *die; -, -en*: 1. a) Vermögen, Fähigkeit; Ggs. ↑ Inkompetenz (b); b) Zuständigkeit, Befugnis; Ggs. ↑ Inkompetenz (a). 2. (ohne Plural; Sprachw.) (idealisierte) Fähigkeit des Sprechers einer Sprache, mit einer begrenzten Anzahl von Elementen u. Regeln eine unbegrenzte Zahl von Äußerungen zu bilden u. zu verstehen sowie über die sprachliche Richtigkeit von Äußerungen zu entscheiden. 3. (Biol.) zeitlich begrenzte Reaktionsbereitschaft von Zellen gegenüber einem bestimmten Entwicklungsreiz. 4. (kath. Kirchenrecht) zum Unterhalt eines Klerikers nötige, nicht pfändbare Mittel (Duden 5, 2001: 522).

Obwohl bei Punkt 2 die thematische Auseinandersetzung mit Sprache hervorsteht, sind für die vorliegende Arbeit vor allem die unter Punkt 1 genannten Möglichkeiten von Bedeutung. Das Verständnis von Kompetenz als Vermögen oder Fertigkeit spiegelt eine aktuelle Entwicklung wider: „Von Kompetenz ist insbesondere in Zusammenhängen die Rede, in denen es um die Beschreibung von Berufsprofilen oder speziellen Anforderungen in professionellen Handlungsfeldern geht“ (Straub 2007: 35). Im Unterschied zur Gegenwart war die Verwendung in einem beruflichen Kontext früher ausschließlich auf juristische Angelegenheiten begrenzt, worauf das etymologische Wörterbuch der Dudenreihe (Duden 7, 1989: 368) aufmerksam macht. Auch im entsprechenden Artikel des „Fachlexikons für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache“ wird einleitend auf die Trennung zwischen Fähigkeit sowie rechtlicher Tätigkeit verwiesen: „(...) bezeichnet einerseits spezifische, für einen Handlungsbereich grundlegende Fähigkeiten, andererseits juristisch die Zuständigkeit für einen spezifischen Bereich“ (Ehlich 2010: 160).

2.2. Interkulturelle Kommunikation

2.2.1. Zur Mehrdimensionalität von interkultureller Kommunikation

Als Ausgangspunkt sowie grundlegenden Rahmen für die Beschäftigung mit interkultureller Kompetenz betrachte ich den Bereich der interkulturellen Kommunikation. Der Zusammenhang zeigt sich bei Rösch, wenn sie interkulturelle Kompetenz grob als „die verfügbaren oder erlernbaren kognitiven Fähig- und Fertigkeiten“ (Rösch 2008: 95) beschreibt, „um interkulturelle Kommunikation zu gestalten“ (ebd.).

Unter dem Begriff selbst ist „zugleich ein wissenschaftliches Fach (bzw. eine Teildisziplin), ein Problemfeld der Lebens- und Alltagswelt (...) und ein Modebegriff“ (Lüsebrink 2008: 1) zu verstehen. Während die zweite Dimension als Ausgangspunkt für die erste dient, darf die dritte wiederum als Konsequenz beider Formen gesehen werden. In der nun folgenden Aufarbeitung sollen zunächst der Zusammenhang mit dem Alltag, danach die Erscheinung als Modewort und abschließend das wissenschaftliche Fach näher betrachtet werden.

Die Definition als „Problemfeld der Lebens- und Alltagswelt“ (ebd.) ist gegenwärtig speziell im Kontext der Globalisierung zu betrachten, obwohl gleichzeitig „eine lange historische Tradition“ (ebd.) vorliegt. Nicht nur das internationale Handelsgeschehen zeichnet verantwortlich für den starken Austausch zwischen den Kulturen, auch die radikale Veränderung der Medienlandschaft in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts hat wesentlich dazu beigetragen:

Die weltumspannende Einführung des Radios seit Anfang der 1920er Jahre, dann des Fernsehens seit dem Beginn der 1950er Jahre und schließlich des Internets seit Mitte der 1990er Jahre hat zur Ausbildung einer globalen Informations- und Mediengesellschaft geführt, in der Angehörige sehr unterschiedlicher Kulturen ungleich schneller und intensiver kommunizieren als in den Buchdruck und Schriftlichkeit beherrschten Gesellschaften und Kulturen des 16. bis beginnenden 20. Jahrhunderts (ebd.: 2).

Im Kontext des Internets sei an dieser Stelle auch auf das soziale Netzwerk *Facebook* verwiesen, das sowohl über die Option der nach Ländern gefilterten Personensuche als auch sogenannter Fan-Seiten sowie den darin enthaltenen Diskussionsforen einen ausschließlich

schriftlichen Austausch der Kulturen zu einem bestimmten Thema initiieren kann, ohne dass die Beteiligten einander je tatsächlich begegnen. Auf diesem Weg lassen sich buchstäblich virtuelle Freundschaften zwischen den Nationen schließen. Dass dabei durch den Gebrauch einer Verkehrssprache und kulturspezifisch verschiedene Schreibkonventionen Missverständnisse auftreten können, liegt auf der Hand.

Neben der Globalisierung tragen auch zwei unterschiedlich motivierte Bevölkerungsbewegungen wesentlich zur wachsenden Bedeutung interkultureller Kommunikation bei. Die Rede ist vom Phänomen der Migration und damit „des zeitweisen oder definitiven Aufenthalts von Personen in anderen Gesellschaften und Kulturen“ (ebd.) sowie jenem des Massentourismus (ebd.: 2-3).

Durch den kontinuierlichen Austausch und das Zusammentreffen von Individuen unterschiedlichster sozialer Herkunft, Nationalität und Muttersprache kommt es nicht nur zu Veränderungen im demographischen oder zwischenmenschlichen Bereich. Es geht nun um die nach wie vor bestehende Beliebtheit des Adjektivs „interkulturell“ in der Gegenwartssprache:

Eine Fülle tautologischer Verwendungen von interkulturell hatte sich ausgebreitet, deren Semantik sich eng am angelsächsischen Konzept einer ‚cross-cultural activity‘ orientierte und eine Vielzahl unscharfer und tautologischer (sic!) Verwendungen generierte, wie ‚interkulturelle Begegnung‘ oder ‚interkulturelle Differenzen‘ (Wierlacher 2003: 257).

Wierlacher kritisiert hier neben der Bandbreite auch die Unklarheit der plötzlich auftretenden Bezeichnungen. Lüsebrink geht sogar so weit, dass er der Voranstellung des Adjektivs die Funktion des bloßen „Aufpolierens“ von bereits länger existenten und somit womöglich verstaubten Konzepten unterstellt:

So ist, obwohl teilweise dasselbe gemeint ist, häufig von ‚interkulturellem Fremdsprachenunterricht‘ statt schlicht von ‚Fremdsprachenunterricht‘ die Rede; statt von ‚Kulturvergleich‘ wird zunehmend von ‚interkulturellem Vergleich‘ gesprochen; und der eingebürgerte, aber mittlerweile etwas abgenutzt wirkende Begriff ‚Landeskunde‘ wird gelegentlich durch die Voranstellung des Adjektivs ‚interkulturell‘ modisch aufgewertet, ohne dass hiermit im Allgemeinen eine methodische oder inhaltliche Neuorientierung verknüpft wäre (Lüsebrink 2008: 1).

Um hier nicht den Eindruck zu erwecken, dass Konzepte interkulturellen Fremdsprachenunterrichts oder interkultureller Landeskunde gar nicht existieren würden, sei an dieser Stelle auf Krumm verwiesen¹:

Nur wenn Sprachenlernen als ‚Kulturlernen‘ begriffen wird, läßt sich Landeskunde als integraler Bestandteil von Sprachunterricht im Sinne eines interkulturellen Lernens entwickeln, erhält der Deutschunterricht über die Zielsetzung der kommunikativen Verwertbarkeit hinaus (...) wieder eine zusätzliche Dimension: Kulturaufmerksamkeit (...) zu entwickeln und zum Umgang mit Verschiedenheit beizutragen (Krumm 1998: 524).

Interkulturelle Landeskunde ist somit klar vorhanden und als Abkehr von dem bloßen Vermitteln geographischer oder historischer Fakten, wie es lange Zeit üblich war, zu verstehen. Dabei geht es in erster Linie darum, den Lernenden landeskundlichen Input anhand unterschiedlicher Formate (Bilder, Hör-, Lesetexte, ...) zu liefern, die hinterher nicht ausschließlich zur Reflexion über die Zielkultur, sondern auch zur bewussten Auseinandersetzung mit dem eigenen kulturellen Hintergrund anregen.

Das Beispiel des Kulturvergleichs scheint hingegen wesentlich gelungener, da sich hier in der Methodik nichts ändert: Es bleibt bei der Gegenüberstellung von zwei oder mehreren Kulturen. Die Umformulierung von „Kulturvergleich“ (Lüsebrink 2008: 1) zu „interkulturellem Vergleich“ (ebd.) geschieht ausschließlich zugunsten einer zeitgenössischer erscheinenden Terminologie.

Zusammenfassend besteht der zentrale Unterschied zwischen interkultureller Landeskunde und interkulturellem Kulturvergleich also darin, dass erstere auf klaren, im Vergleich zur traditionellen Variante neueren Vorstellungen beruht, während zweiterer für sich steht und immer mindestens zwei Perspektiven berücksichtigt. Somit ist bei bloßem Vernehmen des Adjektivs „interkulturell“ tatsächlich kritisch zu überprüfen, inwiefern es sich um eine inhaltlich gerechtfertigte Klassifizierung oder doch nur leeren Wortschmuck handelt.

Der in dieser Abfolge dritte und letzte, bei Lüsebrink allerdings an erster Stelle genannte Bereich des wissenschaftlichen Faches wird jetzt in zwei Etappen betrachtet. Zunächst soll Einblick in die universitäre Materie selbst gegeben werden: Seit wann existiert die

¹ Eine Aufschlüsselung der Hintergründe und Ziele interkultureller Fremdsprachendidaktik findet sich in 3.2.

wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Gebiet? Welcher Disziplin bzw. welchen Disziplinen ist der Bereich zuzuordnen? Worin bestehen die Forschungsinteressen?

Anschließend geht es darum, direkt in die Fachliteratur einzutauchen und verschiedene Differenzierungskriterien zur Bestimmung einer interkulturellen Kommunikationssituation zu analysieren.

Die universitäre Auseinandersetzung mit interkultureller Kommunikation findet ihren Ursprung auf nordamerikanischem Boden: Sie ist „als wissenschaftliche Fachdisziplin (oder Teildisziplin) (...) seit den 1960er Jahren in den Vereinigten Staaten und Kanada entstanden“ (ebd.: 3). Als „Anstoß für interkulturelle Lehre und Forschung“ (ebd.) galten „die aus der Immigration und der Herausbildung einer multikulturellen Gesellschaft entstehenden Probleme“ (ebd.). Somit wurde eine Begleiterscheinung der Multikulturalität, wie sie später ebenso Einzug in den Alltag europäischer Länder wie Deutschland, Frankreich oder Österreich fand, zum Auslöser für die wissenschaftliche Auseinandersetzung. Die eigentliche Begriffsprägung erfolgte im Werk „*The Silent Language* (1959) des US-amerikanischen Ethnologen und Verhaltensforschers E. T. Hall“ (ebd.).

Der zu Beginn erwähnte Faktor der Teildisziplin lässt sich damit erklären, dass das Fach Fragen behandelt, die allesamt in den Rahmen schon länger existierender Geistes-, Human- und Sozialwissenschaften fallen, was zugleich das große Definitionsangebot erklärt: „Auf Interkulturelle Kommunikation richtet sich das Interesse zahlreicher Disziplinen, die ihren gemeinsamen Gegenstand (...) fachspezifisch explizieren, fachterminologisch definieren, fachhistorisch konturieren“ (Hess-Lüttich 2003: 75). Die Human- und Sozialwissenschaften haben hier bis in die 1980er Jahre eine leitende Rolle eingenommen:

Scholars of various disciplines of human sciences including psychology, sociology, and anthropology (...) have joined in recent publications such as ‚Interethnic Communication‘ (Kim, 1986), ‚Communication and Cross-Cultural Adaptation‘ (Kim & Gudykunst, 1987), and the second edition of ‚Handbook of Intercultural Communication‘ (Asante & Gudykunst, in press) (Kim 1988: 11).

Das wachsende Interesse am Thema äußerte sich schließlich in einer „Tendenz systematischer Gebietsbildung bis hin zur akademischen Institutionalisierung“ (Hess-Lüttich 2003: 76). Die auf diesem Gebiet bedeutendsten wissenschaftlichen Gesellschaften sind speziell für den französischen Sprachraum die ARIC (*Association pour la Recherche Interculturelle*) sowie im

anglophonen Bereich die SIETAR (*Society for Intercultural Education, Training and Research*).

Mittlerweile beschäftigt sich eine Reihe mehr oder weniger divergierender Bereiche mit unterschiedlichen Fragestellungen zu interkultureller Kommunikation: Betriebswirtschaft, Geschichte, Kultur- und Literaturwissenschaft, Pädagogik und Sprachwissenschaft gehören dazu (vgl. Lüsebrink 2008: 5 und Abbildung 1). Zur besseren Übersicht innerhalb der jeweiligen Fachbereiche wird meist das Adjektiv „interkulturell“ vorangestellt, wodurch Bereiche wie Interkulturelle Germanistik, Interkulturelle Romanistik oder Interkulturelle Wirtschaftskommunikation namentlich erst entstehen.

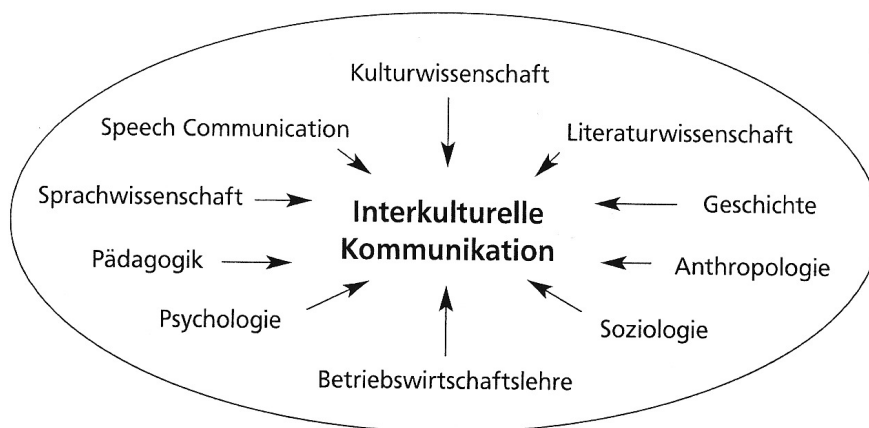


Abbildung 1: Wissenschaftsdiziplinen und Interkulturelle Kommunikation (ebd.).

Anhand der breitgefächerten Interessensverteilung kommt es zum Austausch zwischen den einzelnen Disziplinen: Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Fragen der Interkulturalität geschieht „heute im transdisziplinären Dialog mit Linguisten, Ethnologen, Soziologen, Pädagogen, Psychologen, Text- und Medienwissenschaftlern“ (ebd.).

Trotz des offensichtlich großen Interesses der Geistes-, Human- und Sozialwissenschaften an Fragen interkultureller Kommunikation wäre es falsch zu denken, es gäbe keinerlei Bezüge zu den Naturwissenschaften: „Auch in den Schnittbereichen zwischen Natur- und Kulturwissenschaften finden interkulturelle Fragestellungen zunehmend Berücksichtigung: so etwa in der medizinischen Traumaforschung“ (Lüsebrink 2008: 4). Ein weiteres Beispiel liefert das auch für den Mathematikunterricht gültige Prinzip interkulturellen Lernens (vgl. bm: ukk 2010), worauf später noch genauer eingegangen wird.

Diese Arbeit ist dem Bereich der Interkulturellen Germanistik zuzuordnen, die sich nach Hess-Lüttich mit folgenden Themengebieten beschäftigt:

der Rolle der Sprache in interkulturellen Kontakten und Kontexten, der Verständigung mit oder zwischen Ausländern, der Fremdheitswahrnehmung und ihrer xenologischen Untersuchung, dem Potential an Missverständnissen und den Ursachen von Konflikten in interethnischer Kommunikation, den Problemen interkulturellen Lernens und deren sprach(en)politischen Konsequenzen, den Perspektiven interkulturellen Übersetzens, dem Verhältnis von Minderheitskulturen (Subkulturen) und Mehrheitskulturen, der Entwicklung von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen zur Vorbereitung auf Tätigkeiten im Ausland bzw. zur Vermittlung interkulturellen Wissens im Inland, der interkulturellen Kommunikation am Arbeitsplatz, den Funktionen und Wirkungen der schönen Künste (Literatur, Theater, Film) in der Vermittlung zwischen den Kulturen, der interkulturellen Kommunikation in und durch Massenmedien sowie den Auswirkungen moderner Technologien auf internationale Kommunikation (Hess-Lüttich 2003: 77).

Derartige Aufzählungen können jedoch keinerlei Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da je nach Forschungsinstitution unterschiedliche Schwerpunkte vorliegen und auch immer wieder neue Aspekte entdeckt werden. Somit wurde nun ein Überblick zur inhaltlichen Aufspaltung des Schlagworts „Interkultureller Kommunikation“ gegeben und gegenseitige Beeinflussungen sowie etwaige Gefahren der falschen Verwendung aufgezeigt. Im Folgenden geht es darum, unterschiedliche Definitionen einer interkulturellen Kommunikationssituation kritisch zu analysieren und miteinander zu vergleichen.

2.2.2. Definitionen

Interkulturelle Kommunikation steht bei Litters für „eine interpersonale Kommunikationssituation zwischen Mitgliedern verschiedener kultureller Gruppen“ (Litters 1995: 20). Bemerkenswert an dieser Definition ist einerseits, wie das Präfix „inter-“ von Kultur gelöst und der Person vorangestellt wird, andererseits findet sich auch eine Hervorhebung von Gruppen. Damit handelt es sich um einen stark modifizierten Ansatz im Vergleich zu älteren Auffassungen: „The term (...) is conceived in the present theories primarily as direct, face-to-face communication encounters between or among individuals with differing cultural backgrounds“ (Kim 1988: 12). Fundamentale Unterschiede lassen sich hier zweifach festmachen. Während Litters den Gesprächsrahmen nicht näher definiert, wodurch dieser

neben mündlichen auch schriftliche Formen beinhalten kann, bezieht Kim sich klar auf einander gegenüberstehende GesprächspartnerInnen. Darüber hinaus bietet der Verweis auf kulturelle Gruppen (vgl. Litters 1995) ein weitaus breiteres Unterscheidungsspektrum als die nicht näher definierten „cultural backgrounds“ (Kim 1988: 12):

Aus soziologischer Sicht liegt eine Differenzierung in gesellschaftliche Gruppen bzw. Subkulturen nahe, die sich je nach Sprach-, Regional-, Schichten-, Berufsgruppen- oder Geschlechtszugehörigkeit konstituieren. Kulturelle Trennungslinien herrschen also sowohl auf vertikaler Ebene innerhalb einer Gesellschaft als auch auf horizontaler Ebene zwischen verschiedenen Gesellschaften (Litters 1995: 20).

Ladmiral und Lipiansky schließen sich dieser Ansicht an, wenn sie betonen, dass „soziale Gruppen (...) niemals völlig isoliert“ (Ladmiral & Lipiansky 2000: 20) erscheinen: „Sie stehen ständig im Kontakt mit anderen Gruppen“ (ebd.). Eine dazu passende Beschreibung findet sich auch bei Kim:

All communication, thus, is viewed as ‚intercultural‘ to an extent, and the degree of ‚interculturalness‘ of a given communication encounter is considered to depend on the degree of heterogeneity between the experiential backgrounds of the individuals involved (Kim 1988: 13).

Damit wird gezeigt, dass interkulturelle Kommunikation nicht zwingend an den Austausch von mindestens zwei Nationen gebunden sein muss und der Fokus vielmehr auf den Personen liegen sollte: „Was miteinander in Kontakt tritt, sind nicht Kulturen oder nationale Identitäten: Kommunikation impliziert immer Personen“ (Ladmiral & Lipiansky 2000: 21). Oder wie Scollon und Scollon schreiben: „Cultures do not talk to each other; individuals do“ (Scollon & Scollon 1995: 125). Es kann also festgehalten werden, dass *individuals* einen zentralen Aspekt bei der Analyse interkulturellen Kommunikationsverhaltens einnehmen. Genau so wichtig ist jedoch, in welcher Verbindung Letztere zueinander stehen: „Es ist das Beziehungsmoment, das uns hier interessiert, gerade weil es sich auf dem Hintergrund von Repräsentationen, Codes, Lebensstilen, den Kulturen eigenen Denkensarten vollzieht“ (Ladmiral & Lipiansky 2000: 21). Hier rückt nun wieder der Faktor Kultur als wesentliche Komponente beim Austausch der sich im Interaktionsnetz befindenden Personen in den Vordergrund.

2.2.3. Herausforderungen in interkulturellen Kommunikationssituationen

Woran liegt es, dass interkulturelle Kommunikation so oft als Herausforderung wahrgenommen wird? Welche Faktoren spielen dabei eine zentrale Rolle? Hess-Lüttich versucht das Grundproblem folgendermaßen zu definieren:

In der Begegnung zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen wird das Medium ihrer Verständigung problematisch, insofern die Regeln seines Gebrauchs wechselseitig in Frage stehen. Gegenseitiges Verstehen kann dadurch beeinträchtigt, aber auch bereichert werden (Hess-Lüttich 2003: 75).

Zunächst fällt auf, dass „Kulturen“ (ebd.) an dieser Stelle nicht näher erklärt werden, wodurch keinerlei Aussagen in Bezug auf eine oder keine Übereinstimmung mit dem Kulturbegriff, wie er sich u.a. bei Ladmiral und Lipiansky (2000) bzw. Scollon und Scollon (1995) findet, gemacht werden können. Das Betonen des „Mediums ihrer Verständigung“ (Hess-Lüttich 2003: 75) verleitet aber aufgrund der unmittelbaren Assoziation mit Sprache zu der Vermutung, dass es sich um eine auf nationaler Zugehörigkeit basierende Differenzierung handelt. Dadurch wird die Aussage keineswegs nutzlos, weil interkulturelle Kommunikation nicht ausschließlich im Rahmen der Begegnung von Menschen unterschiedlicher Herkunft und Muttersprache passiert.

