

**UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA
WYDZIAŁ NEOFILOLOGII**

INSTYTUT FILOLOGII GERMAŃSKIEJ

**Entwicklung interkultureller Kompetenz im
berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht.
Evaluation ausgewählter Lehrwerke für den
DaF-Unterricht in Polen.**

Marta Koguciuk

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem:
prof. UAM dr hab. Kazimiery Myczko

promotor pomocniczy:
dr Sebastian Chudak

Poznań 2021

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	4
1. Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen	11
1.1 Deutsch als Fremdsprache in der Arbeitswelt	11
1.1.1 Verbreitung des Deutschen als Erstsprache und Fremdsprache in der Welt	11
1.1.2 Deutsch als Fremdsprache in Polen.....	14
1.1.3 Bedeutung der Deutsch-als-Fremdsprache-Kenntnisse in der Arbeitswelt	17
1.2 Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen – Begriffsbestimmung und das Bildungssystem in Polen.....	19
1.2.1 Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht – theoretische Grundlagen des Konzepts.....	19
1.2.2 Fremdsprachliche Bildung an Berufsschulen in Polen im Lichte bildungspolitischer Dokumente.....	24
1.3 Resümee.....	29
2. Interkulturelle Kompetenz	32
2.1 Bestimmung der Grundbegriffe	33
2.1.1 Zur Problematik des Kulturbegriffs	33
2.1.2 Interkulturalität – Rahmen des Begriffs	41
2.1.3 Kompetenz.....	43
2.2 Interkulturelle Kompetenz und kommunikative Kompetenz – konkurrierende Begriffe?	46
2.3 Interkulturelle Kompetenz im Lichte bildungspolitischer Dokumente 50	
2.3.1 <i>Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen (2001)</i>	50
2.3.2 <i>Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen (2006)</i>	55
2.4 Interkulturelle Kompetenz – Übersicht über Definitionen	57
2.5 Modelle interkultureller Kompetenz.....	61
2.6 Resümee.....	69
3. Interkulturelles Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht	72
3.1 Zu konzeptionellen Ansätzen interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht	72
3.2 Merkmale interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht	74
3.3 Ziele interkulturellen Lernens.....	81
3.4 Inhalte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht	86
3.4.1 Anforderungen an Lern- und Lehrmaterialien	87

3.4.2	Landeskundliches Wissen als Orientierungshilfe im interkulturellen Fremdsprachenunterricht	90
3.4.3	Themenauswahl.....	91
3.4.4	Übungen und Aufgaben zum interkulturellen Fremdsprachenlernen	98
3.5	Lehrer als kultureller Vermittler und Mittler zwischen Kulturen.....	103
3.6	Evaluation interkultureller Kompetenz.....	107
3.7	Resümee.....	113

4. Lehrwerke und ihre Analyse in Bezug auf interkulturelle Kompetenz.....116

4.1	Lehrwerk und seine Rolle im Fremdsprachenunterricht.....	116
4.1.1	Definition.....	116
4.1.2	Lehrwerk als „Kind seiner Zeit“ - Evolution der Lehrwerke für den DaF-Unterricht.....	118
4.1.3	Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht	125
4.2	Lehrwerkanalyse als Hilfsmittel bei der Lehrwerkauswahl	129
4.2.1	Lehrwerkanalyse – Begriffserklärung.....	129
4.2.2	Kriterienraster in der Lehrwerkanalyse	132
4.3	Lehrwerke für den DaF-Unterricht als Hilfsmittel bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz – Forschungsstand	138
4.4	Kriterienraster im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz – eigener Vorschlag.....	145
4.5	Resümee.....	150

5. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht an ausgewählten Technika – Darstellung der Umfrageergebnisse153

5.1	Ziel der Schülerumfrage und Forschungsfragen.....	154
5.2	Fragebogen als Instrument der Datengewinnung	155
5.3	Beschreibung der Probandengruppe	158
5.4	Datenauswertung	163
5.5	Schlussfolgerungen.....	170

6. Analyse des interkulturellen Potenzials ausgewählter Lehrwerke für den DaF-Unterricht an Technika.....173

6.1	Forschungsfragen und Ziel der Analyse	173
6.2	Korpus der Analyse	175
6.3	Instrument der Analyse.....	176
6.4	Darstellung der Analyseergebnisse.....	177
6.4.1	<i>Genau!</i>	177
6.4.2	<i>Meine Welttour</i>	188
6.4.3	<i>Infos</i>	199
6.4.4	<i>Deutsch für Profis</i>	213
6.4.5	<i>Mit Beruf auf Deutsch</i>	221
6.4.6	<i>Infos zum Beruf</i>	234

6.5	Zusammenfassung der Analyse und Schlussfolgerungen.....	243
6.5.1	Orientierung an den Prinzipien des interkulturellen Ansatzes in Zielsetzung, Konzept und Evaluationsverfahren des Lehrwerks.....	243
6.5.2	Ganzheitliche Entwicklung interkultureller Kompetenz auf der kognitiven, behavioralen und affektiven Ebene	246
6.5.3	Branchenspezifische Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz.....	256
6.5.4	Themen und Aufgaben	260
7.	Perspektive der Lehrwerkautoren.....	265
7.1	Ziel des Interviews.....	265
7.2	Zielgruppe	266
7.3	Fragebogen als Forschungsinstrument.....	266
7.4	Darstellung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen.....	267
8.	Zusammenfassung und Ausblick.....	270
	Literaturverzeichnis	279
	Verzeichnis der Abbildungen, Diagramme und Tabellen	299
	Zusammenfassung auf Polnisch – Streszczenie w języku polskim	301
	Anhang 1: Fragebogen für die Schüler	310
	Anhang 2: Fragebogen für die Lehrwerkautoren	313