Sprache stellt nach Hess-Lüttich somit die Hauptquelle für Störungen dar. Damit liegt eine Behauptung vor, die leicht nachzuvollziehen scheint, schließlich gilt Sprache als „Grundlage menschlicher Kommunikation“ (Heringer 2007: 110). Darüber hinaus ist sie „primär Lautsprache“ (ebd.: 127). Mit solchen Feststellungen muss gerade im vorliegenden Untersuchungsfeld vorsichtig umgegangen werden, da Sprache ebenso dem „Ausdruck sozialer Repräsentationen, mentaler Strukturen und schließlich der Kultur“ (Ladmiral & Lipiansky 2000: 146) dient. Umso weniger überrascht es, wenn bei einem interkulturellen Zusammentreffen eine/r der Beteiligten von ihren/seinen vorhandenen Fremdsprachenkenntnissen Gebrauch macht und dennoch Störungen auftreten: „Mißverständnisse können demnach auch trotz guter Kenntnisse der Fremdsprache und Beherrschung ihrer metakommunikativen Strategien auftauchen“ (Litters 1995: 35).

Um welche Bereiche handelt es sich nun, die neben Mängeln im Wortschatz und/oder in der Grammatik, Schwierigkeiten beim Austausch verursachen können? Litters teilt zunächst

dieselbe Ansicht wie Hess-Lüttich: „Kommunikationsprobleme resultieren aus der unterschiedlichen Interpretation von Zeichen“ (ebd.: 32). Schließlich drückt man anhand von Zeichen Sprache aus. Was jedoch falsch gedeutet werden kann, sind weniger die einzelnen Bedeutungen der in einem Satz verwendeten Wörter als vielmehr die Art und Weise, wie Menschen abseits der lexikalischen Ebene miteinander in Kontakt treten:

Die Lösung von Verständnisschwierigkeiten — sei es durch die mangelnde Fähigkeit, nonverbale Zeichen bzw. verbalsprachliche Äußerungen zu entschlüsseln (...) hängt folglich nicht nur von der Sprachkompetenz des Einzelnen ab, sondern erfordert eine sehr differenzierte Wahrnehmung (ebd.: 35).

Es gilt daher im Falle von Störungen nicht nur auf das Niveau der Sprachbeherrschung zu achten, sondern auch non- sowie paraverbale Besonderheiten der jeweiligen Kultur zu berücksichtigen.² Auch Kim betont, dass interkulturelle Kommunikation „encoding and decoding of verbal and nonverbal messages“ (Kim 1988: 12) beinhaltet. Misslingt das Entschlüsseln, kann es leicht zu Fehlinterpretationen kommen, welche wiederum inadäquates Verhalten auszulösen im Stande sind. Was jedoch über all den bisher genannten Formen und Aspekten von Sprachbeherrschung steht, ist die Angst vor dem Fremden, die je nach Individuum unterschiedlich starke Ausprägungen findet:

Das Gefühl der Unsicherheit entsteht durch den Bruch mit den Gewohnheiten und den alltäglichen Beziehungen, durch die Bedrohung, die die anderen Denk-, Ausdrucks- und Verhaltensweisen für die eigene Identität darstellen, durch die Existenz von Vorurteilen und mit ihnen einhergehenden Bildern, wie durch das Bedürfnis, in der Gruppe anerkannt und in sie integriert zu sein (Ladmiral & Lipiansky 2000: 148).

Zusammenfassend unterscheiden sich interkulturelle Kommunikationsprobleme mit Ausnahme des Sprechens in der Fremdsprache von zumindest einem/r der Beteiligten nicht wirklich von Störungen im intrakulturellen Konversationsverlauf: Das Missdeuten para- und

² Im Bereich des Nonverbalen unterscheidet die Forschung zwischen Gestik und Mimik. Erstere untersucht „Bewegungen der Hände, Finger, Arme (auch des Kopfes)“ (Heringer 2007: 81), während die Mimik speziell das „Mienenspiel, als Ausdruck eigenen oder Nachahmung fremden seelischen Erlebens, zur Unterstützung der eigenen Intentionen“ (Homberger 2003: 335) studiert. Sie konzentriert sich daher auf das „Spiel der Gesichtsmuskeln, besonders um Bewegungen der Mund-Nasenpartie, der Augenbrauen und der Stirnpartie“ (Heringer 2007: 81). Paraverbales betrifft die sprachliche Äußerung selbst: „Paraverbale Merkmale fassen wir in Prosodie, Intonation, Stimmlage, Stimmfärbung, Tempo, Rhythmus, Akzent, Intensität, Tonhöhe, Lautstärke, usw.“ (ebd.: 96).

nonverbaler Äußerungen samt der Missachtung von universell angenommenen Konversationsregeln sowie Unsicherheiten gegenüber dem/r Partner/in stehen oft einem erfolgreichen Austausch im Wege.

2.3. Interkulturelle Kompetenz

Möchte man einen Überblick über das Konzept interkultureller Kompetenz erhalten, gestaltet sich das Unterfangen nicht einfach. Das liegt einerseits an der hohen Trefferquote, die die Eingabe der Wortabfolge in Bibliothekskatalogen sowie Internet-Suchmaschinen nach sich zieht, andererseits wirken sich die zeitweise sehr unterschiedlichen Auffassungen zum Thema nicht immer positiv auf den Verstehensprozess aus. Selbstverständlich gibt es neben den Unterschieden jedoch ebenso eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Die folgende Gegenüberstellung ausgewählter Definitionen soll das breite Spektrum des Begriffs illustrieren und schließt mit der Auswahl samt Begründung der für diese Arbeit am geeignetsten erscheinenden Ansicht.

2.3.1. Definitionen im Vergleich

Lüsebrink betrachtet interkulturelle Kompetenz „als das Vermögen (...), mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihren Wertesystemen und Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, mit ihnen zu kommunizieren und sie zu verstehen“ (Lüsebrink 2008: 9). Dabei betont er neben der Bedeutsamkeit von Wissen über kulturspezifisch geprägtes Kommunikationsverhalten sowie Kenntnis der jeweils vorherrschenden Hierarchien gleichermaßen die Fähigkeit, dieses Wissen in konkreten Sprechsituationen einzusetzen. Eine Frage wirft jedoch die Formulierung „mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen“ (ebd.) auf: Beinhaltet Kulturen in diesem Kontext nicht ohnehin bereits die ihr Zugehörigen? Entscheidend ist ebenso die Verbabfolge von „handeln, (...) kommunizieren und (...) verstehen“ (ebd.), zumal hiermit klar aufeinander folgende Phasen im Kommunikationsprozess beschrieben werden.

Lüsebrink präzisiert weiters seine Anschauung anhand einer Aufspaltung des Begriffs in drei Kategorien, indem er von Verhaltens-, Kommunikations- und Verstehenskompetenz spricht

(ebd.). Letztere steht dafür „symbolische Zeichen anderer Kulturen lesen, verstehen und interpretieren zu können, von der Literatur über Alltagsrituale bis hin zu Kleidungs-codes und Medien“ (ebd.). Die Definition erinnert dabei stark an die durch Schwertfeger geprägte, fünfte Fertigkeit des Sehverstehens, der zufolge „Sprachverstehen erheblich von der *visuellen Wahrnehmung* des Sprachbenutzers abhängt“ (Schwertfeger 1989: 24, Hervorhebungen laut Original). Zusammenfassend versteht der Wissenschaftler unter dem näher betrachteten Begriff ein Bündel von drei Kompetenzen, denen er sowohl affektiven als auch kognitiven Charakter zuordnet (ebd.: 9-10).

Antor definiert interkulturelle Kompetenz als „ein Profil von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die das Subjekt in die Lage versetzen, sich in Situationen des Kontaktes mit anderen Kulturen angemessen zu verhalten“ (Antor 2007: 112). Im Gegensatz zu Lüsebrink spricht er von einem „Profil“ (ebd.) und benutzt nicht das Nomen „Vermögen“ (Lüsebrink 2008: 9). Die Wahl des Überbegriffs weckt auf semantischer Ebene unterschiedliche Assoziationen. Beide Wörter finden besonders im wirtschaftlichen Kontext Verwendung, wobei „Vermögen“ in erster Linie finanziellen Reichtum signalisiert und in der Alltagssprache oft synonym mit „Können“ benutzt wird. „Profil“ wird im gegenwärtigen Sprachgebrauch verstärkt in Stellenanzeigen gebraucht. Die Tatsache, dass beide Wissenschaftler in ihren Kerndefinitionen nicht auf den Einsatz eines stark wirtschaftlich konnotierten Nomens verzichten, kann als Hinweis für die ursprüngliche Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz dienen: „In den USA hat man das Thema bereits in den 60er Jahren aufgegriffen. Der Bedarf ergab sich aus den ‚Oversea‘-Aktivitäten der Weltmacht, bei der Wirtschaft“ (Auernheimer 2008: 37). Antor erklärt weiter Sinn und Zweck:

Das bedeutet, dass die Begegnung mit dem Anderen im Empfinden, Denken und Verstehen sowie im Handeln des Subjekts friedfertig, verständnisorientiert und somit konstruktiv und produktiv abläuft, so dass am Ende ein positiver interkultureller Austausch erfolgt (Antor 2007: 112).

Ähnlich wie bei Lüsebrink finden sich auch hier mit „Empfinden, Denken und Verstehen sowie (...) Handeln“ (ebd.) unterschiedliche Ebenen, die beim Kommunikationsprozess eine wesentliche Rolle einnehmen. Als Konsequenz interkultureller Kompetenz steht am Ende ein gelungenes Gespräch (ebd.).

Gehen wir nun aber zurück auf das zu Beginn der Beschäftigung mit Antors Konzept erwähnte „Profil von Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (ebd.), zumal es aufgrund seiner Positionierung die Basis für angemessenes Verhalten beim Kulturkontakt liefert. Einige Zeilen später findet sich eine genauere Bestimmung als „vielschichtiges Geflecht unterschiedlicher Teilkompetenzen, die alle ausgebildet und miteinander vernetzt sein müssen, um fruchtbare interkulturelle Interaktion zu ermöglichen“ (ebd.).

Die zitierte Vielschichtigkeit wird anhand des Abschnitts zur „Dreidimensionalität interkultureller Kompetenz“ (ebd.) näher beleuchtet: Antor nennt neben einer kognitiven auch eine affektive sowie pragmatische Dimension (Antor 2007: 112-113). Erstere

setzt die Aneignung von Wissen voraus, wobei es einerseits um Kenntnisse der fremden oder anderen Kultur geht, andererseits auch um Wissen über anthropologische, psychologische, philosophische und soziologische Grundlagen menschlichen Verhaltens in der Auseinandersetzung mit Alterität, und schließlich auch um kritisches Wissen über die eigene Kultur (Antor 2007: 112).

Somit handelt es sich bei der ersten Dimension um die Organisation von Wissen in unterschiedlichen Bereichen. Einer davon beinhaltet die Kenntnis evident vorhandener Differenzen zwischen der eigenen und der fremden Kultur. Ein weiterer Bereich umfasst ein interdisziplinäres Wissensbündel aus geistes- und humanwissenschaftlichen Fächern, dessen Inhalt zu einem besseren Verständnis auf unterschiedlichen Kommunikationsebenen beitragen soll. Schließlich erwähnt Antor das von allen drei Stufen womöglich am schwierigsten zu erwerbende, das kritische „Wissen über die eigene Kultur“ (ebd.).

Anhand der affektiven Dimension zeigt sich hier die oft nicht einfache Verbindung von theoretischem Wissen und praktischer Anwendung. Selbst wenn man in einer interkulturellen Austauschsituation bereits über ein beträchtliches Ausmaß an fremdkulturellem Wissen verfügt, garantiert dies noch lange keinen Erfolg, weil immer noch Störungen verschiedenster Art im zwischenmenschlichen Bereich auftreten können: „Wissen allein genügt allerdings nicht, da die Konfrontation mit Andersartigkeit beim Menschen oftmals auch reflexartige und stark affektive Reaktionen hervorruft, die von (...) xenophober Ablehnung bis hin zu (...) unkritischer Schwärmerei reichen können“ (ebd.). Im Gegensatz zu Lüsebrink, kommt dem Klassenzimmer eine besondere Rolle zu:

Es wird daher in einem auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz hin orientierten Unterricht wesentlich darauf ankommen, auf die Ausprägung einer affektiven Gestimmtheit hinzuwirken, die die Bereitschaft zur vorurteilslosen und benevolenten Öffnung ermöglicht, welche eine unverzichtbare Grundlage für Toleranz und interkulturellen Dialog aufweist (Antor 2007: 113).

Die gewählte Textstelle beinhaltet zwei Schlagwörter, die in meiner auf den Fremdsprachenunterricht fokussierten Auseinandersetzung mit dem Begriff erneut fallen werden: „Öffnung“ und „Toleranz“ (ebd.). Worauf es jedoch ankommt ist, dass hier nur ein Ziel beschrieben wird und leider nicht, wie man als Lehrende/r dorthin gelangt.

Die Unterteilung in affektives und kognitives Wissen als wesentliche Bestandteile des Konzepts stellt außerdem eine wesentliche Parallele zu Lüsebrink (2008) dar. Antor fügt allerdings eine dritte Komponente hinzu, indem er eine pragmatische Dimension listet (ebd.). Letztere dient vor allem als Parameter in der Evaluierung eines interkulturell sensibilisierenden Unterrichts: „(...) so wird sich solchermaßen orientierter Unterricht am konkreten Agieren der Schüler (...) und an dessen Erfolg messen lassen müssen“ (ebd.). Das äußerst heikle Kriterium der Mess- und Testbarkeit interkultureller Kompetenz soll im Anschluss an dieses Kapitel genauer betrachtet werden.

Eine in Worten zwar knappe, dafür inhaltlich umso reichere Definition findet sich bei Volkmann:

Der Begriff (...) lässt sich (...) als Fähigkeit und Fertigkeit von Fremdsprachenlernern, ja überhaupt von Akteuren einer interkulturellen Begegnung begreifen, über Differenzen zwischen der eigenen und der Zielkultur zu wissen, diese in konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlsam auf Gepflogenheiten der anderen Kultur einzugehen. Kurzum, es geht darum, Missverständnissen vorzubeugen, eventuell auftretende Komplikationen zu glätten, überhaupt die Kommunikation reibungsloser zu gestalten (Volkmann 2002: 12-13).

Auffallend ist hier zunächst die anscheinend stille Übereinkunft zwischen Antor und Volkmann in Bezug auf eine inhaltlich grob definierte, lexikalisch ident beschriebene Summe von Fähig- und Fertigkeiten (vgl. Antor 2007: 112, Volkmann 2002: 12). Während sowohl Antor (2007) als auch Lüsebrink (2008) den/die Anwender/in nicht genauer definieren, stellt

Volkmann sofort eine Verbindung zu Lernenden einer Fremdsprache her, ehe er durch den Einsatz von „Akteuren einer interkulturellen Begegnung“ (ebd.) den AdressatInnenkreis bedeutend erweitert. Der in der Definition klar gesetzte Schwerpunkt auf den Fremdspracherwerb lässt erkennen, dass es sich bei der Publikation um einen Beitrag aus dem Bereich der methodisch-didaktischen Diskussionen handelt. Der direkte Bezug auf das Erlernen einer unbekannten Sprache im Zusammenhang mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz findet sich auch bei Bernhard:

Dabei ist es nicht nur wichtig, über Fremdsprachenkenntnisse zu verfügen, sondern gleichzeitig auch Einfühlungsvermögen für den kulturellen Hintergrund der Partner und Kollegen aufzubringen. Im Kontext der Internationalisierung entstehen somit neue Qualifikationsanforderungen für die einzelnen Individuen, welche meist unter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz zusammengefasst werden (Bernhard 2002: 193).

Die Verfasserin rückt damit den Fremdspracherwerb etwas mehr zur Seite um Platz für Empathie als zweiten Eckpfeiler ihres Konzepts zu machen. In der Rahmenbeschreibung des Fähig- und Fertigkeitenbedarfs beschränkt sie sich nicht wie Antor auf eine grobe Schilderung des Zusammentreffens kulturell unterschiedlich geprägter Personen (Antor 2007: 112), sondern nennt die Globalisierung als definierenden Rahmen: „Insbesondere die internationalen Verflechtungen im Wirtschaftsbereich haben zu einem enormen Anstieg interkultureller Begegnungssituationen geführt“ (Bernhard 2002: 193). Die von Bernhard genannten „Qualifikationsanforderungen“ (ebd.) passen lexikalisch in dasselbe Register, das Antor (2007) sowie Lüsebrink (2008) zur Beschreibung wählen. Eine genaue Auflistung der diversen Komponenten findet sich jedoch nicht in Bernhards Text.

Volkmann (2002) geht diesbezüglich einen Schritt weiter und nimmt wie Antor (2007) eine Dreiteilung vor, die jedoch eher präskriptiven als deskriptiven Charakter aufweist. Der Wissenschaftler erreicht diese Wirkung insbesondere dadurch, dass er die Aufgabenbereiche interkultureller Kompetenz in drei aufeinander folgende Etappen gliedert. Hierunter fällt zunächst die Bedeutsamkeit des Wissens über „Differenzen zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur“ (Volkmann 2002: 12-13), das in Austauschsituationen entsprechend erkannt werden muss, um situationsgerecht zu handeln. Die danach genannten Phasen stellen Stadien im Kommunikationsverlauf dar, zwischen denen je nach Kontext (z. B. *face-to-face*) nur sehr

kurze Reaktionszeit vorhanden sein kann, weshalb erhöhter Reflexionsbedarf besteht. Findet interkulturelle Kommunikation hingegen vorwiegend schriftlich statt, erhält der/die am Zug stehende Beteiligte mehr Handlungszeit und damit auch Gelegenheit zur Reflexion.

An dieser Stelle soll nun den SkeptikerInnen interkultureller Kompetenz Raum gegeben werden. Sie befürchten nämlich, dass durch ein Übermaß an Fokussierung auf kulturelle Unterschiede wesentliche andere Störungsquellen im Kommunikationsbereich ausgeblendet werden: „Die erhöhte Störanfälligkeit, die man allgemein annimmt, wird auf die Differenz kultureller Muster zurückgeführt“ (Auernheimer 2008: 35). Kommunikationsstörungen *per se* können unterschiedlichste Gründe aufweisen. Eine ausführlichere Behandlung allein dieses Themas würde den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Zur Illustration möge man sich Folgendes vor Augen halten: „Bezieht man die technischen Medien ein, gibt es drei Ausgangspunkte für Kommunikationen und neun Felder, in denen Störungsarten auftreten können“ (Bartsch & Marquart 1999: 90). Die unter anderem von Auernheimer geäußerte Kritik steht zweifelsohne für einen inhaltlich nachvollziehbaren Einspruch, wenngleich sich in den hier angeführten Quellen keinerlei Vollständigkeit feststellen lässt. So deklariert Volkmann (2002) ähnlich wie Antor (2007) und Lüsebrink (2008) das Ziel im direkten Zusammenhang mit effektiven Kommunikationsrealisierungen: „(...) es geht darum, Missverständnissen vorzubeugen, (...) überhaupt die Kommunikation reibungsloser zu gestalten“ (Volkmann 2002: 13). Entscheidend ist hier der Gebrauch des Komparativs, signalisiert dieser doch, dass interkulturelle Kompetenz kein Allheilmittel gegen Kommunikationsstörungen liefert, sondern stets nur verbessern, nicht aber perfektionieren kann, da, wie oben erwähnt, auch andere Bereiche eine Rolle spielen.

Alle bisher behandelten Auffassungen entstammen aus Publikationen, die, mit Ausnahme von Lüsebrink, Sammelbände von Texten mehrere WissenschaftlerInnen darstellen, die sich mit dem Phänomen der Interkulturalität auseinandersetzen. Ein Blick auf den jeweiligen Titel oder ins Inhaltsverzeichnis lässt schnell eine Verbindung mit Unterricht erkennen. Da die konsultierten Werke keine Nachschlagewerke beinhalten, soll nun eine zunächst aufgrund ihrer Veröffentlichung im „Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweisprache“ (2010) interessante Betrachtung analysiert werden:

I. K. als die Fähigkeit, mit Angehörigen einer anderen Kultur möglichst sensibel, respektvoll und konfliktfrei zu interagieren, setzt also eine kognitiv und emotional offene Persönlichkeit voraus, die bereit ist, die eigenen Maßstäbe und Vorurteile zu reflektieren, das eigene Selbst- und Fremdbild zu durchdenken, mit Ambiguitätstoleranz und Empathie auf die Erfahrung kultureller Andersartigkeit zu reagieren und andere Kulturen als ebenbürtig anzuerkennen (sofern sie nicht gegen Grundwerte, wie z. B. die Menschenrechte, verstoßen) (Grimm 2010: 140).

Sprechen Antor (2007) und Volkmann (2002) von einer Kombination aus Fähig- und Fertigkeiten (Antor 2007: 112, Volkmann 2002: 12-13), beschränkt sich Grimm auf eine Fähigkeit in Singularform (wie auch Volkmann), was ihn allerdings nicht daran hindert, im Merkmale aufzuzählen, die ähnlich wie bei Antor (2007) und Lüsebrink (2008) kognitive sowie direkt personenbezogene Komponenten aufweisen. Daher entsteht bei interkultureller Kompetenz einmal mehr der Eindruck, dass es sich um ein Zusammenspiel von faktischem Wissen und individuell verschiedenen, komplexer beeinflussbaren Persönlichkeitszügen handelt. Die Betonung das „Selbst- und Fremdbild zu durchdenken“ (Grimm 2010: 140) deckt sich inhaltlich mit Antors Ausführungen zur „Auseinandersetzung mit Alterität“ (Antor 2007: 112). Gleichzeitig liefert die Hervorhebung der Empathie eine Parallele zu Bernhard (2002: 193). Die Tatsache, dass sowohl Grimm (2010: 140) als auch Antor (2007) auf Situationen verweisen, in denen kulturelle Unterschiede nicht einfach so zu akzeptieren sind, stellt eine bedeutende Erweiterung des Konzepts dar, zumal es auf diese Weise nicht Gefahr läuft, eine Philosophie der *Nonchalance* im Umgang mit dem Fremden zu suggerieren:

Bei aller Offenheit und Toleranz muss auch im Bemühen um interkulturelle Kompetenz (...) klar bleiben, wo die Grenzen der Akzeptabilität zu ziehen sind. An diese stößt man immer dort, wo essentialistisch-normative Kulturpositionen monopolistische Ansprüche auf Kosten anderer Kulturen stellen und in fundamentalistischen Fanatismus abzugleiten drohen (Antor 2007: 121).