Einleitung

Ende der 1980er Jahre begann in der Glottodidaktik die Debatte über das interkulturelle Lernen. Die Einschränkungen in der Unterrichtspraxis, die sich aus dem bis dahin dominierenden kommunikativen Ansatz ergaben und die daraus folgende Notwendigkeit einer breiteren Perspektive im Fremdsprachenlehren und -lernen wurden zu dieser Zeit immer sichtbarer. Wie Wilczyńska, Mackiewicz und Krajka (2019: 599) angeben, wuchs und verbreitete sich in der damaligen Fremdsprachendidaktik immer mehr die Überzeugung, dass die bloßen Kenntnisse formaler Strukturen einer Fremdsprache und der Realien des Ziellandes keinen Erfolg bei der Kommunikation zwischen Vertretern zweier oder mehrerer Kulturen garantieren. Darüber hinaus wurde postuliert, die wichtige Rolle kulturellen Wissens als Referenzsystem für Gesprächspartner anzuerkennen sowie interkulturelle Sensibilität bei Lernenden im Fremdsprachenlernprozess zu fördern. Diese Postulate sind wiederum auf die damals neu entflammte Diskussion über das gegenseitige Verhältnis zwischen Sprache und Kultur zurückzuführen. Die Anerkennung, dass Sprache und Kultur voneinander abhängig sind, sich gegenseitig bestimmen und erschaffen, impliziert für die unterrichtliche Praxis, dass es unmöglich sei, eine Fremdsprache ohne Bezug zur Kultur zu lehren und zu lernen. Ein solcher Fremdsprachenunterricht sei sonst höchstens ein semantisches Unterrichten ohne Berücksichtigung der pragmatischen oder symbolischen Dimension der Sprache. Außerdem verursachte ein erneutes Interesse am Kulturbegriff in der Glottodidaktik dessen deutliche Erweiterung und trug zur Etablierung des interkulturellen Ansatzes bei. Infolgedessen kam man zu der Feststellung, dass im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts nicht nur Wissen über materielle Produkte der Zielkultur, sondern auch deren mentale Produkte, Denkweisen, Art und Weise des Wahrnehmens sowie Werte vermittelt werden sollten. Ein weiteres Argument, das für die Notwendigkeit des interkulturellen Lernens sprach, war der soziale und wirtschaftliche Wandel. Die fortschreitenden Globalisierungsprozesse, Migrationsbewegungen und Entstehung plurikultureller Gesellschaften konnten auch in der glottodidaktischen Diskussion nicht unbemerkt bleiben. Durch die Intensivierung internationaler Kontakte, Internationalisierung der Arbeitsmärkte sowie erhöhte Mobilität der Menschen wurden neue Kompetenzen gebraucht, die es erlauben würden, sich in einer dynamisch verändernden Realität und in multikulturellen Gesellschaften

zurechtzufinden. So gewann interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz und Zukunftskompetenz immer mehr an Bedeutung.

Der interkulturelle Ansatz hat mittlerweile in der glottodidaktischen Diskussion eine wichtige Position eingenommen und sein Wert für den Bildungsprozess ist heutzutage allgemein anerkannt. Denn das interkulturelle Fremdsprachenlernen trägt nicht nur erheblich zur Bereicherung kulturellen Wissens der Schüler bei, sondern vor allem zum erfolgreichen Kommunizieren mit Vertretern anderer Kulturen, zum besseren Verständnis der Komplexität kultureller Beziehungen in der modernen Welt und zur Förderung von Fähigkeiten und Einstellungen, die bei interkulturellen Interaktionen nötig sind, wie z. B. Offenheit, Toleranz, Dialogfähigkeit und kritische Reflexion. Darüber hinaus ermöglicht interkulturelle Kompetenz Stress bzw. Frustration in interkulturellen Kontaktsituationen zu reduzieren und ein friedliches Miteinander in multikulturellen Gesellschaften zu sichern.

Polen zählt in Bezug auf Nationalität, ethnische Zugehörigkeit oder Religion zu den relativ homogenen Ländern. Die zunehmende Offenheit für die Welt, insbesondere seitdem Polen EU-Mitglied geworden ist, bewirkt allerdings, dass die Anzahl der Vertreter anderer Kulturen im Land steigt¹ und die Polen selbst häufiger ins Ausland migrieren². Vor diesem Hintergrund kommt der Schule eine wichtige Rolle im interkulturellen Lernen zu. Sie ist die erste Bildungsinstitution, mit der ein junger Mensch zu tun hat und die sich über mehrere Jahre auf verschiedenen Ebenen auf seine Entwicklung auswirkt. Angesichts der Veränderungen in der Welt wird eine klare Erwartung an die schulische Bildung formuliert, die Schüler auf den dynamischen Arbeitsmarkt vorzubereiten durch die Förderung ihrer Flexibilität und Unabhängigkeit. Auf diese Aufgabe der Schule wird in den letzten Jahren vermehrt auch in vielen nationalen und EU-Dokumenten hingedeutet, die dabei gleichzeitig konsequent die Bedeutung interkultureller Kompetenz betonen. Mit Sicherheit kann festgestellt werden, dass im 21. Jahrhundert die jungen Arbeitnehmer viele Fähigkeiten benötigen, die über das im schulischen Unterricht vermittelte Grundwissen hinausgehen und dass die Rolle von den sog. *soft skills* von Jahr zu Jahr wächst. Die Bildungsinstitutionen können den

¹ Nach Angaben des polnischen Statistischen Zentralamtes, die auf der Volkszählung basieren, gaben im Jahr 2002 1,2% (471 000) der in Polen lebenden Menschen eine andere nationale und ethnische Identifikation als die polnische an. Im Jahr 2011 betrug der Anteil dieser Personen 1,8% (680 000). Die Daten für 2021 sind noch nicht verfügbar (Główny Urząd Statystyczny 2002).

² Nach Angaben des polnischen Statistischen Zentralamtes lebten Ende 2004 ca. 1 Mio. Polen im Ausland, Ende 2019 dagegen bereits ca. 2,4 Mio. (Główny Urząd Statystyczny 2020).

dynamischen sozialen und wirtschaftlichen Veränderungen nicht passiv und gleichgültig gegenüberstehen, sondern sollten dem Zeitgeist folgen und Entwicklung von Kompetenzen fördern, die für das spätere sich Zurechtfinden in der modernen Gesellschaft nötig sind.