Ziel der Diskussion der vorangegangenen Zitate war es, einerseits einen Einblick in die Bandbreite des Definitionsangebots zu interkultureller Kompetenz zu geben, andererseits eine für die vorliegende Untersuchung passende Auswahl zu treffen. Die Auswahl fällt dabei nicht leicht, da sowohl Antor (2007) als auch Volkmann (2002) Ansichten vertreten, denen, wenn auch in verschiedenen Bereichen, besonders viel abgewonnen werden kann. Um zu einer endgültigen Entscheidung zu gelangen, erscheint es sinnvoll, an dieser Stelle die Hauptaussagen einander gegenüber zu stellen.

Volkmann berücksichtigt in seiner Kerndefinition mit dem Nennen von „Fremdsprachenlernern“ (Volkmann 2001: 12) sowie „Akteuren einer interkulturellen Begegnung“ (ebd.) klar den Unterrichtskontext. Darüber hinaus ist die Wortwahl bei der Zweckbeschreibung so sorgsam gewählt, dass das Zitat allein dem öfter geäußerten Vorwurf der Kulturalisierung standhalten kann (vgl. Auernheimer 2008). Gleichzeitig sind die Ziele klar und in konsequenter Reihenfolge definiert.

Auch bei Antor geht es von Anfang an um den Fremdsprachenunterricht als Schulungsort der Fähigkeit. Zur Erfassung des Konzepts schlägt er ein komplexes Modell der Dreidimensionalität vor (Antor 2007: 112 ff.). Bei intensiverer Analyse ergeben sich daraus wesentliche Implikationen für die Arbeit im Klassenzimmer: Sowohl die kognitive als auch die pragmatische Dimension (ebd.) stellen Bereiche dar, deren Ausbau sich von dem/r Lehrenden wesentlich steuern lässt. Die Ebene der Affekte liegt im Gegensatz dazu eher außerhalb seiner/ihrer Reichweite. In einem internationalen Sprachkurs kann der/die Lehrer/in beispielsweise Interaktion zwischen den einzelnen Kulturen initiieren sowie danach zur Reflexion über die selbst erlebten Affekte im Umgang mit dem Fremden anregen. Die Fruchtbarkeit solcher Aktivitäten hängt stark von der Motivation der Lernenden ab.

Antors Definition erscheint, nicht zuletzt wegen der großen Tragweite für den Fremdsprachenunterricht, am geeignetsten für diese Arbeit.

2.3.2. Zur Mess- und Prüfbarkeit von interkultureller Kompetenz³

Seit jeher gehören Unterrichten und Prüfen unabdingbar zueinander. Von manchen Lernenden bloß als Mittel zur Leistungsfeststellung wahrgenommen, sehen andere hierin ebenso ein Druckmittel, die behandelten Inhalte tatsächlich zu verinnerlichen. Wer jedoch glaubt, die Prüfungssituation wäre nur für Prüflinge unangenehm, irrt: Schlechte Ergebnisse sind letztlich nicht zwingend auf mangelnde Leistungsbereitschaft der Lernenden zurückzuführen, sondern können ebenso im Lichte einer weniger effizienten Didaktik und Methodik des/r Lehrers/in interpretiert werden. Nicht selten werden Prüfungen auf beiden Seiten als unangenehmer Bestandteil des Wissenserwerbs betrachtet: „Assessment is often seen by both teachers and learners as a ‚threat‘ to teaching and learning“ (Byram, Morgan & colleagues 1994: 173).

Wie im vorangegangenen Kapitel ausführlich gezeigt wurde, fällt es nicht immer einfach, eine Definition für interkulturelle Kompetenz zu finden. Ähnlich schwierig ist es auch, „geeignete Testverfahren zur diagnostischen Erfassung dieser Kompetenz zu entwickeln“ (Straub 2007: 44). Im Gegensatz zu den auf Performanz ausgerichteten Fertigkeiten Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen stellt Kompetenz nämlich „eine personenabhängige bzw. subjektive Kategorie dar und beinhaltet nicht so sehr die tatsächliche Anwendung von Können, sondern eine Dispositionsbestimmung, die Handlungsfähigkeit erst ermöglicht“ (Yang 2007: 99). Daher rät Köster, allgemein für die „Evaluation (...) als Überprüfungsinstrumente (...) konkrete Anforderungssituationen zu schaffen, deren Bewältigung den Rückschluss auf bestimmte Leistungsdispositionen erlaubt“ (Köster 2008: 176).

Als Basis für die Erstellung von Prüfungsmitteln dient das am Beginn einer Planungsphase stehende Formulieren von Zielen: „Clearly formulated objectives are essential to proper assessment (...)“ (Byram 1997: 29). Hier macht sich auch schon die erste Herausforderung bemerkbar, zumal nicht immer dieselben Auffassungen bezüglich der zu vermittelnden Inhalte vorliegen: Oft „fehlt die Übereinstimmung, was denn überhaupt die Inhalte, Vermittlungsweisen, Lernziele (...) dieses kulturellen Lernens im Kontext des Zweit- und Fremdsprachenunterrichts sind“ (Schulz 2008: 241). Die hier auftretenden Diskrepanzen haben meist mit den

³ Aufgrund der thematischen Zugehörigkeit der Arbeit befasst sich das Kapitel ausschließlich mit der angegebenen Problematik im modernen Fremd- und Zweitsprachenunterricht. Test- und Messverfahren, wie sie beispielsweise am Ende interkultureller Trainings stehen, werden nicht näher berücksichtigt.

unterschiedlichen Auffassungen des Überprüfungsgegenstandes zu tun, worauf bereits weiter oben ausführlich eingegangen worden ist.

Sind die Ziele einmal als solche identifiziert und wirken manche davon schwer messbar, besteht oft die Tendenz, letztere gar nicht zu berücksichtigen: „One approach is to concentrate only on those aspects of ICC (Intercultural Communicative Competence, Anmerkung des Verfassers) which can be clearly designated and measured“ (Byram 1997: 29). Die angesprochene Auswahl an Lernzielen bezeichnet Schulz als problematisch, sofern der Messbarkeitsgrad determinierend für den Stellenwert der einzelnen Aspekte wird: „Lernziele, die nicht irgendwie messbar sind (...) werden nicht als wichtig anerkannt“ (Schulz 2008: 241). Bei dem während des Erwerbs von interkultureller Kompetenz eingesetzten Lernen geht es also „weniger um konkrete Fakten als (...) einen dynamischen Entwicklungsprozess mit kognitiven, verhaltensprägenden und affektiven Komponenten“ (ebd.: 243). Yang sieht dies ähnlich, wenn er von dynamischer Besonderheit schreibt (Yang 2007: 100). Für die Evaluation von interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht schlägt er ein am Fortschritt der Lernenden orientiertes Konzept vor:

Den Anfängern sollten die grundlegenden Kulturkenntnisse und Handlungsregeln der fremden Kultur vermittelt werden. Für Fortgeschrittene sollte gelten, dass sie sich nicht nur adäquat in interkulturellen Situationen verhalten können sollten, sondern sollten sie auch in der Lage sein, Konflikte zu vermeiden. Bei der Prüfung kann man durch einen Situationstest einen Schlusstrich darüber (sic!) ziehen, ob die Lerner interkulturell kompetent sind (ebd.: 100-101).

Dass bei den Beurteilungsformen das sprachliche Niveau der Lernenden zu berücksichtigen ist, stellt einen wohl überlegten Ansatz dar. Es wäre kaum zielführend, interkulturelle Kompetenz erst ab dem Erreichen einer gewissen Stufe zu thematisieren, weil die Auseinandersetzung hiermit nicht zwingend auf hohen Sprachkenntnissen aufbaut.⁴ Die Differenzierung zwischen AnfängerInnen und Fortgeschrittenen, wie Yang sie vornimmt, verweist auf den asiatischen Forschungsrahmen der Arbeit und erschwert die Übertragung in westliche, am „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ orientierte

⁴ So können bzw. sollten z. B. US-amerikanische Deutschstudierende gleich zu Beginn mit dem Gebrauchsunterschied von „Wie gehts?“ und „How are you?“ vertraut gemacht werden: „Bekannt ist, dass das amerikanische ‚How do you do?‘ keine direkte Antwort, sondern einen Echo-Feedback nach sich zieht“ (Heringer 2007: 165), was einen grundlegenden Unterschied zum deutschen Sprachraum darstellt.

Kurse.⁵ Außerdem fällt auf, dass besonders die Lerninhalte für die erste Gruppe sehr generell formuliert sind: Was umfassen nun genau die „grundlegenden Kulturkenntnisse und Handlungsregeln“ (ebd.: 100)? Geht es dabei um traditionelle Landeskunde in Form von geographisch-historischem Wissen, aufpoliert durch pragmatische Kommunikationsregeln? Wo ist die thematische Grenze zu fortgeschrittenen Studierenden zu ziehen? Vielleicht wäre ein Muster-Situationstest aufschlussreich. Yang schlägt aber auch noch eine zweite Möglichkeit vor:

Man kann z. B. eine Reflexionsphase einführen und die Lerner sich überlegen lassen, ob sie kompetent sind. Dabei gibt es mehrere Formen, z. B. Fragebögen, in denen die Lerner eine Selbstevaluation durchführen; schriftliche Prüfung, wobei die Lerner auf Fragen bezüglich interkultureller Krisensituationen antworten sollten. Eine andere Möglichkeit sehe ich in dem Lerntagebuch, in dem die Lerner ihre Lernfortschritte notieren würden. Anschließend sollten die Lerner für kritische Situationen bei der Prüfung Lösungsstrategien vorschlagen. Durch Bewerten dieser Strategien kann man wissen, inwieweit die Lerner in der Lage sind, interkulturell kompetent zu handeln (ebd.: 101).

Die Teilnehmenden über ihre eigene interkulturelle Kompetenz reflektieren zu lassen, halte ich für eine gewinnversprechende Aufgabe, sofern die Lernenden von sich aus den Eindruck haben, an diesem Bereich gearbeitet zu haben. Hilfreich dafür ist, wenn die Lehrkraft im Vorfeld Aktivitäten, die auf die Schulung interkultureller Kompetenz abzielen, als ebensolche deklariert. So kann die Wahrnehmung der Lernenden zusätzlich geschärft werden. Die Verwendung eines Lerntagebuchs könnte problematisch sein, da es einigen Teilnehmenden eventuell schwerfällt, ihren Fortschritt an einzelnen Tagen zu messen. Mit einem verpflichtenden Eintrag pro Woche lässt sich ebenso langfristig eine Entwicklung feststellen. Die eigentliche Prüfungssituation samt dabei eingesetzter Materialien wird aber nicht näher beschrieben, wodurch einige Fragen offen bleiben: Wie werden die Lernenden mit kritischen Situationen konfrontiert? Ziehen sie z. B. Kärtchen oder trifft der/die Lehrer/in eine spontane Auswahl und schildert die Umstände mündlich? Woher stammen die zu lösenden Herausforderungen?

Neben Straub (2007) und Yang (2007) haben sich auch Byram (1997) und Schulz (2008) mit der Prüf- sowie Messbarkeit von interkultureller Kompetenz auseinandergesetzt. Byram

⁵ Da in dem zitierten Kapitel jedoch nicht speziell von China die Rede ist, hat der Vorschlag durchaus Berechtigung, als länderübergreifend verstanden sowie an dieser Stelle diskutiert zu werden.

betont in diesem Zusammenhang einmal mehr die Berücksichtigung sämtlicher Bestandteile des Lernziels:

When assessment recognises all aspects of ICC, even if they cannot be quantified and reduced to a single score, then the learner can see their efforts rewarded, and the teacher and curriculum planner can give full attention to the whole phenomenon of ICC rather than only that which can be represented statistically (Byram 1997: 111).

Im Gegensatz zu Yang (2007) setzen sowohl Byram (1997) als auch Schulz (2008) den Schwerpunkt auf ein einziges Überprüfungsinstrument, das Portfolio. Während Byrams Beispiel aus den 1990er Jahren stammt und so in eine Zeit fällt, in welcher der didaktische Gebrauch von Portfolios noch etwas besonders Innovatives darstellte, wählt Schulz mehr als zehn Jahre danach zwar dasselbe Format, jedoch nicht ohne auf damit verbundene Mängel zu verweisen: „Es gibt nicht nur Validitätsprobleme (...), da Lernende ja die Auswahl der Aufgaben selbst bestimmen, sondern auch Reliabilitätsprobleme, da es schwer ist, objektive Kriterien zur Bewertung zu erstellen“ (Schulz 2008: 248). Ähnlich wie Yang (2007) räumt sie ein, dass im Rahmen der Anforderungen zwischen beginnenden und weiter im Spracherwerb fortgeschrittenen Lernenden unterschieden werden muss: „Im Anfängerunterricht sollte man vielleicht erlauben, dass die Lernenden die Aufgaben in der Muttersprache bearbeiten“ (ebd.: 249).

Byram und Schulz präsentieren in ihren Texten die Inhalte des jeweiligen Portfolioauftrages, wenn auch in unterschiedlicher Form (vgl. Byram 1997: 108, Schulz 2008: 253-257). Auffallend ist dabei die Bandbreite der unterschiedlichen Übungen, wodurch vermutlich die Dimensionspalette interkultureller Kompetenz aufgezeigt werden soll. Im Gegensatz zu Schulz ist bei Byram keine konkrete Aufgabenstellung abgedruckt, sondern lediglich eine Auflistung der unterschiedlichen Testformate. Darüber hinaus legt Schulz einen Bewertungsschlüssel bei, wodurch der Beitrag sowohl theoretischen als auch praktischen Ansprüchen gerecht wird.

Zusammenfassend hat dieser Abschnitt gezeigt, dass die Evaluation von interkultureller Kompetenz einer gesonderten Betrachtung bedarf, zumal sie aufgrund ihres dynamischen Merkmals nicht auf derselben Stufe wie die Beurteilung der vier Fertigkeiten anzusiedeln ist.

Das Grundverständnis des Begriffs sowie die damit gesetzten Ziele dienen als Basis für die Erstellung von Überprüfungsmaterialien. Anhand der Gegenüberstellung einer Auswahl von Fachliteratur aus zwei Jahrzehnten wurde eine wesentliche Entwicklung im Bereich der Messbarkeit interkultureller Kompetenz nachgewiesen: Die Forschung ist zu der Erkenntnis gekommen, dass das Weglassen schwer greifbarer Komponenten keinen akzeptablen Ausweg darstellt und sich die verschiedenen Dimensionen z. B. in variationsreichen Aufgabenstellungen im Rahmen eines Portfolios dokumentieren lassen. Darüber hinaus liefern Reflexionsarbeiten sowie die Führung von Lerntagebüchern ebenso wertvolle Instrumentarien zu Überprüfungszwecken. Sämtliche Messverfahren müssen natürlich dem sprachlichen Niveau der zu beurteilenden Lernenden angepasst sein.

3. KULTUR UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT

3.1. Interkulturelles Lernen

3.1.1. Von der Ausländer- und Migrantenpädagogik zum interkulturellen Lernen

Bisherige Auseinandersetzungen mit den Konzepten interkultureller Kommunikation und Kompetenz ermöglichten, ihre vielfältigen Anwendungs- und Interessensfelder aufzuzeigen. Darüber hinaus wurde durch den Einsatz einer mehrere Jahre umspannenden Literatur die Auffassung als Modeerscheinung, wie sie speziell im Volksmund existiert, relativiert. Der Anstoß für die Auseinandersetzung mit Fragen der Interkulturalität im Zusammenhang mit Fremdsprachenunterricht geht tatsächlich noch weiter zurück. So stößt man erstmals im Rahmen der 1988 aufgestellten, aber erst zwei Jahre später veröffentlichten „ABCD-Thesen“ (1990) auf die Forderung nach einer interkulturell ausgerichteten Landeskunde:

In der Begegnung mit fremden Kulturen wird dem Lernenden die eigene Kultur bewußt. Der Landeskunde-Unterricht soll daher an Spuren der fremden Kultur im eigenen Land anknüpfen, Vorkenntnisse und Klischees aufgreifen und Gelegenheit zu Überprüfung und Korrektur geben, d. h. kontrastiv angelegt sein (ABCD-Thesen 1990).

Der Grundstein für die Thematisierung interkulturellen Lernens wurde jedoch bereits in den 1960er Jahren gelegt:

Entscheidende Impulse für die Entwicklung von Konzepten und Verfahren des interkulturellen Lernens hat die Erziehungswissenschaft — zunächst unter Bezeichnungen wie Ausländer- und Migrantenpädagogik — als Antwort auf die Migrationsbewegungen seit den 60er Jahren (...) entwickelt (Krumm 2003: 139).

Als Fundament für die Auseinandersetzung mit „kulturellen Aspekten des Lernens und der Bildung“ (Gogolin 2003: 97) dient heute „die Beobachtung, dass die zunehmende persönliche Mobilität der Menschen, ermöglicht durch und verbunden mit einer rasanten technischen Entwicklung, zu gesteigerten Pluralitätserfahrungen geführt hat“ (ebd.). Damit wird klar, dass die Bedeutung interkulturellen Lernens für das 21. Jahrhundert nicht nur eine Konsequenz der Globalisierung und wachsenden Migration darstellt. Der zunehmende Gebrauch sowie die

fortlaufende Entwicklung technischer Medien tragen hierzu ebenso bei. Was diese Feststellung nun konkret für den Bildungsbereich bedeutet und welche Definitionen interkulturellen Lernens vorliegen, wird im folgenden Abschnitt näher diskutiert.

3.1.2. Grundlegende Beobachtungen

Lüsebrink beschreibt interkulturelles Lernen als „eines der international am intensivsten diskutierten Problemfelder des Bildungsbereichs“ (Lüsebrink 2008: 65), was zugleich erklärt, warum das Gebiet „in der wissenschaftlichen Literatur in erster Linie von PädagogInnen beschrieben und definiert“ (Binder & Daryabegi 2002: 33) wird. Daraus eine exklusive „Aufgabe und Funktion von Schule und Schulbildung“ (ebd.) abzuleiten, wäre allerdings voreilig:

Interkulturelle Lernangebote findet man gegenwärtig außer in der Schule und der Jugendarbeit (...) insbesondere in den Bereichen Wirtschaft und Politik. Im Rahmen der Personalentwicklung geht es in der Regel darum, Führungs- und Nachwuchskräfte aus der Wirtschaft und dem diplomatischen Dienst sowie Facharbeiter und Entwicklungshelfer auf Auslandsentsendungen vorzubereiten (Bolten 2001: 88).

Lüsebrink schlägt eine Unterscheidung in zwei Formen vor, wobei der Lernort als definierend für die Erwerbsform gilt:

Interkulturelles Lernen (...) kann sich innerhalb oder außerhalb von Institutionen vollziehen und deckt sich im zweiten Fall mit der Verarbeitung interkultureller Lebenserfahrung, die etwa durch Tourismus, Migration, Schüler- und Jugendaustausch, interkulturelle Partnerbeziehungen und Ehen, die Auslandsentsendung von Arbeitskräften sowie die Begegnung mit Angehörigen fremder Gesellschaften und Kulturen vermittelt und erworben werden kann (Lüsebrink 2008: 66).

Die Auflistung der unterschiedlichen Lernmöglichkeiten innerhalb von Berufs- und Privatleben veranschaulicht die Bandbreite interkulturellen Lernens außerhalb des Klassenzimmers. Gleichzeitig wird hier eine Trennlinie zwischen vorbereitendem Input und direkter Konfrontation mit dem Lernziel gezogen. Idealerweise würden die genannten Typen jedoch

nicht für unterschiedlichen Wissenserwerb stehen, sondern vielmehr aufeinander folgen, nach dem Motto: Dem theoretischen Inhalt folgt eine praktische Lernsequenz.

Anders formuliert: Während bei der zuerst genannten Form das Vermitteln adäquaten interkulturellen Handelns den Fokus darstellt, befinden sich die vermeintlichen LernerInnen bei der zweiten bereits im Kontakt und müssen schnellstmöglich selbst Strategien zur erfolgreichen Bewältigung entwickeln. Das Erlebte kann hinterher reflektiert werden und so einen Lernprozess initiieren: „Sehr häufig werden, ohne besonders nachzudenken, auch Verhaltensweisen ergriffen, die zunächst durchaus angemessen erscheinen. Im Nachhinein erweisen sie sich dann oft als kontraproduktiv“ (Bolten 2001: 80).

Dadurch wird deutlich, dass interkulturelles Lernen primär das Ziel einer adäquaten interkulturellen Handlungskompetenz verfolgt, für deren Schulung direkter Kontakt unverzichtbar ist: „Im Prozess der Aneignung fungiert Begegnung, verstanden als Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltansichten, Ausdrucks- und Handlungsweisen, als Mittel der Erkenntnis“ (Gogolin 2003: 98).

Nachdem nun aufgrund der Differenzierung von Erwerbsformen zumindest indirekt Interpretationen von interkulturellem Lernen mit eingeflossen sind, sollen hier einige Konzeptformulierungen explizit betrachtet werden. Lüsebrinks Definition „als zielgerichtete Aneignung interkultureller Kompetenz“ (Lüsebrink 2008: 67) erklärt die Behandlung in dieser Arbeit. Aufgrund der Verknüpfung „mit lebensweltlichen Erfahrungen oder (...) institutionalisierten Lernprozessen“ (ebd.) ordnet der Wissenschaftler interkulturelles Lernen dem sozialen Lernen unter. Die Klassifizierung „sozial“ scheint dabei in zweifacher Hinsicht treffend: Einerseits erfolgt das Lernen stets im Austausch mit anderen Individuen, andererseits beinhalten die zu vermittelnden Inhalte Fähigkeiten, die für den zwischenmenschlichen Austausch von Vorteil sind. Allen voran werden Einfühlungsvermögen, Toleranz und Konfliktfähigkeit genannt (vgl. Auernheimer 2007: 128). Eine umfangreiche Auflistung samt Erklärung findet sich bei Bolten, der neben den oben genannten Fähigkeiten unter anderem auch Ambiguitätstoleranz, Akkomodationsfähigkeit, Akkulturationsbereitschaft, das Erkennen von Akzeptanzgrenzen, Dissensbewusstsein, Flexibilität, Fremdsprachenkenntnis, interkulturelle Lernbereitschaft, Kommunikationsfähigkeit, Kulturwissen sowie Rollendistanz anführt (vgl. Bolten 2001: 85-86). Damit schließt sich auch der Kreis zu den in 2.3.2. diskutierten Definitionen interkultureller Kompetenz, da, wie Lüsebrink bereits ähnlich

formuliert hat, interkulturelles Lernen gerade dazu beitragen will, jene Eigenschaften auszubilden, die zur Qualifikation führen (Lüsebrink 2008: 67).