Den Kontext für die vorliegende Dissertation bildet das interkulturelle Lernen, das im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts stattfindet, d. h. in einer stark institutionalisierten Form sowie im Umfeld der Muttersprache und Ausgangskultur der Lernenden. Es ist an dieser Stelle zu betonen, dass die interkulturelle Bildung nicht nur auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen eingeschränkt werden sollte und interkulturelle Kompetenz selbst nicht nur durch das Erlernen von Fremdsprachen zu erwerben ist (obwohl dies ein wichtiger Teil davon ist); nichtdestotrotz ist der Fremdsprachenunterricht sicherlich einer der besten Unterrichtsfächer, um die interkulturelle Kompetenz junger Menschen zu fördern. Er bedeutet immer eine Begegnung mit dem Fremden und hier kann die Entwicklung interkultureller Kompetenz gezielt entwickelt werden. Gleichzeitig muss darauf hingewiesen werden, dass das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht mit gewissen Risiken und Einschränkungen verbunden ist. Denn der Erwerb interkultureller Kompetenz in solcher Umgebung wird niemals vollständig möglich sein. Das interkulturelle Lernen in der Schule kann allerdings eine gute Basis für die weitere eigenständige Bildung in diesem Bereich liefern und vor allem den Lernenden bewusst machen, dass es sich um einen lebenslangen Prozess handelt. Nicht ohne Einfluss auf die interkulturelle Bildung ist auch die Tatsache, dass das polnische Bildungswesen nach wie vor das theoretische Wissen höher bewertet und die Entwicklung praktischer Fähigkeiten und der Persönlichkeit der Schüler weniger im Fokus steht. Vor diesem Hintergrund besteht das Risiko, dass die mit allgemeinen erzieherischen Bildungszielen assoziierte interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht aufgrund zeitlicher Einschränkungen und der Notwendigkeit der Realisierung anderer, vor allem kommunikativer, Ziele marginalisiert wird. Auch die Komplexität und Unklarheit des Begriffs „interkulturelle Kompetenz“ kann herbeiführen, dass sich die Lehrkräfte mit der Aufgabe, diese Kompetenz zu entwickeln, überfordert oder nicht ausreichend für das auf die Ausbildung interkultureller Kompetenz ausgerichtete Unterrichten vorbereitet fühlen und infolgedessen auf das interkulturelle Lernen verzichten.

Als ein gutes und wirksames Mittel zur Überwindung zumindest einiger der oben genannten Einschränkungen und zur Unterstützung des interkulturellen Lern- und

Lehrprozesses können sich jene Lehrwerke erweisen, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz direkt und gezielt fördern. Das Lehrwerk spielt nämlich schon seit jeher eine zentrale Rolle im Fremdsprachenunterricht, indem es vor allem Inhalte, Ziele und Methoden des Lernens und Lehrens bestimmt. Es ist heutzutage somit von großer Relevanz, dass sich auch die Lehrwerkautoren der Herausforderung stellen, die Vorgaben des interkulturellen Ansatzes bei der Gestaltung der neuen Lern- und Lehrmaterialien zu berücksichtigen. Zwar können theoretisch alle Inhalte eines Lehrwerks einen interkulturelle Kompetenz fördernden Charakter aufweisen, aber ohne den Einsatz spezifischer, für das interkulturelle Lernen vorgesehener methodischer Instrumente und bei geringer Sensibilität oder Reflexivität der Schüler wie auch der Lehrer das implizite interkulturelle Potenzial solcher Inhalte nicht genutzt wird. Das interkulturelle Lernen sollte somit nicht sich selbst überlassen werden, sondern einem konkreten didaktischen Konzept folgen, da sich interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht nicht automatisch entwickelt. Vor diesem Hintergrund ist es bei der Auswahl eines Lehrwerks erforderlich, dieses auch genauer auf sein Förderpotenzial hinsichtlich interkultureller Kompetenz zu analysieren, um seine Nützlichkeit in diesem Bereich genauer beurteilen zu können.

Die obigen nur im Umriss dargestellten Fragestellungen unterstreichen die Notwendigkeit der Umsetzung des interkulturellen Ansatzes in die unterrichtliche Praxis, die Bedeutung interkultureller Kompetenz für eine effiziente Kommunikation und das Funktionieren in einem multikulturellen Umfeld, den Stellenwert des Bildungswesens in der interkulturellen Bildung und schließlich die zentrale Rolle der Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. In Anbetracht dieser Überlegungen zielt die vorliegende Dissertation darauf hin, ausgewählte Lehrwerke für den allgemeinen und branchenorientierten DaF-Unterricht in den Fachoberschulen (Technika) in Polen auf ihre Eignung für die Förderung interkultureller Kompetenz hin zu analysieren und zu bewerten. Die Einengung des Forschungskontexts auf die berufliche Bildung ist hauptsächlich darauf zurückzuführen, dass derzeit keine Analysen der neuesten Lehrwerke für den DaF-Unterricht in den Berufsschulen vorliegen und die berufliche Bildung selbst in verschiedenen Forschungen oft übersehen wird. Mittlerweile sind aber die Schüler in den Berufsschulen diejenigen, die sich in einem frühen Stadium der Ausbildung den Herausforderungen interkultureller Kontakte, z. B. im Praktikum im Ausland oder in einem internationalen Unternehmen im eigenen Land, stellen müssen.

Die detaillierten Forschungsschwerpunkte dieser Arbeit können als die vier folgenden Forschungsziele formuliert werden:

1. Erforschung des aktuellen Standes des interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht in ausgewählten Technika in Polen und Ermittlung der Hauptdefizite,
2. Erarbeitung einer Kriterienliste für die Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz,
3. Analyse ausgewählter Lehrwerke für den DaF-Unterricht an technischen Schulen anhand des erstellten Kriterienkatalogs und Bewertung des interkulturellen Potentials der analysierten Lehrwerkinhalte,
4. Formulierung von Empfehlungen für die Autoren von Lehrwerken auf der Grundlage festgestellter Defizite, die zur Steigerung des interkulturellen Potentials künftiger Lern- und Lehrmaterialien beitragen können.