3.1.3. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht

Zu Beginn stellt sich die Frage, weshalb gerade im Fremdsprachenunterricht interkulturelles Lernen stattfinden soll. Darauf finden sich unterschiedliche Antworten.

Krumm meint beispielsweise: „Fremdsprachenunterricht muss prinzipiell interkulturell sein, insofern als sein Thema die Begegnung (die Konfrontation) mit einer anderen Sprache und Kultur ist“ (Krumm 2003: 139). Eine ähnliche Darstellung findet sich bei Binder und Daryabegi: „Fremdsprachenunterricht ist grundsätzlich interkulturell orientiert, zumindest was die intensive Auseinandersetzung mit jenen Ländern betrifft, wo die betreffende Sprache gesprochen wird“ (Binder & Daryabegi 2002: 44). Gogolin sieht dies weniger klar: „Im Extrem findet sich die Ansicht, dass jedes fremdsprachliche Lernen per se interkulturelles Lernen sei“ (Gogolin 2003: 99).

Beide Standpunkte sind durchaus nachvollziehbar, da sie sich auf die Grundidee eines Sprachkurses stützen: Einerseits stimmt es, dass beim Fremdsprachenerwerb eine für die Lernenden noch un- oder wenig bekannte Sprache samt ihrer kulturellen Repräsentationen im Zentrum steht, wodurch interkultureller Kontakt entsteht. Andererseits scheint dieser Umstand ein fundamentales Merkmal von Fremdsprachenunterricht zu liefern, wodurch die Bezeichnung redundant wirkt (vgl. Gogolin 2003). Doch so einfach ist die Situation nicht: Es hängt in der Tat davon ab, welche Form von Interkulturalität vorliegt. Handelt es sich z. B. um ein muttersprachlich homogenes Französisch-Klassenzimmer in einem Privatgymnasium, zeichnet sich die Interkulturalität ausschließlich durch den von der Lehrkraft gesteuerten Sprach- und Kulturinput aus. Eine grundlegend andere Struktur findet man hingegen in einem VHS-DaZ-Kurs vor, zumal hier eine zusätzliche Form von Interkulturalität ins Spiel kommt: Neben Kontakt mit der Zielsprache treffen die Lernenden mit anderen Kursteilnehmenden unterschiedlichster nationaler und sozialer Herkunft samt Muttersprache aufeinander, wodurch interkulturelles Lernen eine komplexere Dimension erhält.

Umstände wie die soeben näher erläuterten sprechen also für eine Verankerung der Lernform in den Fremdsprachenunterricht, was gleichzeitig mit einem Wandel in der Beurteilung

einhergeht: „Korrektheit bemesse sich nicht allein am grammatischen oder orthographischen Regelwerk für eine Sprache und der standardgemäßen Aussprache, sondern auch an situativen Faktoren“ (ebd.: 100).

Für eine Integration der Lernform in den Fremdsprachenunterricht sprechen daher nicht nur das Erlernen einer Zielsprache als Fremd- oder Zweitsprache, sondern auch die Auseinandersetzung mit den damit verbundenen kulturellen Besonderheiten sowie dabei eventuell zusätzlich aufeinander treffende Sprachen und Kulturen.

Dem zufolge überrascht es wenig, wenn Binder und Daryabegi (2002) meinen, dass „geisteswissenschaftliche Fächer wie Geschichte und Sozialkunde und Geographie und Wirtschaftskunde (...) besonders geeignet wirken. Hingegen werden Fächer wie Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und andere für weniger geeignet erachtet“ (Binder & Daryabegi 2002: 44). Der Ansicht, dass die zu Beginn angeführten Fächer als günstig gelten, ist besonders inhaltlich zuzustimmen, da beide einen globalen Fokus aufweisen. Die darin stattfindende Vermittlung von geographisch-ökonomischen oder historischen Daten kann als Teilbereich von Landeskunde außerhalb des Fremdsprachenunterrichts betrachtet werden. Geht es nach Lüsebrinks Zieldefinitionen interkulturellen Lernens, sind sie im Geschichte- oder Geographieunterricht nur begrenzt umsetzbar:

Zusammenfassend lassen sich hinsichtlich der grundlegenden Zielsetzungen in erster Linie **vier systematisch miteinander verknüpfte Kompetenzen** unterscheiden, die durch interkulturelles Lernen vermittelt und erworben werden sollten:

1. *sprachliche Kompetenz*;
2. *landeskundliche Kompetenz*;
3. *textsortenspezifische Handlungskompetenz* (...)
4. *interkulturelle Handlungskompetenz*, die die Fähigkeit einschließt, sich in Kommunikations- und Interaktionssituationen mit Angehörigen anderer Kulturen in adäquater Weise zu verhalten (Lüsebrink 2008: 69, Hervorhebungen laut Original).

Neben dem bereits zuvor angesprochenen Punkt 2 wäre Punkt 4 ebenso möglich, sofern der Unterricht in einem multikulturellen Klassenzimmer stattfindet und sowohl die Lehrkräfte als auch SchülerInnen bereit sind, das damit vorhandene Potenzial zu nutzen. Nach einer weiteren Überlegung kann sogar die unter Punkt 1 gelistete „sprachliche Kompetenz“ als untergeordnetes Lernziel der beiden Nebenfächer betrachtet werden: Ebenso wie

Sprachunterricht anhand der Behandlung spezifischer Themen Vorarbeit für andere Disziplinen mit sich bringt, kann dort wesentliche Arbeit zugunsten des Ersteren erfolgen: „Jeder Umgang mit Fachinformation und Wissenschaft beinhaltet (fast) immer auch sprachliche Aspekte“ (Fluck 2002: 3). Der Erwerb textsortenspezifischer Handlungskompetenz steht jedoch für einen Bereich, dem sich meist ausschließlich der Sprachunterricht zuwendet.

Zu der Behauptung, naturwissenschaftliche Fächer seien für interkulturelles Lernen weniger geeignet (vgl. Binder & Daryabegi 2002) soll abschließend noch kurz Stellung im Hinblick auf Österreichs Schulwesen bezogen werden. Interkulturelles Lernen stellt nämlich seit den 1990er Jahren ein fixes Unterrichtsprinzip in den Lehrplänen für die Hauptschulen und AHS dar (vgl. bm:ukk 2010). Aufgrund dieses Status beschränkt es „sich nicht auf einen bestimmten Gegenstand, sondern soll sich wie ein roter Faden durch alle Gegenstände ziehen und LehrerInnen bei ihrer Arbeit unterstützen“ (ebd.). Interkulturelles Lernen ist darüber hinaus nicht zwingend an die Anwesenheit von SchülerInnen mit nicht-österreichischer Herkunft und/oder Muttersprache gebunden (vgl. ebd.) und soll somit auch in Klassenzimmern ohne MigrantInnen forciert werden.

Somit bleibt zu hoffen übrig, dass als Konsequenz der beschriebenen Maßnahme auch jene Lehrenden, die bisher in Anbetracht ihrer Unterrichtsgegenstände und Klassenzusammensetzungen interkulturelles Lernen nicht als fächerübergreifendes Ziel betrachtet haben, ihre Stundenbilder entsprechend ändern.

3.2. Interkulturelle Fremdsprachendidaktik

3.2.1. Definition

Die immer wieder zitierten Phänomene der Globalisierung und Migration können schnell zu voreiligen Schlüssen bezüglich der Einstellungen des modernen Menschen gegenüber dem Fremden führen. Man möchte fast meinen, dass in Anbetracht des kontinuierlich steigenden Kontakts mit Individuen verschiedener Kulturkreise — findet dieser nun im realen Leben oder über den Gebrauch digitaler Medien statt — quasi rassistische Haltungen von selbst

verschwinden. Während eine solche Behauptung für eine ausgewählte Bevölkerungsschicht vielleicht Gültigkeit beweist, stellt sie im Hinblick auf den Rest ein großes Missverständnis dar (vgl. Krumm 2007: 414).

Die Beobachtung, „dass unsere immer internationaler werdende Gesellschaft zunehmend die Fähigkeit verliert, mit Andersartigkeit, Fremdheit umzugehen“ (ebd.) erklärt unter anderem die Erarbeitung einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik. Im Kontrast zu älteren Ansätzen konzentriert sich diese nicht ausschließlich auf das Ideal des *native speakers*, sondern möchte zusätzlich Platz für das Bewusstsein der Erstsprache sowie des eigenen kulturellen Hintergrunds schaffen (vgl. Bredella & Delanoy 1999: 11, Krumm 2004: 416). Dies ist insofern wichtig als „Fremdverstehen (...) das Verstehen des Eigenen“ (Bredella & Delanoy: 13) impliziert.

Für die Erfassung interkultureller Fremdsprachendidaktik sind vor allem zwei Aspekte essenziell: Sie steht zunächst für die Entwicklung eines didaktischen Handwerkzeugs zugunsten der Vermittlung interkultureller Kompetenz (vgl. Krumm 2003: 142). Darüber hinaus kennzeichnet sie sich in diesem Prozess durch eine spezielle Berücksichtigung der „Vorerfahrungen der Lernenden“ (Krumm 2007: 415-416). Ihr Fokus auf dem Initiieren und weiteren Ausführen interkultureller Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung dabei auftretender Barrieren markiert ein wesentliches Charakteristikum im Gegensatz zu anderen Ansätzen (vgl. ebd.: 416).

3.2.2. Die Ziele interkultureller Fremdsprachendidaktik

Was die Diskussion von Kultur, interkultureller Kommunikation oder Kompetenz bisher bedeutend erschwert hat, war die Tatsache, dass es sich dabei um Konzepte handelt, die auch außerhalb des Fremdsprachenunterrichts existieren und je nach betrachtender Disziplin unterschiedliche Bedeutungen umfassen. Die Unterteilung in „richtig“ oder „falsch“ war daher weniger angebracht als eine Überprüfung des analysierenden Kontexts. Bei der besprochenen Fremdsprachendidaktik fällt dies weg, weil der bearbeitete Rahmen schon durch die Bezeichnung klar abgesteckt ist. Dennoch fällt es schwer, sämtliche Ziele einer solchen Unterrichtsform zu nennen. Der Anspruch auf Vollständigkeit steht erneut

unterschiedlichen Ansichten — wenn auch aus demselben Feld stammend — gegenüber (vgl. Apfelbaum 2003, Bredella & Delanoy 2007, Krumm 2003, Krumm 2007). Darüber hinaus kommt es zu einer Reihe von Überschneidungen mit den weiter oben besprochenen Zielen interkulturellen Lernens. Das überrascht wenig, da die interkulturelle Fremdsprachendidaktik das methodische Werkzeug für interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht liefert. Zwei zentrale Bereiche sollen hier dennoch explizit angesprochen werden.

Einer davon findet sich bei Bredella und Delanoy (1999), wenn sie von einer Verbesserung der Verhältnisse zwischen den kommunizierenden Kulturen sprechen: „Es ist die Aufgabe interkulturellen Fremdsprachenunterrichts zum Aufbau von Sympathiebeziehungen zwischen verschiedenen Kulturen und zum Abbau von negativen Stereotypen beizutragen“ (Bredella & Delanoy 1999: 14). Damit wird in wenigen Worten ein äußerst hoch gestecktes Ziel formuliert. Um hierhin zu gelangen bedarf es neben dem Einsatz von Materialien, die den Stempel interkultureller Fremdsprachendidaktik tragen, jedoch einer Reihe zusätzlicher Komponenten. Dabei gilt es zuerst abzuklären, welche Stereotypen überhaupt abgebaut werden sollen: Lediglich jene im Hinblick auf die SprecherInnen der Zielsprache oder, sofern es sich um eine Gruppe von Lernenden unterschiedlicher nationaler Herkunft handelt, auch die zwischen den Kursteilnehmenden? Für multikulturelle DaF/DaZ-Klassen wäre es besonders erstrebenswert, Stereotype in beiden Richtungen näher zu betrachten und so zu relativieren.

Ein solcher Auftrag stellt die Lehrenden vor eine große Herausforderung, wenn sie verstärkt mit Stereotypen arbeiten bzw. sogar die Lernenden dazu auffordern, sie explizit zu nennen. Als Sinn und Zweck derartiger Aktivitäten wird von vielen Lehrkräften oft nur ein Übungsangebot für die Fertigkeiten Sprechen und/oder Schreiben intendiert. Manche Studierende begegnen der Übungsform zurecht kritisch, verweigern vielleicht sogar die Teilnahme, sofern der/die Lehrer/in die damit vorhandene Möglichkeit zur kritischen Betrachtung nicht wahrnimmt. Dabei ließe sich sogar schon auf A1-Niveau zumindest eine kurze Reflexion über Stereotype der eigenen Nation durchführen. Grundvoraussetzung dafür ist neben dem sprachlichen Wissen vor allem die Bereitschaft und Einstellung der Lernenden, wodurch sich die Komplexität des Ziels erneut verstärkt. Wichtig wäre spätestens am Ende der oben beschriebenen Aktivitäten aufzuzeigen, dass stereotype Sichtweisen meist zur Vereinfachung von „komplexer Realität“ (Heringer 2007: 198) angewandt werden.

Ein weiterer Punkt, der erneuter Klärung bedarf, ist die Rolle der Zielsprache mit ihren grammatikalischen, lexikalischen, morphologischen und syntaktischen Besonderheiten. Zu vermuten, dass interkultureller Fremdsprachenunterricht diese aufgrund der kulturspezifischen Aspekte aus den Augen verliert, wäre falsch (vgl. Bredella & Delanoy 1999: 17). Im Gegenteil werden bewusst kulturelle Differenzen, die sich in Sprache manifestieren, behandelt: „Besonderes Gewicht bekommen dabei u. a. jenen (sic!) sprachlichen Barrieren, die interkulturelle Kommunikation ernsthaft behindern können“ (ebd.). Darunter fallen z. B. die akkurate Verwendung von Schlüsselwörtern oder para- sowie nonverbale Besonderheiten (vgl. ebd., Krumm 2003: 143). Ebenso hier anzusiedeln, sind Heringers *hotspots*, die „Stellen, an denen in der Kommunikation häufiger Probleme auftreten“ (Heringer 2008: 162) beschreiben. Heringer definiert sie als eine modifizierte Form von Michael Agars *rich points*. Sie liegen vor, sobald Schwierigkeiten in einem Gespräch auf ein individuelles Verhalten oder ein kulturelles Muster zurückzuführen sind (vgl. ebd.). Die erste der beiden Ursachen zeigt, dass *rich points* auch im intrakulturellen Bereich auftreten können. Typische *hotspots* finden sich beim Begrüßen, Vorstellen, Einladen, im Zuge einer Geschenksübergabe oder bereits beim bloßen Anreden (vgl. ebd.: 165-168). Im Falle der soeben genannten Szenarien handelt es sich um Gesprächssequenzen, deren Realisierung in der Regel nicht viel Zeit beansprucht. Dennoch ist es wichtig, sie der kulturellen Norm entsprechend zu erfüllen, da es sonst schnell zu Beleidigungen, Missverständnissen oder Streit kommen kann.

Die Erstellung sowie der Einsatz von Unterrichtsmaterialien, die den Prinzipien einer interkulturellen Fremdsprachendidaktik folgen, stellen also wertvolle Schritte für die Verwirklichung des Lernziels interkultureller Kompetenz dar.

4. AUFBAU UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

4.1. Beschreibung und Begründung der Forschungsmethode

Als Forschungsmethode habe ich für meine empirische Untersuchung auf die Form des Interviews zurückgegriffen, das „eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“ (Friebertshäuser 1997: 374). Der Schwerpunkt liegt bei dieser Definition auf drei Schlagwörtern, die den Kontext des Interviews erst konstituieren: Neben den Aspekten der verabredeten Kommunikation zu einem vorher festgelegten Thema spielt auch jener der Rollenverteilung eine zentrale Rolle, wobei hier angemerkt werden sollte, dass Interviews nicht ausschließlich zu zweit, sondern auch unter Zusammenkunft mehrerer Personen, wie sie beispielsweise in Gruppeninterviews (vgl. Beer 2007 oder Diekmann 2006) vorkommen, stattfinden können.

Im Vergleich zu anderen Möglichkeiten der Datensammlung gilt das Interview als eine „ausgesprochen reaktive Erhebungsmethode“ (Diekmann 2006: 371), weshalb „Vorsicht bei der Durchführung und spätere Reflexion“ (Beer 2007: 334) als essenzielle Vorkehrungen im Rahmen der Anwendung und Auswertung gelten. Darüber hinaus handelt es sich bei der mündlichen Befragungsform um den „Königsweg‘ der Sozialforschung“ (Diekmann 2006: 371), was sich sowohl mit schnellen Zugriffsmöglichkeiten als auch einer potenziellen Fülle an Dateninput erklären lässt: „(...) erhält man doch auf diesem Weg einen raschen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und in der Regel reichlich Datenmaterial“ (Friebertshäuser 1997: 371).

Im Bereich der Interviewformen finden sich in der Fachliteratur nicht immer exakt übereinstimmende Unterteilungen sowie Bezeichnungen (vgl. Beer 2007, Diekmann 2006, Friebertshäuser 1997, Mayer 2009, Stigler & Felbinger 2005). Die Kategorien zur Unterscheidung variieren dementsprechend neben Form und Zahl gleichermaßen im Inhalt. So geht Diekmann z. B. von drei Typen aus, deren Differenzierungskriterium ausschließlich im jeweiligen Realisierungsrahmen liegt: „Nach der Art der Kommunikation können zunächst

drei Typen von Befragungen unterschieden werden: 1. das persönliche *Face-to-Face*-Interview, 2. das telephonische Interview, 3. die schriftliche Befragung (*questionnaire*)“ (Diekmann 2006: 373). Der zuerst genannte Typ galt dabei lange Zeit als „die am meisten verbreitete Befragungsmethode“ (ebd.), ehe das Telefoninterview die oberste Position einnahm (ebd.).

Eine weitere Möglichkeit zur Unterteilung basiert auf dem „Grad der Strukturierung oder Standardisierung“ (ebd.: 374) und stützt sich auf den Gedanken, „wie stark durch das jeweilige Verfahren die Antworten vorstrukturiert werden“ (Friebertshäuser 1997: 372). So trennt Beer (2007) z. B. vier Formen der mündlichen Befragung: Sie nennt als erste Gruppe informelle Gespräche, die sich von nicht standardisierten Interviews primär durch das Ausbleiben des Verabredungskriteriums abgrenzen (Beer 2007: 336). Als Untergruppen nicht standardisierter Interviews werden nicht nur themen-, sondern auch problemzentrierte Interviews gelistet (ebd.: 337). Neben dem Leitfaden-Interview als dritter Kategorie existiert weiters die standardisierte Datensammlung (ebd.: 338).

Im Gegensatz zu dem soeben vorgestellten Modell ziehen sowohl Friebertshäuser als auch Stigler und Felbinger die Trennlinie lediglich zwischen Formen, die auf einem bzw. keinen Leitfaden basieren (Friebertshäuser 1997: 372 ff., Stigler & Felbinger 2005: 129). Damit nehmen sie eine Aufspaltung in quantitative und qualitative Methoden vor. Letztere sind in erster Linie „an der Subjektperspektive, an den ‚Sinndeutungen‘ des Befragten interessiert“ (Diekmann 2006: 444). Dabei „versucht man (...), stärker in die Tiefe zu gehen, die interviewten Personen ausführlich zu Wort kommen zu lassen und das gewonnene Material intensiver auszudeuten und nicht nur auf statistische Kennwerte zu verdichten“ (ebd.: 445).

Als Paradebeispiel qualitativer Forschung zählt das Leitfaden-Interview: Es „orientiert sich an der Forderung nach Offenheit“ (Mayer 2009: 37). Das Instrument des Leitfadens wird dabei als „ein mehr oder weniger strukturiertes schriftliches Frageschema“ (Stigler & Felbinger 2005: 129) betrachtet, das einerseits dazu dient, „der Sichtweise der Befragten möglichst viel Raum zu geben“ (Beer 2007: 338) und andererseits hilft „sicherzustellen, dass nicht wesentliche Aspekte der Forschungsfrage im Interview übersehen werden“ (Mayer 2009: 37).

Strukturierung, Anleitung und Absicherung im Sinne einer inhaltlichen Checkliste können somit als besondere Charakteristika des Leitfadens verstanden werden: Er „dient den InterviewerInnen bei der Interviewführung als Orientierungshilfe (...) und enthält sämtliche wichtige Fragen, sowie Hinweise, wie einzelne Frageblöcke eingeleitet werden sollten“ (Stigler & Felbinger 1997: 129). Das sich besonders hervorhebende Checklisten-Merkmal wird von den GegnerInnen des Leitfaden-Interviews als zentraler Kritikpunkt wahrgenommen, sehen sie doch darin „einen Bruch mit dem Prinzip der ‚Offenheit‘“ (ebd.).

Erzählgenerierende Interviews grenzen sich von Leitfaden-Interviews nämlich dadurch ab, dass sie „ausdrücklich nicht mit einem vorbereiteten Gesprächsleitfaden arbeiten“ (Friebertshäuser 1997: 373). Daraus kann sich im Zuge der Interviewführung ein gewinnbringender Vorteil entwickeln, sofern die beiden sprachlich handelnden Personen in einen für den Forschungsbereich relevanten Zweig geraten, dessen Relevanz der/m Forschenden bei ihrer/seinen bisherigen Vorbereitung entgangen ist. Umgekehrt könnte man daraus jedoch schließen, dass speziell die Arbeit mit dem Leitfaden eine tiefer gehende, thematische Auseinandersetzung voraussetzt, als dies beim Einsatz der erzählgenerierenden Methode der Fall ist. Die Bedeutsamkeit der Vorarbeit bei Untersuchungen, die auf einem Leitfaden basieren, betonen unter anderem Stigler und Felbinger: „Die Formulierung und Analyse eines Problems (bzw. Erkenntnisinteresses) sollte immer am Anfang stehen. Aus der Vorbereitung der Themenstellung (= Theoriearbeit) werden dann die zentralen Aspekte für den Interviewleitfaden entwickelt“ (Stigler & Felbinger 2005: 130). Dieselbe Ansicht teilt auch Friebertshäuser: „Erst auf der Basis fundierter, theoretischer oder empirischer Kenntnisse lassen sich Leitfaden-Fragen formulieren“ (Friebertshäuser 1997: 375).