Die Dissertation besteht aus sieben Kapiteln, von denen die ersten vier theoretische Grundlagen und Erläuterungen der Schlüsselbegriffe beinhalten und die restlichen drei der Darstellung der Forschungsergebnisse und Schlussfolgerungen gewidmet sind. Das 1. Kapitel verleiht einen Kontext für die weiteren Erörterungen und liefert Argumente für die Notwendigkeit des DaF-Lernens sowie der Entwicklung interkultureller Kompetenz. Es werden genauer Themen wie Position der deutschen Sprache in der Welt, der aktuelle Stand des DaF-Unterrichts in Polen, staatliche Dokumente zur Regelung des Fremdsprachenunterrichts in Polen und die wichtigsten Prinzipien des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts behandelt. Das zweite und dritte Kapitel befassen sich mit dem Begriff „interkulturelle Kompetenz“ und dem auf ihre Entwicklung hin ausgerichteten Fremdsprachenunterricht. Auf der Grundlage der darin dargestellten Informationen werden Kriterien für die Lehrwerkanalyse erstellt. Im Fokus des 2. Kapitels steht das „Was“ im interkulturellen Lernen, d. h. der Begriff „interkulturelle Kompetenz“. Zu Beginn werden die mit dem interkulturellen Ansatz verbundenen Schlüsseltermini wie „Kultur“, „Interkulturalität“ und „Kompetenz“ erörtert. Anschließend werden Definitionen dieses Begriffs dargeboten, die bisher im glottodidaktischen Diskurs präsent waren, in Form von Modellen vorliegen und in gewählten EU-Dokumenten zu finden sind. Das 3. Kapitel ist der Frage gewidmet, wie interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht gefördert und gelernt werden kann. In diesem Teil der Arbeit werden vor allem Hauptprinzipien der interkulturellen Bildung, interkulturelle Lernziele, Relevanz der Landeskunde im interkulturellen Fremdsprachenunterricht sowie Beispiele von Themenbereichen und Aufgaben

geschildert. Das Kapitel endet mit Überlegungen zur Rolle des Lehrers im interkulturellen Lehr- und Lernprozess und zur Evaluation interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Das 4. Kapitel schließt den theoretischen Teil ab und enthält neben Lehrwerkdefinition, Darstellung der bisherigen Evolution der Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht, Bestimmung von Funktionen und Rolle der Lehrwerke auch Informationen zur Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode und Grundsätze für die Erstellung eines Kriterienkatalogs für die Analyse. Abschließend werden der aktuelle Forschungsstand zur Analyse von Lehrwerken im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz sowie die Kriterienliste präsentiert, die die Grundlage für die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführte Lehrwerkanalyse bildet. Kapitel 5 eröffnet den Forschungsteil der Arbeit und zielt darauf ab, den aktuellen Stand interkultureller Bildung im Rahmen des DaF-Unterrichts an ausgewählten Technika in Polen darzustellen. Es beginnt mit der Präsentation der Forschungsmethode, d. h. der Forschungsziele, der Probandengruppe und des Forschungsinstruments. Die Ergebnisse einer Schülerumfrage sollten in erster Linie Antworten dazu liefern, was die Schüler zum DaF-Lernen motiviert, wo sie interkulturelle Kompetenz inmitten anderer von Arbeitgebern verlangten Kompetenzen positionieren, welche Materialien im DaF-Unterricht zum Kennenlernen der Kultur verwendet werden und inwieweit die Hauptziele des interkulturellen Lernens in die schulische Praxis umgesetzt werden. Im 6. Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse von sechs ausgewählten Lehrwerken für den DaF-Unterricht im Technikum (drei für den allgemeinen und drei für den branchenbezogenen DaF-Unterricht) vorgestellt. Dafür wurden alle vorhandenen Bände der jeweiligen Lehrwerke einzeln analysiert. Zunächst werden Forschungsfragen, Forschungsziele, Korpus der Analyse und Forschungsinstrument (Kriterienliste) bestimmt. Anschließend werden Schlussfolgerungen aus der Analyse und die Bewertung des interkulturellen Potenzials der Lehrwerkinhalte dargestellt. Im 7. Kapitel wird schließlich die Perspektive der Lehrwerkautoren dargestellt – im Hinblick auf die Möglichkeiten der Förderung interkultureller Kompetenz unter Einsatz von Lehrwerken. Das 8. Kapitel schließt die Arbeit ab und enthält eine Zusammenfassung der Schlussfolgerungen aus den beiden Forschungsteilen. Es beinhaltet auch Empfehlungen für Lehrwerkautoren, die dazu beitragen können, dass das interkulturelle Potential der im Fremdsprachenunterricht angewandten Materialien in Zukunft erhöht wird.

Obwohl das interkulturelle Lernen seit Jahren öffentlich diskutiert wird, ist dieser Bereich noch immer ein interessantes und erforschungsbedürftiges Gebiet. Die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes in die Praxis des DaF-Unterrichts stellt nach wie vor eine Herausforderung dar. Im Rahmen dieser Dissertation wird ein weiterer Versuch unternommen, die neuesten DaF-Lehrwerke in Polen zu analysieren und zu bewerten. Der innovative Charakter dieser Untersuchung besteht jedoch darin, dass der berufsbezogene Kontext berücksichtigt wird und nicht nur Materialien für den allgemeinen, sondern auch den branchenbezogenen DaF-Unterricht der Analyse unterzogen werden. Derzeit sind auf dem Verlagsmarkt viele verschiedene Lehrwerke verfügbar, wodurch ein ständiger Bedarf an der Analyse dieser Materialien besteht, die u. a. einen Aufschluss über das interkulturelle Potential der Lehrwerkinhalte geben und die Lehrkräfte bei der Auswahl der am meisten geeigneten Lehrwerke unterstützen.

1. Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen

Das Thema der vorliegenden Arbeit steht im Kontext des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens. Dieses Kapitel zielt darauf hin, diesen näher zu bestimmen. Im ersten Abschnitt wird der Stellenwert der deutschen Sprache in der Welt und in Polen im Vergleich zu anderen Sprachen sowie die Bedeutung der Deutschkenntnisse in der Arbeitswelt und für wirtschaftliche Zwecke dargestellt. Der zweite Abschnitt präsentiert Definition, Merkmale und Formen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts sowie die Charakteristik der fremdsprachlichen Bildung an polnischen Berufsschulen.

1.1 Deutsch als Fremdsprache in der Arbeitswelt

Der folgende Abschnitt soll den Rang der deutschen Sprache in der Welt und in Polen im Vergleich zu anderen Sprachen und ihre Bedeutung für wirtschaftliche Kontakte darstellen sowie für mögliche Konsequenzen sensibilisieren, die sich aus dem Mangel an Kommunikationsfähigkeiten in der Sprache des Geschäftspartners ergeben können.

1.1.1 Verbreitung des Deutschen als Erstsprache und Fremdsprache in der Welt

Zwar ist die deutsche Sprache in geopolitischer Sicht weder mit der in der Welt führenden Arbeits- und Verkehrssprache Englisch noch mit weiteren Sprachen mit großem globalem Verbreitungsgrad wie z. B. Spanisch, Chinesisch oder Russisch zu vergleichen, darf aber mit ca. 100 Mio.³ Muttersprachlern⁴ zu den größten Sprachen der Welt gerechnet werden (Oomen-Welke 2013: 36). Laut dem deutschen Statistik-Portal *statista* nimmt Deutsch unter den großen Erstsprachen weltweit Platz zehn ein, nach Englisch, Chinesisch, Hindi, Spanisch, Französisch, Arabisch, Russisch, Portugiesisch und Bengalisch (Statista 2016a). Da die Mehrheit der Muttersprachler – ca. 90 Mio. – in Europa lebt, besitzt das Deutsche eher einen kontinentalen Rang und hat nach Russisch den größten Kommunikationsradius in Europa (Oomen-Welke 2013: 36). Innerhalb der Europäischen Union wird Deutsch von 32% der Unionsbürger als Erstsprache oder Zweitsprache gesprochen und liegt damit auf Platz zwei nach Englisch (Kühn/Mielke

³ Diverse Quellen geben verschiedene Zahlen der Muttersprachler an, z. B. 105 Mio. (Statista 2016a), 100 Mio. (Deutsches Auswärtiges Amt 2015).

⁴ Aufgrund der Vereinfachung wird in der vorliegenden Arbeit bei Personenbezeichnungen die männliche Form verwendet, die sich aber auf beide Geschlechter bezieht.

2006: 6). Außer den Muttersprachlern im deutschen Sprachraum gibt es in 25 Ländern der Welt etwa 6-8,5 Mio. Menschen, die vor allem wegen ihres Migrationshintergrundes Deutsch als Erstsprache oder Zweitsprache sprechen. Es ist zu betonen, dass über das Deutsche als Erstsprache außerhalb des deutschen Sprachgebiets keine exakten Angaben vorliegen. Es wird geschätzt, dass beispielsweise in Ungarn ca. 0,023 Mio., in Polen 1,1 Mio., in Russland 0,8 Mio., in der Ukraine 0,04 Mio., in Rumänien 0,2 Mio., in den USA und in Kanada insgesamt 2,5 Mio., in Brasilien 0,5-1,5 Mio., in Argentinien und Paraguay zusammen genommen 0,5 Mio. Sprecher des Deutschen als einer Erstsprache zu finden sind (Oomen-Welke 2013:36). Deutsch als Fremdsprache wird dagegen weltweit von rund 15,4 Mio. Menschen gelernt. Gemäß der vom deutschen Auswärtigen Amt 2015 durchgeführten Datenerhebung „Deutsch als Fremdsprache weltweit“ weisen die Zahlen der Deutschlernenden auf der Welt in den letzten Jahren einen positiven Trend auf. Nachdem seit 2000 bis 2010 eine kontinuierlich rückläufige Entwicklung verzeichnet worden war und damals die Zahl der Deutschlernenden drastisch von 20,1 Mio. auf 14,7 Mio. gesunken war, ist diese Zahl bis 2015 wieder um 0,7 Mio. gestiegen⁵ (Deutsches Auswärtiges Amt 2015: 6). Diagramm 1 (s. u.) präsentiert die weltweite Verteilung aller Deutschlernenden. Es bestätigt, dass sich die deutsche Sprache in vielen Teilen der Welt einer relativ großen Nachfrage erfreut und es die meisten Deutschlernenden (9,4 Mio.) nach wie vor in Europa gibt.

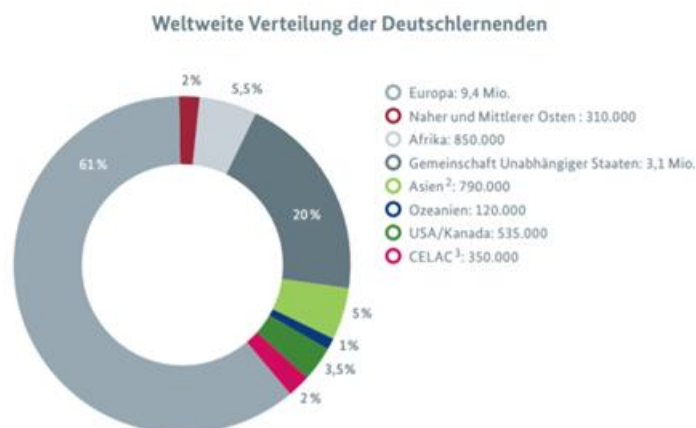


Diagramm 1: Verteilung der Deutschlernenden in der Welt (Auswärtiges Amt, Deutsch als Fremdsprache weltweit 2015: 6)

⁵ Die Erhebung der Zahl der Lernenden wurde vom deutschen Auswärtigen Amt zum ersten Mal im Jahr 1985 weltweit durchgeführt und findet seitdem alle 5 Jahre statt. 2005 lernten weltweit 16,7 Mio. Menschen Deutsch als Fremdsprache.

Die Statistiken zeigen, dass die größten Zahlen der DaF-Lernenden 2015 in den folgenden zehn Staaten verzeichnet wurden: Polen – 2,29 Mio., Großbritannien – 1,55 Mio., Russland – 1,55 Mio., Frankreich – 1 Mio., Ukraine – 0,71 Mio., Usbekistan – 0,51 Mio., USA – 0,49 Mio., Türkei – 0,47 Mio., Italien – 0,43 Mio. und Ungarn – 0,43 Mio. (Statista 2016b). Außerdem kann man der Datenerhebung des Auswärtigen Amtes entnehmen, dass sich die Wachstumsregionen für DaF⁶ aktuell in Asien, Lateinamerika und dem Nahen und Mittleren Osten befinden, insbesondere in China, wo sich die Zahl der DaF-Lernenden in den vergangenen fünf Jahren verdoppelt hat. Des Weiteren verdeutlichen die statistischen Angaben, dass ca. 13,4 Mio., also 87% der weltweit erfassten DaF-Lernenden, Schüler sind (Deutsches Auswärtiges Amt 2015: 7). Im Hochschulbereich lernen derzeit 1,3 Mio. Studierende Deutsch als Fremdsprache und im Erwachsenenbildungsbereich liegt die Zahl der DaF-Lernenden bei ungefähr 650 000 (Deutsches Auswärtiges Amt 2015: 8).