Daraus ergibt sich unmittelbar für die Arbeit mit Leitfaden-Interviews, dass ein/e Untersuchender/e nach intensiver Auseinandersetzung mit seinem/ihrem Erkenntnisinteresse zunächst überprüfen muss, ob das von ihm/ihr behandelte Thema für die besagte Forschungsmethode überhaupt geeignet scheint. Im Falle der Entscheidung zugunsten des Leitfadens muss festgelegt werden, wie viel Freiraum sowohl dem/r Interviewer/in als auch den interviewten Personen im Frage- bzw. Antwortbereich zustehen soll.

Es gibt neben dem „Muster fertig vorformulierter, detaillierter Fragen, die nach einer festgelegten Reihenfolge (...) beantwortet werden“ (ebd.) auch Verfahrensweisen, bei denen die Reihenfolge keine Rolle spielt und „die Befragten eigene Themen ergänzen“ (ebd.) können. Hier findet sich ein interessanter Überschneidungsbereich mit erzählgenerierenden Interviews, denen „es im Kern darum geht, die Interviewten zu Erzählungen (...) anzuregen“ (ebd.: 386). Raum für Individuelleres kann also auch in Leitfaden-Interviews zu finden sein, wobei der Unterschied darin liegt, dass erzählgenerierende Formen darauf aufbauen, während derartige Schilderungen im Leitfaden-Interview neue Aspekte einbringen sowie zur Abrundung des Gesamteindrucks dienen.

Die große Kunst bei der Durchführung eines Leitfaden-Interviews liegt schließlich darin, dass der/die Befragende nicht zu sehr am vorformulierten Wortlaut und den gesetzten Grenzen klebt, zumal der Prozess sonst

zu einem Frage- und Antwort-Dialog verkürzt wird, indem die Fragen des Leitfadens der Reihe nach ‚abgehakt‘ werden, ohne dass dem Befragten Raum für seine (möglicherweise auch zusätzlichen) Themen und die Entfaltung seiner Relevanzstruktur gelassen wird (ebd.: 337).

Der Vergleich des Leitfadens mit einer Checkliste kommt besonders in dieser Definition erneut zum Tragen und ist auch fixer Bestandteil seiner Funktionspalette, wie sie Stigler und Felbinger beschreiben:

(a) als die Erhebungssituation strukturierendes Element oder (b) als Checklist, um während des Gesprächs abzuklären, ob alle relevanten Themen angesprochen wurden. (c) Je nach Fachgebiet und umgebendem sozialen Milieu kann der Interviewleitfaden u. U. schon vor dem Interview ausgesandt werden und damit auch der Interviewvorbereitung (...) dienen (Stigler & Felbinger 2005: 133).

Neben dem bereits mehrfach betonten Zug der Strukturierung wird mit dem Einblick in den Leitfaden eine Möglichkeit aufgezeigt, die sich speziell dann als brauchbar erweist, wenn man keine spontane Assoziationen/Reaktionen sammeln möchte, was bei meinem Vorhaben jedoch der Fall war: „(...) zur Erforschung von Einstellungen und Meinungen ist die Methode der Befragung aber wohl — trotz aller Kritik — unverzichtbar“ (Diekmann 2006: 371).

Mit den in der Fachliteratur genannten Formen des Leitfaden-Interviews verhält es sich ähnlich wie mit den Interviewtypen, zumal hier wieder unterschiedliche Ansätze vorliegen.

Beer (2007) betrachtet die Methode an sich als eigene Kategorie, während Friebertshäuser (1997) eine Aufspaltung in fokussiertes, problemzentriertes und Dilemma-Interview vornimmt (Beer 2007: 338, Friebertshäuser 1997: 378-382). Diekmann teilt wiederum die ersten beiden Kategorien mit Friebertshäuser, nennt jedoch an dritter Stelle das „narrative Interview“ (Diekmann 2006: 449).

In meiner Untersuchung berufe ich mich auf die Form des fokussierten Interviews. Grundvoraussetzung hierfür ist, dass „die befragten Personen alle eine konkrete Situation erlebt haben“ (vgl. Merton und Kendall 1979: 171, zit. nach Diekmann 2006: 446), was in meinem Fall der Besuch desselben Sprachkurses darstellt. Die nächsten Bedingungen sehen eine Analyse des Forschungsfeldes samt anschließender Erstellung des Leitfadens vor (ebd.). Anhand des Interviews „sollen die subjektiven Erfahrungen der Personen im Hinblick auf die erlebte Situation“ (ebd.) gesammelt werden.

Ich habe mich aus unterschiedlichen Gründen für die Forschungsmethode des Leitfaden-Interviews entschieden. Da alle an meiner Studie teilnehmenden Personen entweder Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache erlernten, wollte ich sowohl den Befragten als auch mir selbst im Falle von sprachlichen Unklarheiten (in Bezug auf die Fragestellungen oder Antworten), eine sofortige Möglichkeit zum Nachfragen geben. Bei der alternativen Wahl von schriftlich auszufüllenden Fragebögen wären derartige Klärungsversuche vorerst auf der Strecke geblieben und hätten womöglich in einem erneuten, nicht vorgesehenen Treffen resultiert. Darüber hinaus wurde mir die thematische Weite des Kerngebiets interkultureller Kompetenz samt dessen Erwerb relativ schnell bewusst, weshalb die Untersuchungsform umso eingrenzender wirken sollte. Da ich manche Fragen bewusst offen formulierte, um den Befragten ein weites Antwortfeld zu ermöglichen, erschien die Wahl des Leitfadens besonders geeignet: „Er ermöglicht (...) ein regelgeleitetes Vorgehen, das dann im weiteren Verlauf des Interviews die Basis für die geforderte Offenheit und Flexibilität der Gesprächsführung bildet“ (ebd.).

Hopf betont, dass dem Leitfaden neben seiner strukturierenden Stärken aber ebenso eine flexible Seite zukommt: „(...) Forscher orientieren sich an einem Interview-Leitfaden, der (...)

viele Spielräume in den Frageformulierungen, Nachfragestrategien und in der Abfolge der Fragen hat“ (Hopf 2003: 353).

Darüber hinaus unterstützt die Arbeit mit dem Leitfaden den späteren Vergleich zwischen den einzelnen Personen. Er besteht dabei nicht nur aus unterschiedlichen Teilbereichen, sondern liefert ebenso die Basis für gegenüberstellende Interpretationen: „Ein wörtlich ausformulierter Leitfaden kann entlastend wirken und zur Standardisierung beitragen, was später die Vergleichbarkeit (...) erleichtert“ (Friebertshäuser 1997: 377). Da das Kriterium der Gegenüberstellung sowohl zwischen den einzelnen Befragten als auch den Teilnehmenden der beiden Kurse einen zentralen Aspekt in der Interpretation meiner Untersuchung darstellt, bekräftigte mich dieses Kennzeichen in der Methodenwahl. Zusammenfassend ermöglicht das qualitative Leitfaden-Interview, theoretisches Wissen mit praktischer Anwendung zu verknüpfen: Inhaltlich weitgehend von Theorie geprägt, jedoch zur praktischen Auswertung konzipiert, wird es so zum Schlüsselwerkzeug meines Vorhabens.

Aufgrund der Tatsache, dass die Untersuchung in zwei Phasen stattfand, griff ich im Zuge der Datensammlung auf zwei verschiedene Leitfäden zurück. Der erste Leitfaden kam dabei am Beginn der beiden Sprachkurse zum Einsatz, während der zweite wenige Tage vor Kursschluss Verwendung fand. Der gesamte Leitfaden inklusive Verteilung der Fragen für die entsprechende Phase wurde erst wenige Tage vor der erstmaligen Verwendung im Probeinterview fertig, zumal die Gestaltung ein großes Maß an Vorarbeit erforderte. Darüber hinaus wird „ein Vorverständnis der Lebenswelt der Zielgruppe der Untersuchung“ (Stigler & Felbinger 2005: 131) in der einschlägigen Fachliteratur als günstig betrachtet, was hier jedoch nicht möglich war, weil Herkunft und Motivation der Studierenden bis knapp vor Kursbeginn nicht bekannt waren. Diekmann (2006) spricht sogar davon, dass „die Art der Fragestellung (...) dem kulturellen Kontext angepaßt werden“ (Diekmann 2006: 377) sollte. Derartige Maßnahmen gelten besonders, wenn die zu untersuchenden Personen aus demselben, für den/ die Forscher/in jedoch fremden kulturellen Feld kommen. In Fall des multikulturellen Klassenzimmers würde eine solche Anforderung die Planungsphase bereits sprengen.

Als relevant, wenn auch nicht besonders schwierig, erwies sich die Auswahl potenzieller Befragter: „(...) wie man zu seinen Interviewpartnern gelangt, legt den Grundstein für alle

weiteren Forschungsschritte“ (Friebertshäuser 1997: 331). Hier plante ich, im Vorfeld, freiwillige Studierende aus meinen Kursen zu rekrutieren, um dadurch die Effizienz der empirischen Untersuchung um eine pädagogisch-persönliche Komponente zu erweitern: Der Umstand, dass ich hier Teilnehmende meiner eigenen Kurse befragte, mag auf den ersten Blick etwas problematisch erscheinen speziell im Hinblick auf die spätere Auswertung. Doch genau dieser Aspekt ist es, der die Untersuchung um eine wesentliche Komponente bereichert, indem die Antworten der Befragten gleichzeitig Rückschluss über die Wirkung der Kursgestaltung geben und somit zur Reflexion bezüglich der Möglichkeiten von Lehrenden zur Förderung interkultureller Kompetenz anregen. In der Vorbereitungsphase wurde auch die Möglichkeit ins Auge gefasst, dass sich womöglich keine oder zu wenige Studierende melden könnten, weshalb alternativ Studierende von KollegInnen befragt worden wären.

Genauso wenig wie in der Planungsphase feststand, wie viele Freiwillige für die Untersuchung zur Verfügung stehen würden, konnte vonseiten der Institutsführung als wahrscheinliches Lernniveau A2 nur angedeutet, wenn auch nicht garantiert werden. Insbesondere der letzte Umstand spiegelte sich in der sprachlichen Umsetzung meines Leitfadens wider, den ich aus zweifacher Motivation auf Deutsch formulierte.

Zunächst schien es mir aus sprachdidaktischen Gründen wichtig, die Gespräche in der Zielsprache der Lernenden durchzuführen. Dies würde den Lernenden außerhalb der Kurszeiten eine weitere Kommunikationsmöglichkeit bieten sowie darüber hinaus direkten Austausch mit mir als Muttersprachler forcieren. Außerdem ist der Aspekt des Deutschlernens essenzieller Bestandteil meines Projekts, der somit auch in Form der Datensammlung Ausdruck findet. Zum Zeitpunkt der Formulierung war klar, dass die Übernahme eines höheren Niveaus nicht zwingend eine Modifizierung der gewählten Ausdrucksweise erfordern würde, was im Falle einer Abstufung, sofern das Projekt dadurch nicht komplett gefährdet schien, unumgänglich gewesen wäre.

In Bezug auf die empirische Forschung bedarf es nach Darstellung der Forschungsmethode noch einer weiteren Form-Klassifizierung. Da es sich hierbei um qualitative Interviews handelt, die zwischen Personen unterschiedlicher nationaler Herkunft geführt wurden, gelten sie als interkulturell. Dieser feine, aber doch entscheidende Bedeutungsunterschied zur Gesprächsführung zwischen VertreterInnen derselben nationalen Herkunft, wirkt sich im

Konversationsprozess auf mehrere Bereiche aus, vor allem aber auf sprachlicher Ebene:
Speziell

wenn sie (interkulturelle Interviews, Anmerkung des Verfassers) in einer Sprache geführt werden, die nicht die Muttersprache eines oder aller beteiligten Gesprächspartner ist, müssen mögliche Missverständnisse, inhaltliche Verschiebungen und/oder Beeinflussungen sorgfältig analysiert werden (Beer 2007: 334).

Das Spektrum der Herausforderung reicht somit vom stufenkonformen Formulieren über das Meistern der Konversation bis hin zur späteren Auswertung der Daten. An diesem Bogen ist in erster Linie auffallend, dass die erfolgreiche Bewältigung jeder einzelnen Station als Basis für die jeweils nachfolgende Etappe dient. Die Entscheidung, die Interviews in deutscher Sprache abzuhalten, erfolgte somit nicht nur in formaler Abstimmung zum Forschungsgebiet DaF/DaZ, sondern ebenso unter dem didaktischen Aspekt der Sprachförderung.

Ähnlich wichtig wie die Wahl der Interviewsprache ist die Formulierung der Fragen: „Nicht nur Meinungsforschern ist seit langem bekannt, daß die Art der ‚Frageformulierung‘ die Antwortreaktionen erheblich beeinflussen kann“ (Diekmann 2006: 391). In Bezug auf Fragetypen wird meist zwischen dem Gegensatzpaar von offenen und geschlossenen Fragen unterschieden: „Bei geschlossenen Fragen sind die Antwortmöglichkeiten vorgegeben und begrenzt“ (Beer 2007: 338). Sie fördern unter anderem die „Vergleichbarkeit der Antworten“ (Diekmann 2006: 408) und ermöglichen eine „leichtere Beantwortbarkeit für Befragte mit Verbalisierungsproblemen“ (ebd.). Im Leitfaden finden sich sowohl offene als auch geschlossene Fragen. Er soll nun näher vorgestellt und inhaltlich begründet werden.

Leitfaden aus Phase 1:

1. Wie lange lernen Sie schon Deutsch?
2. In welchen Institutionen haben Sie zu Hause Deutsch studiert?
3. Warum haben Sie sich für einen Deutschkurs in Wien entschieden?
4. Was möchten Sie besonders gut lernen: Fertigkeiten, Grammatik, Kultur, ...?
5. Haben Sie schon einmal von interkultureller Kompetenz gehört? Wenn ja, wo?
6. Was ist damit gemeint? / Was verstehen Sie unter interkultureller Kompetenz?
7. Ist interkulturelle Kompetenz für Sie wichtig? Warum?
8. Wie möchten Sie interkulturelle Kompetenz lernen / erwerben?

Grob betrachtet lässt sich der in Phase 1 der Befragung eingesetzte Leitfaden in zwei thematisch voneinander abzugrenzende Blöcke unterteilen.

Die ersten drei von insgesamt acht Fragen können zur Erhebung von Grunddaten dienen, da die Befragten ihre lernbiographischen Hintergründe (bisherige Dauer und Orte des Deutschlernens, Motivation) darlegen. Im Anschluss steht die Erhebung von spezifischen Vorstellungen zur Vermittlung von Kultur sowie interkultureller Kompetenz im aktuell besuchten Kurs. Dabei geht es neben der Ermittlung des Interesses an Kultur *per se* ebenso um das Sammeln von Definitionen interkultureller Kompetenz. Im Anschluss liegt der Fokus auf Stellungnahmen zur Relevanz und zu den Erwerbswünschen.

Hinter der soeben präsentierten Darstellung verbirgt sich die Idee, beim Allgemeinen anzufangen und allmählich in den spezifischen Bereich vorzudringen: „Grundsätzlich ist bei Fragetypen, wie auch bei verschiedenen Interviewformen die Abfolge vom Allgemeinen hin zum Spezifischen empfehlenswert“ (Beer 2007: 337). Auch wenn die am Anfang formulierten Fragen inhaltlich nichts mit interkultureller Kompetenz zu tun haben, sind sie von grundlegender Bedeutsamkeit, da sie den Gesprächseinstieg erleichtern sollen. Da sie aber keine Bedeutung für das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit aufweisen, werden sie in der späteren Auswertung nicht näher berücksichtigt.

Der Frage nach dem Stellenwert von Kultur neben Fertigkeitstraining kommt eine besonders große Bedeutung zu, da sie trotz ihrer sehr allgemeinen Formulierung den zentralen Themenkomplex einleitet. Offene Fragen finden sich daraufhin vermehrt im Gegensatz zu

geschlossenen, wobei letztere sich dadurch auszeichnen, dass „die Antwortmöglichkeiten vorgegeben und begrenzt sind“ (ebd.: 338). Ein Beispiel dafür liefert die Frage zur Bekanntheit des Ausdrucks interkultureller Kompetenz, die entweder bejaht oder verneint werden kann. Neben einem sanften Eintauchen in die anschließend detaillierter beleuchtete Problematik möchte ich anhand meiner Fragestellung zeigen, inwiefern interkulturelle Kompetenz tatsächlich im Bewusstsein der Lernenden präsent ist.

Leitfaden aus Phase 2:

1. Wie gefällt Ihnen Wien?
2. Was denken Sie über die WienerInnen?
3. Haben Sie das Gefühl, in Zukunft ein Zusammentreffen mit mehreren Kulturen gut bewältigen zu können?
4. Wenn ja/nein, warum (nicht)?
5. *Bei positiver Antwort:* Was hat Ihnen beim Erwerb interkultureller Kompetenz geholfen?
Bei negativer Antwort: Fühlen Sie sich interkulturell kompetenter als zu Beginn des Kurses?

Am Anfang des in Phase 2 eingesetzten Leitfadens findet sich die Frage nach spontanen Eindrücken zur Stadt Wien. Um die „Entwicklung einer notwendigen Gesprächsatmosphäre“ (Stigler & Felbinger 2005: 131) zu begünstigen, habe ich hier den offenen Typus gewählt, der ähnlich wie eine kurze Einstiegsaktivität im Fremdsprachenunterricht nicht nur an die Materie heranzuführen, sondern gleichzeitig auch die nun länger benötigten Fertigkeiten des Hörens und Sprechens schulen soll. Während die Befragten parallel dazu ihren bisherigen Aufenthalt reflektieren und ihre Sprechfertigkeit trainieren, erhält der Forscher einen ersten Einblick in ihre erlebte Landeskunde. Der Aspekt kommt durch die nachfolgenden Fragen zur Wahrnehmung von WienerInnen noch mehr zur Geltung. Dabei geht es besonders um Impressionen, die durch direkten Kontakt entstanden sind.

Das Aussprechen der geschlossenen Frage „Haben Sie das Gefühl, in Zukunft ein Zusammentreffen mit mehreren Kulturen gut bewältigen zu können?“ leitet direkt in den Untersuchungsbereich interkultureller Kompetenz über. Außerdem gibt die Antwort einen ersten Aufschluss darüber, inwiefern der/die Kursteilnehmer/in am Monatsende für das

Thema sensibilisiert worden ist bzw. in welche Richtung das Interview gehen wird. Die im Falle einer bejahenden Antwort geäußerte Aufforderung, Faktoren zu nennen, die das Erlangen der Fähigkeit erleichtert haben, bezieht sich auf zwei potenzielle Erwerbsorte. Einerseits geht es hier vor allem um den Kurs, andererseits ist das Leben außerhalb des Klassenzimmers von Interesse.

Im Falle verneinter interkultureller Kompetenz wird zuerst nach Faktoren gefragt, die den Erwerb behinderten. Anhand der Frage „Fühlen Sie sich interkulturell kompetenter als zu Kursbeginn?“ soll dem/r Befragten Gelegenheit zum eventuellen Überdenken oder Relativieren der negativen Aussage gegeben werden, womit sich eventuell doch noch fördernde Kursaspekte aufzeigen lassen. Sollte das Resultat nach wie vor bescheiden ausfallen, können durch konkretes Nachfragen wie „Was müssen Sie Ihrer Meinung nach noch lernen/machen, um sich wirklich interkulturell kompetent zu fühlen?“ alternative Erwerbsformen gesammelt werden, die sich für einen Vergleich mit der abschließenden Frage der bejahenden Befragten eignen würden.

Den übermittelten Antworten kommt dabei eine bedeutende Rolle zu: Sie liefern nicht nur Antworten auf die Untersuchungsfragen, sondern ermöglichen es zusätzlich darüber nachzudenken, was in späteren Kursen besser gemacht werden könnte.

Sowohl im Leitfaden von Phase 1 als auch dem aus Phase 2 dominieren offene Fragen im Zusammenspiel mit geschlossenen Fragen. Es war wichtig, beide Fragetypen in das Untersuchungswerkzeug zu integrieren, da ich mir davon nicht nur mehr Datenreichtum, sondern auch Transparenz im Bereich der Auswertung verspreche. Darüber hinaus vermute ich, dass sich die Verwendung beider Typen fördernd auf den Kommunikationsprozess auswirkt.

4.2. Das Innovationszentrum der Universität Wien

4.2.1. Vorbemerkung

Den institutionellen Rahmen für die Untersuchung liefern die seit fast 90 Jahren veranstalteten Deutschkurse der Universität Wien. Der folgende historische wie organisatorische Überblick beruht vorwiegend auf einem im August 2010 geführten Gespräch mit Frau Mag. Sigrun Inmann-Trojer, der leitenden Geschäftsführerin des Innovationszentrums, das die Kurse heute veranstaltet. Die Unterhaltung wurde zu ebendiesem Zweck durchgeführt, da keine öffentlich publizierten Beiträge zu den gewünschten Informationen zugänglich waren.

4.2.2. Entstehung und Entwicklung der Deutschkurse

Der Beginn der Deutschkurse der Universität Wien geht auf die frühen 1920er Jahre zurück. Unter Absprache mit der *London School of Economics* wurden unter der Bezeichnung „Wiener Internationale Hochschulkurse“ im September 1922 zunächst Vortragsreihen in deutscher und englischer Sprache angeboten, die nach dem kürzlich beendeten Ersten Weltkrieg (1914-1918) der Völkerverständigung dienen sollten. Inhaltlich umfasste das Angebot kulturelle, wirtschaftliche sowie politische Themen. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit an Freizeitprogrammen wie Theater- und Operbesuchen oder eben auch deutschen Sprachkursen teilzunehmen.⁶ Aufgrund des großen Interesses an Deutschkursen hat man diese ab dem darauffolgenden Jahr ebenso als Sommerkurse abgehalten, die initiierten Vortragsreihen liefen parallel weiter. Das gesamte Projekt wurde jedoch aus politischen Gründen während des Zweiten Weltkriegs (1938-1945) eingestellt und erst 1954 wieder aufgenommen.