Die bereits oben geschilderte numerische Stärke des Deutschen ist zweifelsohne nicht ohne Bedeutung für den internationalen Rang dieser Sprache in der Welt, denn mit der Sprecherzahl einer Sprache wächst auch die Anzahl der Kontakte ihrer Sprecher mit Sprechern anderer Sprachen und mit Bewohnern anderer Länder (Ammon 1991: 32). Allerdings vertritt Ammon (1991: 47-49) die Meinung, dass die Sprecherzahl allein nicht alles über die Bedeutung einer Sprache aussagt und noch andere gewichtige Faktoren zu berücksichtigen sind, die die internationale Stellung einer Sprache beeinflussen. Der Verfasser ermittelt die sog. ökonomische Stärke der deutschen Sprache, indem er die Sprecherzahl jedes Landes mit Deutsch als Amtssprache sowie die jeder deutschsprachigen Minderheit mit dem entsprechenden durchschnittlichen Pro-Kopf-Einkommen (Bruttoinlandsprodukt) des jeweiligen Landes multipliziert und die sich daraus ergebenden Angaben zusammen addiert. Im Jahre 1990, zur Zeit der Kalkulierung, hielt Deutsch mit 1090 Mrd. Dollars den dritten Rang in der Welt – nach Englisch und Japanisch.

Vor dem Hintergrund der Faktoren, die über die internationale Stellung des Deutschen entscheiden, scheint die Förderung des Deutschen sowohl als Erst- als auch als Fremdsprache im Ausland zu den herausragenden Aufgaben der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zu zählen. Durch einen besonderen Fokus auf die Lehrerausbildung und -fortbildung, Tätigkeiten der Deutschlehrerverbände,

⁶ Im weiteren Teil der Arbeit wird die Abkürzung DaF für Deutsch als Fremdsprache gebraucht.

Schulpartnerschaften, schulische und akademische Austauschprogramme sowie auch zahlreiche Werbe- und Informationskampagnen (z. B. Deutschmobil⁷) hat man es in den letzten Jahren geschafft, das Interesse für DaF und Deutschland zu wecken und den dynamischen Rückgang der Zahl Deutschlernender zu stoppen (Goethe-Institut 2016). In den kommenden Jahren muss jedoch ein konsequentes Mehrsprachigkeitskonzept im Schulwesen in Europa und in der Welt gefördert werden, denn nur eine zweite Pflichtsprache in den Schulen sichert dem Deutschen als Fremdsprache eine gute Zukunft (Netzwerk Deutsch 2010: 2).

1.1.2 Deutsch als Fremdsprache in Polen

Die Geschichte des DaF-Unterrichts in Polen zeigt, dass der deutschen Sprache in Polen schon immer eine pragmatische Bedeutung im gesellschaftlichen Leben zugeschrieben wurde und dass Deutsch stets eine wichtige Rolle in wirtschaftlichen Kontakten spielte. Bereits im Mittelalter gaben die politischen, religiösen und wirtschaftlichen Beziehungen einen Anreiz zum Deutschlernen und Deutsch wurde neben Latein als Berufssprache anerkannt, die die damaligen Mittelstände, z. B. in Danzig, Thorn, Krakau oder Lemberg, vereinte. Aus dem 16. und 17. Jahrhundert stammen die ersten deutsch-polnischen Wörterbücher und Sprachführer, die die Deutschen gleichzeitig zum Lernen des Polnischen verwendeten. Das erste Konversationslehrbuch wurde 1522/1523 in Wittenberg veröffentlicht und umfasste Themenbereiche wie Begrüßung, Verabschiedung, Verhandlungen, Reisen oder Besuch in einer Gaststätte. Das zweite und damals populärste Konversationslehrbuch „Vierzig Dialogi“ wurde 1612 von einem deutschstämmigen Polnischlehrer an einem Gymnasium in Danzig, Nickolaus Volckmar, verfasst und beinhaltet Gespräche in Latein, Polnisch und Deutsch, die mit Handel, Handwerk und Dienstleistungen zu tun haben. Später, im 18. Jahrhundert, stärkte zudem die Kommission für Nationale Bildung den Rang des Deutschen gegenüber dem damals weit verbreiteten Französischen in den polnischen Schulen mit der Begründung, dass die deutsche Sprache aufgrund von häufigen wirtschaftlichen und politischen Beziehungen, insbesondere in Grenzregionen, besonders gebraucht wird. Bis in die Nachkriegszeit schätzte man in Polen die deutsche Sprache als ein Medium zum Knüpfen erfolgreicher geschäftlicher Kontakte mit dem

⁷ Das Deutschmobil ist ein internationales Bildungsprojekt vom DAAD, dem Goethe-Institut und der Deutschen Botschaft in verschiedenen Ländern, das auf die Steigerung des Interesses junger Menschen an Deutschland und an der deutschen Sprache und Kultur hinzielt. Im Rahmen dieser Bildungskampagne werden Unterrichtsstunden zu landeskundlichen Inhalten angeboten (Goethe-Institut 2016).

westlichen Nachbarland (Mackiewicz 2016 [online]). Nach dem 2. Weltkrieg verlor die deutsche Sprache weltweit an Ansehen und Bedeutung oder wurde sogar vielerorts in der Öffentlichkeit gemieden bzw. staatlicherseits verboten. Das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur stieg langsam wieder in den darauffolgenden Jahren, zeitgleich mit dem Wiederaufbau Deutschlands und dessen erneut steigenden politischen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Weltgeltung (Kühn/Mielke 2012: 9). Wie Gruzca (2001a: 109) bemerkt, ist die Stellung der deutschen Sprache in Polen eine besondere, „weil sie sich im Spannungsfeld einer – jahrhundertealten – direkten deutsch-polnischen Nachbarschaft befindet“. Die Verbreitung und Bedeutung des Deutschen in Polen war in der Vergangenheit verschiedenen Schwankungen unterworfen, aber es steht unverändert fest, dass in keinem anderen Land der Welt mehr Menschen Deutsch als Fremdsprache lernen als in Polen. Polen und Deutschland sind durch die geographische Nachbarschaft kulturell, gesellschaftlich und wirtschaftlich miteinander eng verbunden und erweiterte berufliche Chancen in deutschen Firmen in Polen oder in Deutschland fördern seit Jahren die Motivation der Deutschlernenden. Heutzutage lernen ungefähr 2,3 Mio. Menschen Deutsch in Polen, wovon ca. 94% (2,2 Mio.) Schüler, 4% (96 000) Studierende und 2% (42 000) Erwachsene sind (Deutsches Auswärtiges Amt 2015: 19). Die unten angeführte Tabelle stellt die meistgelernten Fremdsprachen in den polnischen Schulen im Schuljahr 2015/2016 dar sowie die Anzahl der Schüler, die die jeweilige Sprache entweder als ein Pflicht- oder Nebenfach lernten. Die Daten basieren auf der statistischen Erhebung des Ministeriums für nationale Bildung in Polen.

Schultyp	Anzahl der Schüler - Fremdsprache als Pflichtfach					
	Englisch	Deutsch	Russisch	Französisch	Andere	Summe
Kindergarten	342 117	6 866	34	434	3 821	353 272
Grundschule	2 362 075	118 857	2 717	4 843	8 859	2 497 351
Gymnasium	1 042 475	739 657	75 306	35 835	38 109	1 931 382
Berufsgrundschule	113 129	54 256	9 394	401	390	177 570
Allgemeinbildendes Lyzeum	496 505	298 455	52 247	56 324	65 891	969 422
Technikum	497 130	399 294	46 825	15 971	6 995	966 215
post-lyzeale Schule	16 518	1 024	31	89	732	18 394
Andere (*Musik-, Kunst-, Tanzschulen)	22 306	6 479	594	3 725	727	33 831
Summe	4 892 255	1 624 888	187 148	117 622	125 524	6 947 437
Schultyp	Anzahl der Schüler - Fremdsprache als Nebenfach					
	Englisch	Deutsch	Russisch	Französisch	Andere	Summe
Kindergarten	542 180	13 307	505	2 442	2 442	560 876
Grundschule	22 904	132 443	21 956	7 473	7 473	192 249
Gymnasium	10 852	115 612	17 749	6 908	6 908	158 029
Berufsgrundschule	208	345	12	0	0	565
Allgemeinbildendes Lyzeum	1 556	19 221	6 014	4 710	4 710	36 211
Technikum	1 380	14 309	4 122	1 226	1 226	22 263
post-lyzeale Schule	513	160	56	0	0	729
Andere (*Musik-, Kunst-, Tanzschulen)	74	1 854	7	310	310	2 555
Summe	579 667	297 251	50 421	23 069	23 069	973 477
Summe: Pflicht- und Nebenfach	5 471 922	1 922 139	237 569	140 691	148 593	7 920 914

Tabelle 1: Fremdsprachen als Pflicht- und Nebenfach in den einzelnen Schultypen in Polen im Schuljahr 2015/2016 (eigene Darstellung nach Główny Urząd Statystyczny 2016: 220-222)

Der Tabelle lässt sich schon auf den ersten Blick entnehmen, dass in dem polnischen Schulwesen die englische Sprache über die deutsche dominiert, Deutsch nichtsdestotrotz einen stabilen zweiten Platz in jedem Schultyp einnimmt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung lernten ungefähr 70% aller Schüler Englisch als die erste Fremdsprache, 23% Deutsch, 3% Russisch, 2% Französisch und ebenso 2% andere Fremdsprachen. Der größten Popularität erfreute sich in diesem Jahr die deutsche Sprache in Gymnasien und weiterführenden Oberschulen, was daraus erfolgte, dass 2009 die zweite obligatorische Fremdsprache in diesen Schultypen eingeführt worden war. Darüber hinaus ist nach Grucza (2001a: 121) noch anzumerken, dass das Interesse an den einzelnen Fremdsprachen in Polen naturgemäß territorial stark differenziert ist. In den westlichen Gebieten Polens und an der deutsch-polnischen Grenze lernen bis zu 50% aller Fremdsprachenlernenden Deutsch, in den Gebieten rund um Warschau dagegen nur ca. 20%.

Dem deutschen Staat ist die zentrale Rolle Polens, was die Förderung des Deutschen als Fremdsprache in der Welt angeht, bewusst – deswegen ist auch die Anzahl der Institutionen, die für die Popularisierung des Deutschlandbildes und der deutschen Sprache zuständig sind, in Polen höher als in vielen anderen Ländern. Zu nennen sind insbesondere zwei Goethe-Institute in Warschau und Krakau, Deutscher Akademischer Austauschdienst, Zentralstelle für das Auslandsschulwesen, Stiftung für deutsch-polnische Zusammenarbeit oder Deutsch-Polnisches Jugendwerk (Mohr 2015: 108). Nicht zu vergessen sind auch die Bemühungen der Regierung Österreichs und des Österreichischen Instituts, das seit über 40 Jahren das Lernen des Deutschen als Fremdsprache in Polen (Warschau, Krakau und Breslau) fördert (Rączka 2013: 48). Die Überzeugung vom praktischen Wert von Deutschkenntnissen ist in Polen zwar allgemein präsent, nichtsdestotrotz müssen aufgrund der ständig steigenden Rolle des Englischen in der Welt Reformprozesse im polnischen Schulsystem gefördert werden, die eine zweite Pflichtfremdsprache verankern. Denn nur auf diese Art und Weise kann Deutsch weiterhin auf dem zweiten Platz unter den meistgelernten Fremdsprachen in Polen rangieren (Deutsches Auswärtiges Amt 2015: 19). Abschließend ist nach Grucza (2001a: 108) darauf hinzuweisen, dass

„[auf] längere Sicht die Zukunft der deutschen Sprache in Polen vor allem davon abhängen [wird], wie sich die Beziehungen zwischen Deutschen und Polen entwickeln werden, also davon, ob beziehungsweise inwiefern es uns gelingt, diese Beziehungen

nicht nur auf solchen Ebenen wie der Welt der hohen Politik oder der Wissenschaft oder der Kunst, sondern auch auf der Ebene der ‚einfachen‘ Bürger unserer Länder zu normalisieren.“

Er möchte damit betonen, dass das Interesse an der deutschen Sprache und ihr Ansehen in Polen nicht nur oder vor allem vom kommunikativen Wert des Deutschen bzw. von der Durchsetzungskraft des Englischen abhängt, sondern auch in großem Ausmaß von den alltäglichen sozialen Beziehungen zwischen Polen und Deutschen und dem positiven Bild Deutschlands in Polen.