Der Schwerpunkt der „Wiener Internationalen Hochschulkurse“ lag in der Nachkriegszeit auf dem Aspekt der Sprachvermittlung, sodass die Vortragsreihen, bei denen im Laufe der Jahre

⁶ Hierbei ist anzumerken, dass sich die Vorstellungen von gelungenem Fremdsprachenunterricht über die Jahrzehnte hinweg mehrfach gewandelt haben. Die gegenwärtige Gleichstellung von produktiven (Schreiben, Sprechen) sowie rezeptiven (Hören, Lesen) Fertigkeiten fand sich noch nicht in den ausgehenden 1920er Jahren. Das erklärt auch den Fokus des damaligen Kursangebots: Lektüre deutschsprachiger Zeitungen mit Erläuterungen in englischer Sprache.

u.a. namhafte Politiker wie Bruno Kreisky (1911-1990) aufgetreten waren, immer mehr in den Hintergrund traten, ehe sie in den 1970er Jahren endgültig eingestellt wurden. Organisatorisch standen die Kurse von 1929 bis 2003 unter Patronanz des Akademischen Senats der Universität Wien. Mit dem Jahr 2004 hat jedoch das Innovationszentrum, eine hundertprozentige Tochtergesellschaft der Universität Wien, den Geschäftsbereich sowie jenen des aus einem Universitätsprojekt entstandenen Sprachenzentrums übernommen.

4.2.3. Sommerkurse

Das Innovationszentrum bietet Deutschlernenden verschiedene Kursschienen: Sommer-, Semester- und Trimesterkurse. Die Sommerkurse finden in drei Teilen im Juli, August und September statt. Dabei handelt es sich um jeweils vier Wochen Unterricht, die je 57 Einheiten umfassen. Neue Lernende stellen ihre Kenntnisse in einem schriftlichen Einstufungstest unter Beweis, ehe sie an einem mündlichen Gespräch teilnehmen. Das Gesamtergebnis ist ausschlaggebend für die Kurszuteilung. Mit dem erfolgreichen Absolvieren eines Sommerkurses schließen die Studierenden jeweils eine Teilstufe (z. B. A1/1 oder B1/2) des „Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ ab. Während die Juli- und Augustkurse täglich drei Unterrichtseinheiten umfassen, sind es im September vier, was die Gesamtdauer auf drei Wochen reduziert. Ein in allen vier Fertigkeiten positives Abschlusszeugnis aus der Stufe B2/2 berechtigt schließlich zum Studium an den Universitäten Wiens.

Neben den klassischen Sprachkursen besteht für Interessierte auch eine große Auswahl an wöchentlich ein- bis zweimal stattfindenden Sonderkursen: Neben Konversations-, Phonetik- sowie Wirtschaftsdeutschtraining werden unter anderem ein Kommunikationsworkshop, Schreibtraining sowie Einführungen in die medizinische Fachsprache angeboten.

In den letzten Jahren ist die Zahl der Teilnehmenden stark steigend. Während der Sommerkurse 2009 wurden Deutschlernende aus ca. 120 Nationen registriert.

4.3. Beschreibung der Untersuchung

4.3.1. Vorbereitungen

Die aus zwei Phasen bestehende Untersuchung fand sowohl mit Studierenden eines Juli- als auch Augustkurses statt. Beide Kurse wurden von mir geleitet. Die an der Studie teilnehmenden StudentInnen waren mir daher je nach befragter Phase (Anfang oder Ende des Sprachkurses) entsprechend bekannt. Bei der Auswahl der Befragten habe ich mich ausschließlich auf Freiwillige berufen.

Zuvor hatte ich im Unterricht nach Lernenden gefragt, die bereit wären, zu einem vereinbarten Termin über ihren bisherigen Sprachkursbesuch zu reflektieren. Den Schlüsselbegriff der interkulturellen Kompetenz habe ich in den rekrutierenden Momenten bewusst nicht erwähnt, da mir klar war, dass allein die Länge des Wortes potenzielle InteressentInnen abschrecken könnte. Auf ein erneutes Treffen gegen Ende des Kurses wurde jedoch von Anfang an verwiesen, weil dies eine essenzielle Komponente meines Forschungsplans darstellte. Gleichzeitig bin ich mit der Bemerkung, dass die freiwillige Teilnahme auch eine zusätzliche Sprechübung mit sich bringt, kurz in die Rolle des Lehrers zurückgetreten.

In beiden Kursen fanden sich problemlos Freiwillige, wenn auch nicht gleicher Anzahl. Während sich in dem zuerst betreuten A2/1-Kurs insgesamt sechs Personen meldeten, stellte sich einen Monat später gerade einmal die Hälfte an ProbandInnen zur Verfügung. Auf etwaige Gründe für die divergierende Bereitschaft zur Teilnahme an der Untersuchung soll innerhalb des Folgekapitels eingegangen werden. Bezüglich des Sammelns von Freiwilligen ist anzumerken, dass der Vorgang stets am Ende eines Unterrichtstags, genau genommen zwischen Kursausklang und Bekanntgabe der Hausaufgabe erfolgte. Danach wurden die TeilnehmerInnen noch gebeten, kurz anwesend zu bleiben, um Termine für die erste Befragung zu vereinbaren. Aufgrund der hohen Flexibilität der zu interviewenden Lernenden konnten für die erste Phase der im Juli stattfindenden Untersuchung bereits die drei folgenden Tage fixiert werden, somit ergab sich eine Aufteilung von je zwei Studierenden pro Tag.

Im August verlief das Festlegen ähnlich, wobei für die erste Phase nur zwei Tage benötigt wurden. Ich habe mich gegen die Durchführung sämtlicher Interviews an einem einzigen Tag

entschieden. Einerseits war mir die Technik des Interviewführens noch nicht so vertraut, weshalb ich das Projekt zunächst behutsam angehen wollte, um etwaige Fehler in zukünftigen Befragungen zu vermeiden. Andererseits war klar, dass zu den vereinbarten Zeiten die Beteiligten schon drei Stunden Arbeit in Form von Unterricht hinter sich haben würden und dadurch ein wenig erschöpft sein könnten, was die Qualität einer Untersuchung negativ beeinflussen kann. Umgekehrt kann sich die Tatsache, dass beide Seiten bereits länger aktiv sind und nicht erst in den Arbeitsmodus bzw. die Fremd-/Zweitsprache finden müssen, auch positiv auswirken. Die für manche Fragen besonders relevante Nähe zum Kursgeschehen sowie die Tatsache, dass die Befragten möglichst fließend in der Fremdsprache antworten sollten, bewirkten schließlich die Entscheidung zugunsten von jeweils zwei direkt nach dem Unterricht durchgeführten Interviews.

4.3.2. Untersuchungsablauf in Erhebungsphase 1

Als Ort der Befragung diente der für beide Kurse von 9:15 Uhr bis 12 Uhr vorgesehene Hörsaal 2I des Instituts für Philosophie im Neuen Institutsgebäude (NIG) der Universität Wien. Da dort anschließend keinerlei Lehrveranstaltungen stattfanden und sich auf diese Weise ein durch Ortswechsel entstehender Zeitverlust vermeiden ließ, schien die Wahl besonders günstig. Außerdem handelte es sich hierbei um ein den Befragten vertrautes Umfeld ohne störende Nebengeräusche.

Der Interviewablauf sah so aus, dass ich zuerst eine/n der für den jeweiligen Zeitraum eingeteilten Studierenden bat, auf der gegenüberliegenden Seite des Tisches Platz zu nehmen, die weitere Person wartete währenddessen vor der Tür. Bezüglich der Antworten auf die Einstiegsfragen zur bisherigen Lernbiographie hätte die/der danach zu befragende Studierende ruhig anwesend sein können, zumal das Hören kaum Einfluss auf ihr/sein späteres Antwortverhalten genommen hätten. Anders verhielt es sich hingegen mit den Schlüsselfragen zu Bekanntheitsgrad, Definition und Relevanz von interkultureller Kompetenz. Hier ging es, wie schon in 4.1. ausführlicher erklärt, speziell um persönliche Reaktionen, weshalb immer nur ein/e Proband/in im Raum sein sollte. Darüber hinaus habe ich bei sämtlichen Teilnehmenden erst kurz vor Interviewbeginn gefragt, ob es in Ordnung wäre, ihre Antworten digital aufzuzeichnen. In diesem Kontext wurde gleichzeitig erneut

betont, dass die Äußerungen später anonymisiert würden, woraufhin alle Befragten ihr Einverständnis gaben. Alternativ hätte ich bei absoluter Aufnahmeverweigerung während des Gesprächs Notizen angefertigt. Der Verweis erwies sich als wichtig, weil manche Studierende ansonsten vielleicht geglaubt hätten, die Qualität ihrer Formulierungen könnte Einfluss auf die spätere Kursbenotung im Bereich des Sprechens haben. Anhand der Beobachtung zeigt sich, dass es für manche Teilnehmende nicht einfach war, mich plötzlich als Forscher wahrzunehmen. Trotz der bereits genannten Vorteile der Befragung von bekannten Studierenden bleiben die problematischen Aspekte einer solchen Situation bestehen.

Auf die vor Aufzeichnungsbeginn meist gestellte Frage, wofür die Interviews später benötigt würden, entgegnete ich, dass sie als Basis für eine wissenschaftliche Arbeit zu den Einstellungen und Erfolgen der Lernenden in einem bestimmten Bereich dienen würden. Anhand der Erklärung scheint es im Nachhinein deutlich plausibler, warum das verschobene Rollenverhältnis von manchen nicht sofort angenommen wurde. Vielleicht wäre es besser gewesen, den Lernerfolg vorläufig auszuklammern, da die Grundregel für den Interviewstart ohnehin bereits erfüllt war: „Bei der Eröffnung des Interviews ist es wichtig, dem Befragten, soweit das geht, verständlich zu machen, warum das Thema wichtig ist, warum gerade er dazu befragt wird“ (Beer 2007: 336).

Während der Durchführung des ersten Teils des Leitfaden-Interviews entstanden Gespräche variabler Länge und unterschiedlicher inhaltlicher Intensität, was oft in direktem Zusammenhang zueinander stand. Genauere Angaben und Interpretationen diesbezüglich finden sich in den Folgekapiteln. Zur besseren Illustration der Untersuchung soll allerdings noch betont werden, dass die Frage nach der Bekanntheit von interkultureller Kompetenz in mehreren Fällen in einer Wiederholungsaufforderung vonseiten der Befragten resultierte. Der Umstand hatte meist damit zu tun, dass es sich um einen für die Lernenden neuen deutschen Ausdruck handelte, der erst nach erneuter, langsamerer Aussprache klarer wurde.

Ein Student konnte beispielsweise mit dem Begriff sichtlich wenig anfangen und formulierte daraufhin weder Fragen noch Erklärungswünsche. Er wirkte in seinem gesamten Gesprächsverhalten sehr angespannt, was zu der Annahme verleitet, dass ihm die Interviewsituation eher unangenehm war. Zwei Probandinnen baten mich darüber hinaus, den

Ausdruck an der Tafel festzuhalten, wodurch Forschungs- und Unterrichtssituation ineinandergriffen.

4.3.2. Untersuchungsablauf in Erhebungsphase 2

Im Anschluss an das jeweilige Ende des ersten Interviews wurden bereits Termine für die zweite Phase vereinbart. Ort und Zeit blieben ident mit den ersten Durchgängen, doch aufgrund von zusätzlichen Verabredungen zweier Studentinnen musste ein Interview nicht einzeln, sondern im Team durchgeführt werden. Die somit entstehende Abweichung von der zuvor etablierten Gesprächsform wirkte sich aber gewinnbringend in Form einer kleinen Gruppendiskussion aus: „Die Anwesenheit anderer Personen kann der Interviewer auch gezielt für eine Gruppendiskussion nutzen“ (ebd.: 335). Bei der so entstehenden Unterhaltung nahmen die Studentinnen oft Bezug auf vorherige Äußerungen der jeweils anderen Teilnehmerin, was zu einem datenreichen Gespräch führte. Die Zusammenkunft gestaltete sich überaus produktiv auf einer reflektierenden Ebene, weshalb ihr besondere Aufmerksamkeit im Rahmen der Datenauswertung zukommen wird.

Lexikalische Herausforderungen konnten in der zweiten Erhebungsphase in beiden Gruppen nicht verzeichnet werden, was für eine adäquate Formulierung des Leitfadens spricht. Eine einmalige Veränderung in der sprachlichen Realisierung ergab sich jedoch aufgrund der Unsicherheiten einer Teilnehmerin, die nach anfänglichen Schwierigkeiten darum bat, auf Englisch zu antworten. Um den bereits begonnen Datensatz aus Erhebungsphase 1 nicht zu gefährden, willigte ich ein. Dadurch fiel offensichtlich Druck von der Befragten ab, was neben einem zeitlich längeren Interview als dem ersten auch zu einem deutlich inhaltsträchtigeren Gespräch führte.

Abschließend sei hier noch vermerkt, dass die Teilnehmenden im zweiten Durchgang allesamt bedeutend entspannter erschienen. Der Eindruck lässt sich wahrscheinlich mit der nun schon vertrauteren Gesprächssituation und als Konsequenz des erfolgten Unterrichts sowie der darin vollzogenen Verbesserung der Sprachkompetenz erklären.

4.4. Erläuterungen und Reflexionen zu den untersuchten Kursen⁷

4.4.1. Der Juli-Kurs

Der Juli-Kurs fand von 6.7. bis 31.7.2009 im Rahmen der Deutschkurse der Universität Wien statt. Es handelte sich dabei zwar nicht um den ersten von mir eigenständig geleiteten Kurs, doch markierte er meinen ersten Lehrauftrag an der Institution. Für die Lehrveranstaltung vorgeschrieben war der zweite Band des Lehrwerks „Delfin“ (Aufderstraße, Müller & Storz 2002) mit den Lektionen 11-15, woraus sich das Niveau A2/1 ergibt. Natürlich habe ich mich bei der Unterrichtsgestaltung nicht ausschließlich auf das Buch gestützt, sondern absichtlich ergänzende und/oder alternative Aktivitäten mit interkulturellem Schwerpunkt integriert.

Für die Zusammensetzung des Sprachkurses ist wichtig, dass sich die fünfzehn Teilnehmenden auf insgesamt acht Nationen verteilten: Brasilien, Bosnien, China, Estland, Israel, Rumänien, Spanien, die Türkei und Ungarn waren allesamt im Klassenzimmer vertreten, mit mir als Lehrkraft kam dann noch ein weiteres Land hinzu. Während Israel, Spanien und die Türkei mehrfach anwesend waren, partizipierten die übrigen Länder mit jeweils einem/r Vertreter/in. Durch die hohe Anzahl an Nationen war bereits im Vorhinein eine Bereicherung, wenn auch keine notwendige Rahmenbedingung für interkulturelles Lernen geschaffen.

In Anbetracht der Tatsache, dass der Großteil der Studierenden nach maximal zwei Monaten Österreichaufenthalt wieder in ihre Heimat zurückkehrte, um dort weiterzustudieren, scheint eine Klassifizierung als DaZ-Kurs weniger passend. Dennoch ist die Bezeichnung nicht ganz unberechtigt, da immerhin vier Studierende MigrantInnen waren und durch die Absolvierung der Sprachkurse die Berechtigung zum Studium an einer Fachhochschule oder Universität zu erwerben planten. *Summa summarum* ist hier von DaF-Unterricht im Land der Zielsprache zu sprechen.

In Sachen Lernatmosphäre hatte ich von dem als „G(rundstufe) 3“ bezeichneten Kurs einen sehr positiven Eindruck, was sich sowohl in Gesprächen mit den Studierenden als auch

⁷ Der folgende Text dient ausschließlich dazu, den Lesenden einen besseren Einblick in die für die Untersuchung herangezogenen Kurse zu ermöglichen. Die vorgenommene Trennung in Juli- bzw. Augustkurs hat keinerlei Bedeutung für die spätere Auswertung der Untersuchung. Sie erfolgt lediglich aus Übersichtsgründen.

während der Interviews bestätigte. Speziell die von mir beigesteuerten Übungen zur interkulturellen Sensibilisierung fanden großen Anklang - beinahe zu großen, so dass ich sie manchmal in Anbetracht der schwindenden Unterrichtszeit und des noch nicht komplett abgearbeiteten Curriculums verfrüht abbrechen musste, obwohl noch genügend Wortmeldungen für weitere Diskussionen zur Verfügung gestanden wären. Ein weiteres Indiz für allgemeines Wohlbefinden und gegenseitiges Schätzen zeigte sich am letzten Kurstag: Emsig wurden E-Mail-Adressen ausgetauscht, um mit den neu gewonnen FreundInnen zumindest virtuell in Kontakt bleiben zu können.

4.4.2. Der August-Kurs

Der August-Kurs fand von 3.8. bis 28.8.2009 statt und stellte inhaltlich eine Fortsetzung des Juli-Kurses dar. Als kurstragendes Lehrwerk diente erneut „Delfin“, diesmal kamen jedoch die Lektionen 16-20 zum Einsatz; das angestrebte Niveau lag bei A2/2. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden an „G(rundstufe) 4“ unterschied sich wesentlich von der im Juli, da eine Nation besonders stark vertreten war. Insgesamt befanden sich Studierende aus Bosnien, China, Griechenland, Israel, Tschechien, der Türkei und die Ukraine je einmal unter den Lernenden.

Ich versuchte auch hier, die sich im Vorgängerkurs bewährte Technik ergänzender Aktivitäten mit kulturellem Fokus einzusetzen, allerdings mit weitaus weniger Erfolg. Egal, welches Übungsformat im Zentrum stand, die neu zusammengesetzten StudentInnen schienen weder großes Interesse an der Kultur der Zielsprache noch der ihrer KommilitonInnen zu zeigen. Der Eindruck traf dennoch nicht auf alle zu: Es fanden sich vereinzelt dafür zu begeisternde Lernende, die die übrige Menge allerdings ebenso wenig mitreißen konnten.

Als Lehrkraft habe ich mir diesbezüglich mehrfach Gedanken gemacht und schließlich den potenziellen Auslöser in der Motivation für den Besuch des Sprachkurses gefunden. Im Gegensatz zum Monat Juli handelte es sich eindeutig um einen DaZ-Kurs, da bis auf zwei Studierende alle ein Studium in Österreich anstrebten und der Besuch aus existenziellen Gründen erfolgte:

Deutsch als Zweitsprache fungiert (...) in erster Linie als Fachterminus für den unterrichtlich unterstützten sowie den außerunterrichtlichen Spracherwerb von

Arbeitsmigranten (...) Dabei betont die Bezeichnung *Zweitsprache*, dass sich der existentielle Status von Deutsch als Zweitsprache weit mehr mit der Muttersprache, also der Erstsprache, vergleichen lässt als mit einer ersten, zweiten oder x-ten Fremdsprache: die Zweitsprache ist ihrem Range nach die zweite Sprache und folgt der Muttersprache hinsichtlich ihrer sozialen und kommunikativen Bedeutung (Barkowski 2003: 525).

Das Problem an der Einstellung zu kulturellen Aspekten festzumachen, wäre dennoch ein großer Fehler. Die Ursache lag nämlich, wie mir speziell in Gesprächen mit den schwächeren Lernenden klar wurde, an der Einstellung zum Spracherwerb selbst: Wenn die für die Zulassung zum Studium benötigten Fremdsprachenkenntnisse bloß als ein Mittel zum Zweck gesehen werden, überrascht es auch nicht, dass kulturellen Bereichen weniger Aufmerksamkeit zukommt. Eine Unterhaltung mit zwei Studierenden, die bereits am Juli-Kurs teilgenommen hatten, bestätigten meinen Eindruck: Auch sie teilten mit, eine nicht ansatzweise so starke Lernmotivation wie einen Monat zuvor im Klassenzimmer vorzufinden. Sie wiesen mich weiters darauf hin, dass ihrer Meinung nach ein bisschen weniger Kulturdiskussionen stattfanden, was gegen Kursende nicht zuletzt aufgrund von Zeitdruck gewiss zutraf. Damit wird klar, dass interkulturelles Lernen in „Delfin“ nicht allzu sehr im Mittelpunkt steht. Eine genauere Lehrwerk-Analyse würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen und war nicht Teil des Forschungsvorhabens.

Es soll abschließend betont werden, dass ähnlich wie im Juli am letzten Kurstag Kontaktinformationen ausgetauscht wurden und somit auch hier Bande zwischen den Kulturen geknüpft werden konnten.

5. DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGSERGEBNISSE

In diesem Kapitel werden die sinngemäßen Aussagen der befragten Studierenden (S1, S2, S3, ...) anhand von Tabellen präsentiert und hinterher interpretiert.⁸ Die bereits in der Einleitung formulierten Fragestellungen sollen hier zur besseren Übersicht noch einmal Platz finden.

Die zentrale Fragestellung meiner Arbeit lautet:

Welche Einstellungen und Wahrnehmungen finden sich bei DaF/DaZ-Lernenden
in Bezug auf das Lernziel interkulturelle Kompetenz?

Daraus ergeben sich folgende Untersuchungsfragen:

1. Welchen Stellenwert hat die Vermittlung von kulturellem Wissen neben den vier Fertigkeiten für Teilnehmende eines Intensivkurses in Deutsch als Fremd-/Zweitsprache?
- 1.1. Was verstehen DaF/DaZ-Lernende unter interkultureller Kompetenz? Inwiefern scheint sie relevant?
2. Wie möchten DaF/DaZ-Studierende interkulturelle Kompetenz erwerben?
3. Fühlen sich die Teilnehmenden am Ende des DaF/DaZ-Kurses für spätere interkulturelle Zusammenreffen gut vorbereitet?
4. Welche Faktoren haben zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beigetragen?

5.1. Der Stellenwert von kulturellem Wissen neben den vier Fertigkeiten

Die erste Untersuchungsfrage gliedert sich in zwei Fragestellungen. Die erste davon lautet: Welchen Stellenwert hat die Vermittlung von kulturellem Wissen neben den vier Fertigkeiten für Teilnehmende eines Intensivkurses aus DaF/DaZ?

Zur Beantwortung sind die Reaktionen auf Frage 4 des ersten Leitfadens heranzuziehen:

- Was möchten Sie besonders gut lernen?

⁸ Als Abkürzung für Student/in steht dabei ein „S“, die jeweils nachfolgende Zahl basiert auf der chronologischen Reihenfolge der Interviews.

Dabei ist anzumerken, dass ich mir, sofern Kultur nicht genannt wurde, erlaubt habe diesbezüglich explizit nachzufragen.

Tabelle 1: Der Stellenwert von kulturellem Wissen neben Fertigkeitstraining

S1	Ich möchte besonders gut sprechen lernen. Kultur ist auch wichtig, weil ich aus dem Banat komme. Dort gibt es viele Nationalitäten und Kulturen, z. B. ungarisch, rumänisch, deutsch, kroatisch, serbisch.
S2	Sprechen ist sehr wichtig und Kultur auch — als Lernbasis.
S3	Ich möchte lesen und über Kultur lernen.
S4	Sprechen und Lesen sind mir wichtig.
S5	Ich muss besser sprechen lernen, weil ich jetzt schon seit sechs Jahren Deutsch studiere und es immer noch nicht gut kann. Kultur und Geschichte sind auch interessant.
S6	Mein Schreiben muss besser werden. Ein bisschen Kultur, ja, aber Schreiben ist besser.
S7	Sprechen und Hören. Ich will auch über Kultur lernen.
S8	Ich will alles lernen: die vier Fertigkeiten und Kultur.
S9	Schreiben und Sprechen sind mir wichtig.

Es fällt zunächst auf, dass der Erwerb von kulturellem Wissen nicht an erster Stelle bei den Kursbesuchenden steht. Dennoch findet er weitaus öfter Erwähnung als z. B. das rezeptive Hören und/oder Lesen.

Es wird in den verschiedenen Antworten jeweils mindestens eine der vier Fertigkeiten speziell hervorgehoben, oft sogar zwei. Zusätzliche Ausführungen dazu finden sich allerdings nur in zwei Aussagen, in denen die Befragten ihre Wahl anhand der damit verbundenen Schwächen begründen. So meint S5: „Ich muss besser sprechen lernen, weil ich jetzt schon seit sechs Jahren Deutsch studiere und es immer noch nicht gut kann“. Auch S6 räumt ein: „Mein Schreiben muss besser werden“. Die in Kreisen von Fremdsprachenlehrenden als Grundsatz geltende Ansicht, dass alle Fertigkeiten gleichwertig gefördert werden müssen, scheint auf Seite der Lernenden nur eine/r zu teilen: „Ich will alles lernen“ (S8). Die Übrigen stellen überwiegend das produktive Sprechen in den Vordergrund (vgl. S1, S2, S4, S5, S7, S9).

Wie bereits erwähnt spielt Kultur für die meisten Befragten durchaus eine Rolle, wobei nicht viele präzisieren, weshalb oder in welchem Ausmaß derartiger Input erwünscht ist. S6 stellt

eine Ausnahme dar, indem Kultur offenkundig zweitrangig behandelt wird: „Ein bisschen Kultur, ja, aber Schreiben ist besser“. Hingegen sieht S1 im kulturellen Wissenserwerb eine Hilfe zur besseren Alltagsbewältigung in der Heimat: „Kultur ist auch wichtig, weil ich aus dem Banat komme. Dort gibt es viele Nationalitäten und Kulturen“. Ein an die Zielsetzungen von interkulturellem Fremdsprachenunterricht erinnernder Vorschlag stammt von S2, die von „Kultur (...) als Lernbasis“ spricht.

Zusammenfassend stellt kulturelles Wissen durchaus ein in den Köpfen der Befragten präsentenes Ziel dar. Es kommt dennoch nicht so vorrangig zum Ausdruck wie die individuellen Verbesserungswünsche im Bereich einzelner, zumeist produktiver Fertigkeiten (Sprechen, Schreiben). Multikulturelle Lebensumstände scheinen das Interesse an kulturellem Wissen zu bestärken.

5.1.1. Verständnis und Relevanz von interkultureller Kompetenz

Der zweite Teil der ersten Fragestellung lautet: Was verstehen DaF/DaZ-Lernende unter interkultureller Kompetenz? Inwiefern scheint sie relevant?

Zur Beantwortung müssen die Reaktionen auf die Fragen 5-7 der ersten Erhebungsphase herangezogen werden:

- Haben Sie schon einmal von interkultureller Kompetenz gehört? Wenn ja, wo?
- Was ist damit gemeint? / Was verstehen Sie unter interkultureller Kompetenz?
- Ist interkulturelle Kompetenz für Sie wichtig? Warum?

Tabelle 2: Verständnis und Bedeutung von interkultureller Kompetenz (IK)

S1	Ich habe davon gehört. Ich glaube, es bedeutet, dass auf einem Platz viele Nationalitäten leben und untereinander die Kulturen kennen. Das ist wichtig für mich, weil ich in so einer Region lebe. Ich habe dadurch viel über andere Leute und Mentalitäten gelernt.
S2	Ich kenne diesen Ausdruck nicht, aber ich glaube, ihn zu verstehen. Ich habe einen interkulturellen Arbeitsplatz und brauche IK, um dort mit den anderen Personen gut sprechen zu können. Deshalb ist IK für mich wichtig, aber auch weil ich mit einer Person aus einer anderen Kultur zusammenlebe.
S3	Nein, davon habe ich nicht gehört. Ich denke, es hat damit zu tun, andere Kulturen zu kennen ... IK ist für mich nicht wichtig, aber interessant.
S4	Kompetenz ...interkulturell ... Wer hat gewonnen? Ich verstehe nicht. <i>(Nach Erklärung)</i> Ja, das ist wichtig, weil wir in Europa leben und viel reisen. In Spanien haben wir zurzeit auch viele Leute aus anderen Ländern, aber es gibt Missverständnisse. Die Leute reisen, ohne für die Welt offen zu sein.
S5	Davon habe ich noch nicht gehört. Wahrscheinlich steht es dafür, mit anderen Kulturen leben zu können und sie zu verstehen. IK ist wichtig, weil man im Leben immer Kontakt mit anderen hat und wissen muss, wie man sich in solchen Situationen verhält.
S6	Ich habe bisher nicht von IK gehört und weiß auch nicht, was das ist. <i>(Nach Erklärung)</i> Ja, das ist schon wichtig, schließlich gibt es so viele Kulturen auf der Welt.
S7	Ich habe noch nicht davon gehört, doch vermute, dass es damit zu tun hat, über andere Kulturen Bescheid zu wissen. Es ist eher interessant als wichtig für mich.
S8	Ich habe von IK in einem Sprachkurs gehört, weiß was damit gemeint ist, aber kann den Ausdruck nicht näher definieren. IK ist wichtig, da sie mir dabei hilft, die deutsche, englische, französische und türkische Kultur zu verstehen.
S9	Nein ... ja, ich habe davon gehört — kann mich aber nicht an den Zusammenhang erinnern. Es geht um Kompetenz zwischen den Kulturen ... Ich will über andere Kulturen lernen.

Bevor näher auf die verschiedenen Auffassungen von interkultureller Kompetenz eingegangen wird, sei vermerkt, dass nur ein Drittel der Befragten angibt, den Ausdruck vor dem Interview bereits gehört zu haben (vgl. S1, S8, S9). Von dieser kleinen Menge kann sich allerdings wiederum nur eine Person (S8) an den Kontext eines absolvierten Sprachkurses erinnern.

Im Rahmen der Auswertung zeigt sich, dass ein eingeräumtes Verständnis nicht immer in einem konkreten Definitionsvermögen resultiert (vgl. S8, S9). Obwohl die meisten Studierenden sofort klar machen, vom Schlüsselbegriff bisher nichts gehört zu haben, sind sie sofort in der Lage, sich unter der Wortkombination etwas vorzustellen und zögern nicht, eine direkte Definition oder weiterführende Erklärung abzugeben. Die Beobachtung ist wahrscheinlich auf den Bekanntheitsgrad der bedeutungsstiftenden Wörter zurückzuführen.

Für ein grobes Verständnis reichen in der Regel Kenntnisse der Nomen „Kultur“ und „Kompetenz“, die in ähnlicher Aussprache sowie Orthographie in anderen Sprachen ebenso vorhanden sind (vgl. engl. *competence*, franz. *compétence*, ital./span. *cultura*), aus. Darüber hinaus sollte „Kultur“ bereits zum Grundwortschatz der Befragten zählen. Eine spezifischere Bedeutung geht jedoch von dem Präfix „inter“ aus. Am Verstehen des Letzteren kann die interpretatorische Tiefe der jeweiligen Aussagen festgemacht werden.

So findet sich im Antwortpool mehrmals die sehr reduktionistische Ansicht, es ginge primär darum, „andere Kulturen zu kennen“ (S3) bzw. „über andere Kulturen Bescheid zu wissen“ (S7). Die folgende Äußerung passt ebenso dazu: „Es geht um Kompetenz zwischen den Kulturen“ (S9). Natürlich befinden sich die Zitierten mit ihren Erklärungen auf dem richtigen Weg, doch fehlt es an Konkretheit im Sinne einer Anwendungsmöglichkeit oder Zielorientierung. Fairerweise muss eingeräumt werden, dass „nur“ nach einer Definition gefragt wurde und deren Komponenten oft eine Geschmacksfrage darstellen.

Nichtsdestotrotz äußern sich manche DaF/DaZ-Lernende ausführlicher, indem sie speziell den Aspekt des Miteinanders betonen: „Wahrscheinlich steht es dafür, mit anderen Kulturen leben zu können und sie zu verstehen“ (S5) oder „Ich glaube, es bedeutet, dass auf einem Platz viele Nationalitäten leben und untereinander die Kulturen kennen“ (S1).

Natürlich weisen die Auffassungen der befragten Studierenden nicht ansatzweise die Komplexität der in 2.3.1. diskutierten Definitionen auf. Für diese Beobachtung könnten nun zahlreiche Gründe genannt werden, wobei vor allem der unterschiedliche Wissensstand und die begrenzte Ausdrucksmöglichkeit eine zentrale Rolle spielen.

In Sachen persönlicher Bedeutsamkeit von interkultureller Kompetenz lassen sich drei verschiedene Einstellungen ermitteln. Das Spektrum reicht von „wichtig“ (vgl. S1, S2, S4, S5, S6, S8) über „interessant“ (vgl. S3, S7) bis hin zu nicht wirklich kommentiert (S9). Unter den Teilnehmenden, die die Fähigkeit als „wichtig“ einstufen, kann zwischen zwei Gruppen unterschieden werden: jene, die sofort einen direkten Bezug zu ihren lebensweltlichen Erfahrungen (z. B. Heimat, Arbeitsplatz oder Privatleben) herstellten (vgl. S1, S2, S4) und solche, die sich bei der Begründung ihrer Einstellungen eher allgemein äußerten (vgl. S5, S6).

S2 fällt beispielsweise in die erste Gruppe, da die Relevanz des Schlüsselbegriffs sowohl an professionellen als auch privaten Kategorien festgemacht wird: „Ich habe einen interkulturellen Arbeitsplatz und brauche IK, um dort mit den anderen Personen gut sprechen zu können (...) auch weil ich mit einer Person aus einer anderen Kultur zusammenlebe“. S4 spricht zunächst von einem generellen Bedarf, der in Zusammenhang mit dem Leben in Europa gebracht wird. Man kann annehmen, dass dabei nicht nur das Phänomen der Globalisierung, sondern ebenso die soziokulturellen sowie wirtschaftlichen Gegebenheiten innerhalb der Europäischen Union gemeint sind. Anschließend folgen Schilderungen individueller Wahrnehmung von interkulturellen Missverständnissen, wie sie in der spanischen Heimat der befragten Person scheinbar zur Tagesordnung gehören. Die persönliche Relevanz kommt damit klar zum Ausdruck.

Jene Personen, die interkulturelle Kompetenz nicht als wichtig einstufen, räumen zugleich ein, sich dafür zu interessieren. Inwiefern die Antworten tatsächlich der Wahrheit entsprechen oder eher auf dem Gedanken beruhen, dass man den Interviewer nicht komplett vor den Kopf stoßen möchte, stellt eine Hypothese dar, die im Rahmen der Auswertung ebenso erwähnt werden muss.

Zu den allgemein gehaltenen Begründungen lässt sich nicht viel sagen, da sie ihrer Klassifizierung gemäß nicht wirklich in die Tiefe gehen. Sie stützen sich meist auf die Tatsache, dass es schlichtweg eine Fülle an Kulturen gibt, mit denen man in der modernen Zeit schnell zusammentreffen kann und daher wissen muss, welches Verhalten angebracht ist (vgl. v.a. S5, S6, S8).

Zusammenfassend umspannt das sich hier abzeichnende Verständnis von interkultureller Kompetenz einen weiten Bogen von sehr allgemeinen und nicht wirklich am Kern kratzenden Auffassungen bis hin zu praxisbezogeneren Formulierungen. Ähnlich unterschiedlich fallen auch die Einstellungen zur Relevanz des Gebiets aus: Viele Studierende erkennen darin eine bedeutsame Fähigkeit speziell für das Leben in multikulturellen Gesellschaften, während andere interkulturelle Kompetenz vor allem als interessant, jedoch nicht unbedingt wichtig betrachten.

5.2. Erwerbswünsche für interkulturelle Kompetenz

Die zweite Untersuchungsfrage lautet: Wie möchten Studierende eines DaF/DaZ-Intensivkurses interkulturelle Kompetenz erwerben?

Zur Veranschaulichung der Erwerbswünsche sind die Antworten auf Frage 9 heranzuziehen:

-Wie möchten Sie interkulturelle Kompetenz erwerben?

Tabelle 3: Erwerbswünsche für interkulturelle Kompetenz

S1	Vielleicht im realen Leben, durch Kontakt mit Menschen. Für mich sind die Leute wichtig, weil ich Priester werden möchte und viel mit ihnen sprechen muss.
S2	Ich mag lesen ... Und warum nicht im Sprachkurs!?
S3	Durch Sprechen mit Leuten aus anderen Kulturen: im Deutschkurs, auf der Straße, ...
S4	Durch Interaktion im Kurs und beim Reisen.
S5	Überall — im Kurs, auf der Straße, daheim, in den Ferien, in der Presse, ...
S6	Egal, im Kurs, auf der Straße, ...
S7	Im Unterricht, durch Kontakt mit Österreichern, ...
S8	Siehe S7.
S9	Durch den Besuch von Sprachkursen ... Hier habe ich schon viele Freunde gefunden. Sie kommen aus Bosnien, China, Italien, der Türkei und den USA. Wir sprechen viel über kulturelle Unterschiede.

Im Zuge der Auswertung wird klar, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz im direkten Austausch mit anderen Kulturen und nicht durch theoretische Vermittlung erfolgen soll. Wie bereits bei der Analyse zuvor bearbeiteter Fragen deutlich geworden ist, machen sich auch hier immer wieder unterschiedliche Antwortverhalten breit, indem persönlichere Informationen zur Veranschaulichung des jeweiligen Standpunktes einfließen (vgl. vor allem S1, S9).

Abgesehen von S1, wo der Sprachkurs zwar nicht explizit genannt wird, aber durchaus Teil des interpretatorischen Spektrums ist, nennen alle Befragten diesen Ort an erster Stelle ihrer Erwerbswünsche. Die Beobachtung kann als Indiz dafür dienen, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz mittlerweile nicht mehr nur ein Anliegen vonseiten der Lehrenden, sondern ebenso der Lernenden darstellt.

Außerdem liefert S9 ein gelungenes Beispiel für kulturverbindenden Unterricht, wenn sie die Nationen ihrer bisher im Rahmen von Sprachkursen gefundenen Freunde aufzählt. Zwei Studierende führen zusätzlich den „Kontakt mit Österreichern“ (S7, S8) an, was auf ein für diese Untersuchung beinahe zu enges Spektrum ihrer Auffassung von Interkulturalität schließen lässt und damit gleichzeitig die Validität der gesamten Äußerung infrage stellt.

Überblickend führt also der multikulturelle Sprachkurs die Liste der Erwerbswünsche an, von spontanen Straßen- oder Reisekontakten scheinen sich die Befragten eben so viel zu versprechen. Da speziell Möglichkeiten wie die beiden letzten in Betracht gezogen werden, kann man annehmen, dass es sich um sehr kontaktfreudige Persönlichkeiten handelt.

5.3. Selbsteinschätzung interkultureller Kompetenz kurz vor Kursende

Die dritte Untersuchungsfrage lautet: Fühlen sich die Teilnehmenden am Kursende für spätere, interkulturelle Zusammentreffen gut vorbereitet?

Ob jemand als interkulturell kompetent eingestuft werden kann oder nicht, ist in der Tat nicht einfach. Entscheidend sind bei solchen Überlegungen vor allem die jeweilige Auffassung des Begriffs mitsamt den darauf basierenden Ermittlungsverfahren.⁹ Was jedoch auch nicht außer Acht gelassen werden sollte, ist die Möglichkeit der Selbsteinschätzung, wie sie den Befragten in Form der Fragen 3-4 innerhalb der zwei Erhebungsphase gegeben wurde:

- Haben Sie das Gefühl, in Zukunft Zusammentreffen mit mehreren Kulturen gut bewältigen zu können?

-Wenn ja/nein, warum (nicht)?

⁹ Eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Problematik findet sich in Abschnitt 2.3.2.

Tabelle 4: Selbsteinschätzung interkultureller Kompetenz kurz vor Kursende

S1	Ja, ich habe das Gefühl, mit vielen Kulturen gut umgehen zu können.
S2	Ja, das denke ich. Es ist nicht gut, einen sehr kleinen Kulturraum zu haben. Ich glaube, viele WienerInnen haben keinen Kontakt mit AusländerInnen und denken, dass sie böse und schlecht sind. Deshalb finde ich es wichtig, einen größeren Kulturraum zu haben, um andere Kulturen kennenzulernen und zu sehen: „Das sind Leute wie ich“.
S3	Yes, although I have to say that the language is always a problem when you are trying to communicate with other people. It is hard to meet people and get to know other cultures in German. Especially for me because I can only understand a little and try to do it. I think I can handle it but I would like a bit more.
S4	Ich finde es schwierig mit Menschen aus anderen Kulturen zu arbeiten, besonders wenn es dabei zu Glaubensdiskussionen kommt.
S5	Ich finde das nicht schwierig.
S6	Ja, warum nicht?
S7	Ja, ich habe kein Problem mit anderen Leuten. Ich wollte auch andere Kulturen kennenlernen. Wir kommen aus mehreren Kulturen mit unterschiedlichen Gewohnheiten. Manche davon sind schlecht, aber es gibt auch so viele gute Gewohnheiten ...
S8	Ja, ich fühle mich jetzt interkulturell kompetent. Wir waren so viele Kulturen in der Klasse. Ich habe mit den anderen gesprochen und gelernt.
S9	Ja, das ist kein Problem. Ich kann mit vielen Kulturen kommunizieren. Meine Familie kommt aus Griechenland und oft gibt es Spannungen zwischen TürkInnen und GriechInnen wegen der Geschichte. Ich kann auch gut mit TürkInnen auskommen — alle, die ich kenne, sind Freunde.

Die Lernenden bezeichnen sich großteils als interkulturell kompetent, jedoch nicht immer uneingeschränkt. S3 markiert beispielsweise die eigenen Fremdsprachenkenntnisse als Hindernis in der Zusammenarbeit mit anderen Kulturen: „*It is hard to meet people and get to know cultures in German*“. Die Aussage lässt vermuten, dass die befragte Person auch im Unterricht bei sprachlichen Schwierigkeiten schnell ins Englische verfällt. Damit blizt die zentrale Rolle von Fremdsprachenkenntnissen einmal mehr hervor: „Wer interkulturell kompetent werden will, muss also Fremdsprachen lernen“ (Antor 2007: 122). Die finale Antwort auf die Untersuchungsfrage „*I think I can handle it but I would like a bit more*“ birgt außerdem die entscheidende Feststellung, dass die eigene interkulturelle Kompetenz noch ausbaufähig ist und es sich bei ihrer Formung um einen längeren Prozess handelt. S4 stuft sich ebenso nicht leichtfertig als interkulturell kompetent ein, indem auf eine erlebte Kommunikationsstörung verwiesen wird. Den Auslöser dafür lieferte mit Religion ein Thema, das auch im intrakulturellen Bereich schnell zu Auseinandersetzungen führen kann.

In den Stellungnahmen anderer DaF/DaZ-Lernender stößt man insgesamt auf weitaus weniger Skepsis (vgl. S1, S2, S5, S6), nicht immer kommt es zu Begründungen oder Erklärungen für die vorgenommene Selbsteinschätzung. Umso erfreulicher ist es daher, wenn bei S9 interkulturelle Kompetenz durch den Abbau von Vorurteilen gegenüber einer bestimmten Nation Bestätigung findet. Auch bei S7 macht sich eine ausgesprochen positive Haltung in Bezug auf fremde Kulturen spürbar: „Wir kommen aus mehreren Kulturen mit unterschiedlichen Gewohnheiten. Manche davon sind schlecht, aber es gibt auch so viele gute Gewohnheiten ...“.

Interessant ist außerdem, dass sich keine Person unter den Befragten als interkulturell inkompetent einstuft. Die Feststellung könnte auf den ersten Blick erfreulich gewertet werden, wirft aber ebenso Fragen auf. Da wäre jene nach der tatsächlichen Korrektheit der Aussage: Glauben manche Lernende vielleicht, eine negative Selbsteinschätzung könnte dem Interviewer missfallen und Einfluss auf die Benotung im Kurs haben? Inwiefern wirken sich sprachliche Einschränkungen auf die Einstufungen aus? Wo beginnt überhaupt interkulturelle Kompetenz? Selbst wenn es sich um einen sehr langen Prozess handelt, müssten die ersten Grundsteine doch relativ schnell gelegt und damit zumindest ein Grad an interkultureller Kompetenz vorhanden sein, oder nicht?

Insgesamt tendiert der Großteil der Befragten dazu, sich als interkulturell kompetent zu betrachten. Ausführliche Begründungen bleiben eher im Hintergrund, dafür kommen vereinzelt Schwächen in Sachen sprachlicher Kompetenz und Herausforderungen in spezifischen Situationen zum Ausdruck. Das Betonen des erfolgreichen Abbaus von Vorurteilen sowie die Erkenntnis, dass es sich bei dem Schlüsselbegriff um eine langfristig aufzubauende Fähigkeit handelt, die nach vier Wochen einfach noch nicht vollkommen ausgeprägt sein kann, verstärken den Eindruck, dass interkulturelle Sensibilisierung stattgefunden hat.

5.4. Begünstigende Faktoren für den Kompetenzerwerb

Die vierte und letzte Untersuchungsfrage lautet: Welche Faktoren haben zur Schulung interkultureller Kompetenz beigetragen?

Zur Beantwortung müssen die Antworten auf Frage 5 des zweiten Leitfadens herangezogen werden:

-Was hat Ihnen beim Erwerb interkultureller Kompetenz geholfen?

Tabelle 5: Begünstigende Faktoren für den Kompetenzerwerb

S1	Die Interaktion mit anderen Studierenden im Kurs ... Ich habe gefragt, wie spezielle Aspekte in ihrem Land sind. Manche Übungen haben mir dabei geholfen zu verstehen, dass es in jedem Land eine andere Mentalität gibt.
S2	Ich glaube, schon vor dem Kurs interkulturelle Kompetenz gehabt zu haben.
S3	Of course by talking to people in class during discussions.
S4	Dass ich viel mit Menschen aus anderen Kulturen gearbeitet habe. Es wäre gut gewesen, wenn wir einen Tag mit Kulturpräsentationen gehabt hätten.
S5	Ich finde, dass die Leute zu wenig von ihrer Heimat gesprochen haben.
S6	Ich weiß nicht.
S7	Mir haben die Übungen im Kurs geholfen.
S8	Es gab so viele Menschen aus unterschiedlichen Kulturen im Kurs. Ich habe mit ihnen gesprochen und gelernt.
S9	Ich bin interkulturell kompetent, weil ich schon so viele Sprachkurse besucht habe, in denen Menschen aus vielen Ländern waren.

Das Sammeln begünstigender Faktoren für den spezifischen Kompetenzerwerb stellt das finale Ziel der empirischen Untersuchung dar. Die Antworten lassen sich folgendermaßen interpretieren: Offensichtlich haben die meisten DaF/DaZ-Lernenden von der internationalen Zusammensetzung ihres Sprachkurses profitiert, da in beiden Kursen auf den lehrreichen Kontakt mit Menschen aus anderen Ländern verwiesen wird. Das Ergebnis deckt sich mit Boeckmanns Auffassung, „dass mit der Zahl fremder Kulturen, mit denen wir vertraut sind, unsere Flexibilität im Umgang mit Fremdheit steigt und wir dann mit weiteren Kulturen leichter und schneller vertraut werden“ (Boeckmann 2006: 2).

Manche Studierende betonen darüber hinaus den Effekt von speziellen Aktivitäten oder Diskussionen. Erfreulicherweise findet sich unter den Antworten ebenso konstruktives Feedback für die Unterrichtsgestaltung: Der Wunsch nach Kulturpräsentationen kommt dabei zweimal zur Sprache.

6. FAZIT

Die vorliegende Arbeit beschäftigte sich mit dem Thema des Erwerbs interkultureller Kompetenz im Klassenzimmer. Dazu wurde folgende Forschungsfrage entwickelt: Welche Einstellungen und Wahrnehmungen finden sich bei DaF/DaZ-Lernenden im Hinblick auf das Lernziel interkulturelle Kompetenz?

Zur Beantwortung wurden die mit der Untersuchung in Verbindung stehenden Begriffe zunächst theoretisch aufgearbeitet. Dies beinhaltete neben der Diskussion der entsprechenden Kultur- und Kompetenzbegriffe auch die Auseinandersetzung mit dem situationsdefinierenden Rahmen der interkulturellen Kommunikation sowie den damit verbundenen Herausforderungen. Dabei wurde klar, dass sich die Auslöser für interkulturelle Kommunikationsprobleme nicht immer von jenen des intrakulturellen Bereichs unterscheiden.

Davon ausgehend konnte das im Zentrum stehende Konzept interkultureller Kompetenz näher betrachtet werden. Nach einigen Vergleichen fiel die Entscheidung schließlich zugunsten der Auffassung, dass es sich um eine Fähigkeit handelt, die affektive, kognitive und pragmatische Dimensionen beinhaltet. Doch lassen sich diese überhaupt messen? Die Antwort lautet ja, sofern man auf ein facettenreiches Überprüfungsmaterial zurückgreift, z. B. in Form von Portfolio-Aufgaben mit reflexivem Charakter.

Es wurde darüber hinaus gezeigt, dass interkulturelles Lernen nicht nur ein Ziel des Fremdsprachenunterrichts, sondern ebenso anderer Fächer sein muss. Das in Österreich etablierte Unterrichtsprinzip interkulturellen Lernens sieht beispielsweise eine Integration in alle Disziplinen vor. Der Einsatz von Lehrmaterialien, die unter interkulturelle Fremdsprachendidaktik fallen, ermöglicht interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht zu unterstützen und unter anderem den Abbau von Vorurteilen zu initiieren.

Anhand der Befragung von insgesamt 9 DaF/DaZ-Lernenden wurde Einblick in deren Einstellungen und Wahrnehmungen zum Erwerb von interkultureller Kompetenz im Unterricht gewonnen.

Die Antwort auf die Forschungsfrage lautet:

Die Einstellungen und Wahrnehmungen der Lernenden lassen neben allgemeiner Offenheit und Interesse gegenüber fremden Kulturen ebenso auf interkulturelle Sensibilisierung im Rahmen des Sprachkurses schließen.

Die Antworten auf meine Untersuchungsfragen lauten:

1. Kultur spielt für die Befragten eine nennenswerte Rolle, wird aber der Verbesserung einzelner Fertigkeiten nachgestellt.
 - 1.1. Die Definitionen weisen ein breites Spektrum auf. Oft handelt es sich um begrenzte Sichtweisen, manchmal aber auch um komplexere Auffassungen. Interkulturelle Kompetenz wird als relevant oder zumindest interessant eingeschätzt.
2. Der Sprachkurs stellt die Nummer 1 unter den Erwerbswünschen für interkulturelle Kompetenz dar. Interaktion auf der Straße wird ebenso genannt.
3. Die Befragten stufen sich am Ende des Kurses mit Einschränkungen als interkulturell kompetent ein.
4. Einzelne Aktivitäten, kulturvergleichende Diskussionen sowie eine internationale Teilnehmerschaft haben zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz beigetragen.

Zusammenfassend fördert das überwiegende Interesse an der Begegnung sowie die regelmäßig stattfindende Arbeit mit anderen Kulturen interkulturelles Lernen. Gemeinsam mit bewusst eingesetzten Aktivitäten, die auf interkulturelle Sensibilisierung abzielten, konnte die Basis für eine weiter zu entwickelnde interkulturelle Kompetenz geschaffen werden.

Obwohl nun Antworten auf die eingangs gestellte Forschungsfrage sowie die darauf basierenden Untersuchungsfragen gefunden werden konnten, erscheinen manche Aspekte noch diskussions- und/oder verbesserungswürdig.

Dabei möchte ich vor allem auf den exemplarischen Charakter der Untersuchung aufmerksam machen. Da fast nur ein Drittel der in beiden Kursen anwesenden DaF/DaZ-Lernenden befragt wurde, weisen die Ergebnisse nur beschränkt Gültigkeit auf und können lediglich für einen Ausschnitt des gesamten Kurses sprechen. Im Falle der Befragung einer höheren oder

niedrigeren Zahl von Studierenden aus beiden Lehrveranstaltungen hätte sich eventuell ein komplett anderes Ergebnis abgezeichnet.

Außerdem fällt bei der Frage nach den Erwerbswünschen für interkulturelle Kompetenz auf, dass die Studierenden aufgrund der konstanten Aufzählungen von Orten ausschließlich das WO an Stelle des gewünschten WIES thematisierten.

Ähnlich überraschend fielen die Reaktionen auf die letzte Frage aus, zumal ich mir hier mehr Feedback für meinen Unterricht erwartet hatte. Der Grund für die gelieferten Aussagen liegt wahrscheinlich zum einen an den noch im fortgeschrittenen Anfängerbereich anzusiedelnden Fremdsprachenkenntnissen, andererseits bei der Methode selbst. Vielleicht wäre es in Zukunft für ähnliche Erkenntnisinteressen hilfreich, Aktivitäten, die speziell auf interkulturelle Sensibilisierung abzielen, schriftlich im Hinblick auf das Erfüllen ihres Zwecks evaluieren zu lassen. Dies kann z. B. in Form eines Fragebogens, den die Studierenden zu Beginn des Kurses erhalten und stets bei sich haben müssen, stattfinden. Ein alternativer Vorgang wäre auch das Führen von auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz fokussierter Lerntagebücher — wie sie in der Literatur bereits vorgeschlagen wurden (vgl. Yang 2007: 101) — um so Einblicke in den jeweiligen Lernfortschritt zu bekommen.

Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit legen nahe, die Diskussion über interkulturelle Kompetenz nicht nur zwischen Forschenden und Lehrenden, sondern vor allem auch mit den Lernenden zu führen. Auf diesem Weg kann die Unterrichtsqualität entscheidend verbessert werden. Die Erstellung eines Curriculums zur langfristigen Vermittlung von interkultureller Kompetenz könnte somit ein weiterführendes Projekt darstellen.

LITERATURVERZEICHNIS

ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990). *Fremdsprache Deutsch* 3, 306-308.

Altmayer, Claus (2004), *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Antor, Heinz (2007), Inter-, multi- und transkulturelle Kompetenz: Bildungsfaktor im Zeitalter der Globalisierung. In: Antor, Heinz (Hrsg.) (2007), *Fremde Kulturen verstehen - fremde Kulturen lehren. Theorie und Praxis der Vermittlung interkultureller Kompetenz*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 111-126.

Apfelbaum, Birgit (2007), Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder*, 154-163.

Auernheimer, Georg (2007), Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.

Auernheimer, Georg (2008), Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2008), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35-65.

Aufderstraße, Hartmut; Müller, Jutta & Storz, Thomas (2002), *Delfin. Lehrbuch, Teil 2. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Barkowski, Hans (2003), Deutsch als Zweitsprache. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 525-529.

Barkowski, Hans (2010), Kultur. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke, 174.

Bartsch, Elmar & Marquart, Tobias (1999), *Grundwissen Kommunikation. Ausgangsfragen - Schlüsselthemen - Praxisfelder*. Stuttgart: Klett.

Bausinger, Hermann (2003), Kultur. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 271-276.

Beer, Bettina (2007), Interviews. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 334-341.

Bernhard, Nicole (2002), Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch. „Spielend“ zu interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, Laurenz; Stierhofer, Klaus & Gehring, Wolfgang (Hrsg.) (2002), *Interkulturelle Kompetenz - Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 193-215.

Binder, Susanne & Daryabegi, Aryane (2002), Interkulturelles Lernen - Beispiele aus der schulischen Praxis. In: Fillitz, Thomas (Hrsg.) (2002), *Interkulturelles Lernen. Zwischen institutionellem Rahmen, schulischer Praxis und gesellschaftlichem Kommunikationsprinzip*. Innsbruck/Wien/München/Bozen: Studien-Verlag (Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur; 18), 33-96.

Bolten, Jürgen (2001), *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen.

Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (1999), Was ist interkultureller Fremdsprachenunterricht? In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-31.

Byram, Michael (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters LTD.

Byram, Michael; Morgan, Carol & colleagues (1994), *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters LTD.

Diekmann, Andreas (2006), *Empirische Sozialforschung*. Reinbeck: Rowohlt.

Duden 5, Dudenredaktion (Hrsg.) (2001), *Fremdwörterbuch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Duden 7, Dudenredaktion (Hrsg.) (1989), *Herkunftswörterbuch*. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Ehlich, Konrad (2010), Kompetenz. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke, 160.

Fluck, Hans R. (2002), Fachkommunikation und Deutschunterricht. Zur Einführung. *Der Deutschunterricht* 5, 3-8.

Friebertshäuser, Barbara (1997), Interviewtechniken. Ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara & Prenzel, Annedore (Hrsg.) (1997), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa, 371-395.

Gogolin, Ingrid (2003), Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 96-102.

Goodenough, Ward H. (1964), Cultural Anthropology and Linguistics. In: Hymes, Dell (Hrsg.) (1964), *Language in Culture and Society. A Reader in Linguistics and Anthropology*. New York: Harper & Row, 36-39.

Grimm, Thomas (2010), Interkulturelle Kompetenz. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen/Basel: Francke, 140.

Heringer, Hans Jürgen (2007), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen/Basel: Francke.

Hess-Lüttich, Ernest W.B. (2003), Interkulturelle Kommunikation. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 75-81.

Homberger, Dietrich (2003), *Sachwörterbuch zur Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Reclam.

Hopf, Christel (2003), Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe (Hrsg.) (2003), *Qualitative Forschung - Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt, 349-360.

Kim, Young Yun (1988), On Theorizing Intercultural Communication. In: Kim, Young Yun & Gudykunst, William B. (eds.) (1988), *Theories in Intercultural Communication*. Thousand Oaks/London/New Delhi: SAGE Publications, 11-21.

Köster, Juliane (2008), Evaluation von Kompetenzen im Deutschunterricht - Neues Etikett oder bildungspolitische Wende? In: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2008), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 175-193.

Krumm, Hans-Jürgen (1998), Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheiten im DaF-Unterricht. *Info DaF* 5, 523-544.

Krumm, Hans-Jürgen (2003), Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke, 138-144.

Krumm, Hans-Jürgen (2007), Interkulturelle Fremdsprachendidaktik. Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 413-417.

Ladmiral, Jean-René & Lipiansky, Edmond Marc (2000), *Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen*. Frankfurt/New York: Campus.

Litters, Ulrike (1995), *Interkulturelle Kommunikation aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. Konzeption eines zielgruppenspezifischen Kommunikationstrainings für deutsche und französische Manager*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Lüsebrink, Hans-Jürgen (2008), *Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Mayer, Horst Otto (2009), *Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München/Wien: Oldenbourg.

Merton, Robert K. & Kendall, Patricia L. (1979), Das fokussierte Interview. In: Hopf, Christel & Weingarten, Elmar (Hrsg.) (1979), *Qualitative Sozialforschung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 171-204. Zit. nach Diekmann, Andreas (2006).

Rehbein, Jochen (1985), Einführung. In: Rehbein, Jochen (Hrsg.) (1985), *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 7-41.

Rösch, Heidi (2008), Interkulturelle Kompetenz im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hrsg.) (2008), *Kompetenzen im Deutschunterricht. Beiträge zur Literatur-, Sprach- und Mediendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 91-110.

Schulz, Renate (2008), Interkulturelle Kompetenz: Auf der Suche nach messbaren Zielen und Bewertungsformen. In: Schulz, Renate & Tschirner, Erwin (Hrsg.) (2008), *Communicating across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. München: Iudicium, 241-258.

Schwerdtfeger, Ilse (1989), *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.

Scollon, Ron & Wong Scollon, Suzanne (1995), *Intercultural Communication. A Discourse Approach*. Oxford UK: Blackwell Publishers.

Stigler, Hubert & Felbinger, Günter (2005), Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, Hubert & Reicher, Hannelore (Hrsg.) (2005), *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag, 129-134.

Straub, Jürgen (2007), Kompetenz. In: Straub, Jürgen; Weidemann, Arne & Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 35-46.

Thomas, Alexander (2003), *Psychologie interkulturellen Handelns*. Göttingen/Bern/Toronto/Seattle: Hogrefe-Verlag.

Volkman, Laurenz (2002), Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz; Stiersdorfer, Klaus & Gehring, Wolfgang (Hrsg.) (2002), *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 11-47.

Wierlacher, Alois (2003), Interkulturalität. In: Wierlacher, Alois & Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003), *Handbuch interkulturelle Germanistik*. Stuttgart/Weimar: Metzler, 257-263.

Yang, Jianpei (2007), *Möglichkeiten einer Integration der Vermittlung interkultureller Kompetenz in den chinesischen DaF-Unterricht*. München: Iudicium.

INTERNETQUELLEN

bm:ukk, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Interkulturelles Lernen. [Online: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/prinz/interkult_lernen.xml, letzter Zugriff: 11. November 2010]

Boeckmann, Klaus-Börge (2006), Dimensionen von Interkulturalität im Kontext des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Boeckmann1.htm>, letzter Zugriff: 20. November 2010]

ANHANG

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigte sich mit dem Erwerb interkultureller Kompetenz im DaF/DaZ-Unterricht. Auslöser dafür war die Feststellung, dass in Feedback-Bögen für gewöhnlich primär nach dem Lernerfolg in den vier Fertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) gefragt wird, die in der methodisch-didaktischen Fachliteratur stark thematisierte interkulturelle Kompetenz bleibt hingegen meist auf der Strecke. Um einen Wechsel einzuleiten und nicht zuletzt Antworten auf die Forschungsfrage „Welche Einstellungen und Wahrnehmungen finden sich bei DaF/DaZ-Lernenden in Bezug auf das Lernziel interkulturelle Kompetenz?“ - zu finden, wurden Freiwillige am Beginn und Ende ihrer Kurse an der Universität Wien befragt.

Die Untersuchungsfragen lauteten:

1. Welchen Stellenwert hat die Vermittlung von kulturellem Wissen neben den vier Fertigkeiten für Teilnehmende eines Intensivkurses in DaF/DaZ?
 - 1.1. Was verstehen DaF/DaZ-Lernende unter interkultureller Kompetenz? Inwiefern scheint sie relevant?
2. Wie möchten DaF/DaZ-Studierende interkulturelle Kompetenz erwerben?
3. Fühlen sich die Teilnehmenden am Ende des DaF/DaZ-Kurses für spätere interkulturelle Zusammenkünfte gut vorbereitet?
4. Welche Faktoren haben zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beigetragen?

Nach einer ausführlichen Diskussion der für die Untersuchung relevanten theoretischen Grundlagen wie dem Kulturbegriff oder der Auswahl einer passenden Auffassung von interkultureller Kompetenz konnten im Rahmen der Auswertung folgende Erkenntnisse gewonnen werden:

1. Kultur spielt für die Befragten eine nennenswerte Rolle, wird aber der Verbesserung einzelner Fertigkeiten nachgestellt.

- 1.1. Die Definitionen weisen ein breites Spektrum auf. Oft handelt es sich um begrenzte Sichtweisen, manchmal aber auch komplexere Auffassungen. Interkulturelle Kompetenz wird als relevant oder zumindest interessant eingeschätzt.
2. Der Sprachkurs stellt die Nummer 1 unter den Erwerbswünschen für interkulturelle Kompetenz dar. Interaktion auf der Straße wird ebenso genannt.
3. Die Befragten stufen sich am Ende des Kurses mit Einschränkungen als interkulturell kompetent ein.
4. Einzelne Aktivitäten, kulturvergleichende Diskussionen sowie eine internationale Teilnehmerschaft haben zur Entwicklung von interkultureller Kompetenz beigetragen.

Summa summarum lassen die Einstellungen und Wahrnehmungen der Befragten neben allgemeiner Offenheit und vorhandenem Interesse gegenüber fremden Kulturen ebenso auf interkulturelle Sensibilisierung im Rahmen des Sprachkurses schließen.

Abstract

This M.A. thesis focusses on a topic often discussed in theory but hardly looked at in practice: the acquisition of cross-cultural competence in the foreign language classroom. What kind of attitudes and perceptions can be found among students of German as a foreign/second language concerning the educational objective of cross-cultural competence? In order to get an answer to this question, I developed four research questions and interviewed several students of German as a foreign/second language enrolled in two different summer courses taught at Vienna University:

1. How important is culture compared to the four skills (listening, reading, speaking, writing)?
2. How do students define cross-cultural competence? Does it seem relevant to them?
3. How do students wish to acquire cross-cultural competence?
4. Do students consider themselves cross-culturally competent at the end of their courses?
5. Which components helped to attain a certain level of cross-cultural competence?

After looking more closely at some theoretical concepts of culture and intercultural communication, the study of cross-cultural competence finally led to the choice of a model suggesting three different dimensions which also seem relevant for the modern language classroom: affection, cognition and pragmatics. I conclude that students are interested in developing cross-cultural competence especially through attending an international language course. Nevertheless, improving one or two selected skills seems to represent an even bigger objective. By the end of the class, most students actually considered themselves ready for more cross-cultural contact due to their daily environment but also thanks to the use of specific activities aiming at the development of cross-cultural competence.

Curriculum Vitae

Persönliche Angaben

Name: Alfred Schler
Geburtsdatum: 11.01.1983
Geburtsort: Linz (OÖ)
Staatsbürgerschaft: Österreich

Ausbildung

06/2001	Reifeprüfung am Akademischen Gymnasium Linz
03/2003	Beginn des Lehramtsstudiums der Unterrichtsfächer Deutsch und Französisch an der Universität Wien
02/2005	Abschluss des 1. Studienabschnitts mit Auszeichnung
01/2005 - 04/2005	Joint-Study-Semester an der Université de Montréal, Kanada
01/2006 - 12/2007	Studium der Germanistik an der University of Connecticut, USA Abschluss: Master of Arts

Arbeitserfahrung (Auswahl)

07/2010 - 08/2010 07/2009 - 08/2009	Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache, Innovationszentrum der Universität Wien
06/2008 - 07/2008	Lehrbeauftragter für Deutsch als Fremdsprache, University of Rhode Island, Deutsche Sommerschule am Atlantik, USA Leitung von zwei Sprachkursen und einem Workshop für Textproduktion („Spielend schreiben“)
07/2006 - 07/2006	Institutsleiter, Humboldt-Institut, e.V., Deutschland Administrative und pädagogische Leitung des dreiwöchigen Sprachkursprogramms für Junioren auf Schloss Wittgenstein
01/2006 - 12/2007	Teaching Assistant, University of Connecticut, Department of Modern and Classical Languages, USA Eigenständiger Unterricht von Deutsch als Fremdsprache: - Intensivkurs Deutsch für Fortgeschrittene I + II - Intensivkurs Deutsch für Anfänger I + II - Deutsch für Fortgeschrittene I - Deutsch für Anfänger II

Besondere Fähigkeiten

Fremdsprachen	Englisch (fließend), Französisch (sehr gut), Spanisch (Grundkenntnisse), Latein (in Übersetzung)
EDV-Kenntnisse	MS Office, Apple Macintosh