1.1.3 Bedeutung der Deutsch-als-Fremdsprache-Kenntnisse in der Arbeitswelt

In vielen Regionen der Welt kann in den letzten Jahren der Trend beobachtet werden, dass die Nachfrage nach Deutschkursen in fach- und berufsbezogenen Kontexten zunimmt, insbesondere in Ländern, in denen Deutschland als ein attraktiver Wirtschaftsstandort gilt und Deutschkenntnisse als eine gefragte Zusatzqualifikation betrachtet werden (Deutsches Auswärtiges Amt 2015: 8). Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Europäisierung und Globalisierung von Märkten, beruflichen Kontakten und Arbeitsbedingungen sowie auch die Erweiterung der Europäischen Union um ost- und südosteuropäische Regionen sowie Freizügigkeitsregelungen nicht nur zu häufigen Auslandskontakten, sondern teilweise zu längeren bis dauerhaften Arbeitsaufenthalten im Ausland führen. Die Folge derartiger Entwicklung wird für einen Großteil der Arbeitnehmer dadurch spürbar, dass von Ihnen Kenntnisse in den gängigen Fremdsprachen, darunter in Deutsch, erwartet werden (Kühn 1996: 5). Funk (2003: 165) vermutet trotz fehlender empirischer Daten in diesem Bereich, dass die Mehrzahl der Menschen, die weltweit Deutsch als Fremdsprache lernen, dies nicht aus Gründen einer deutschsprachigen Freizeitgestaltung tun, sondern damit vor allem berufliche Zielvorstellungen verbinden. Laut dem Bericht „Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages“ nimmt Deutsch Platz zwei unter den nützlichsten Sprachen Europas ein (Special Eurobarometer 2012: 69) und wird Schülern für bessere Berufschancen als die zweite meistgebrauchte Sprache zum Lernen empfohlen (Special Eurobarometer 2012: 75). Gleichzeitig erinnert Funk (2003: 166) an die überwältigende Dominanz der englischen Sprache in beruflichen Kontexten und überzeugt davon, dass es heutzutage trotzdem notwendig ist, eine andere Sprache mit Berufsbezug als Englisch zu lernen:

„Viele Kommunikationsprobleme können nicht immer mit dem Englischen gelöst werden. Die vermeintliche Sicherheit der gemeinsamen Sprache führt eher zu neuen Missverständnissen, da die Nuancen von Bedeutung, die gerade in formalisierten handlungsregulierenden Situationen über das Gelingen oder Misslingen von Kommunikation und Geschäft entscheiden, in einer nur rudimentär beherrschten Fremdsprache nicht ausgedrückt werden können oder nicht verstanden werden. Die Geschäftskultur der Partner ist in der *lingua franca* nicht vermittelbar. Der Lösungsvorschlag ‚bessere Englischkurse‘ würde hier also nicht greifen. Wir sollten uns und die DaF-Lernenden auf einen mehrsprachigen europäischen Berufsalltag einstellen mit einer funktionalen Mehrsprachigkeit unter Einschluss der englischen und der deutschen Sprache.“

Funk betont, dass sowohl Fremdsprachenkenntnisse in anderen Sprachen als Englisch als auch interkulturelle Kompetenz als Schlüsselfaktoren für wirtschaftlichen und internationalen Erfolg erachtet werden sollten (vgl. dazu auch Aleksandrowicz-Pędlich 2005: 17). Das bestätigt u. a. auch die sog. ELAN-Studie, die 2006 von der Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission in Auftrag gegeben wurde. Den Anstoß für diese Studie gab die Lissabon-Strategie der Kommission zur Stimulierung wirtschaftlichen Wachstums und der Beschäftigung. In dem Dokument werden Fremdsprachenkenntnisse als ein Mittel zum Ausbau der europäischen Wirtschaft zur wettbewerbsfähigsten der Welt genannt. Die ELAN-Studie wurde in fast 2000 kleineren und mittleren Unternehmen in 29 Ländern Europas durchgeführt und befasst sich mit Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft, indem sie versucht die folgenden Fragestellungen zu erörtern: wirtschaftliche Auswirkungen von Sprach- und Kulturbarrieren für den Handel, relative Bedeutung von Englisch im Vergleich mit anderen Sprachen, effektive Kommunikationsstrategien, Maßnahmen zur Erleichterung der geschäftlichen Kommunikation sowie auch Einfluss der Verfügbarkeit bzw. Nichtverfügbarkeit von Personal mit verschiedenen Fremdsprachenkenntnissen auf den Handel (ELAN 2006: 9). Diese Studie erwies, dass mangelnde Fremdsprachenkenntnisse und eine mangelnde interkulturelle Kompetenz schwerwiegende wirtschaftliche Konsequenzen nach sich ziehen. Man schätzt, dass aufgrund von unzureichenden Fremdsprachenkenntnissen und mangelhafter interkultureller Kompetenz kleineren und mittleren Unternehmen in Europa Aufträge in Höhe von ca. 100 Milliarden Euro pro Jahr entgehen (ELAN 2006: 5). Diese Befragung beweist zusätzlich, dass Englischkenntnisse zwar für den ersten Markteintritt

erfolgreich verwendet werden können, längerfristige Partnerschaften jedoch vom Aufbau der Beziehungen und dem Management dieser Beziehungen abhängig sind. Um dies zu erzielen, muss man sich des Prinzips bewusst sein, dass die wichtigste Sprache des Unternehmens nicht Englisch, sondern die Sprache des Kunden ist und es wesentlich ist, sowohl über sprachliche als auch kulturelle Kenntnisse des Ziellandes zu verfügen (ELAN 2006: 7). Darüber hinaus ermöglichen Fremdsprachen bessere Informationen über das Geschäftsumfeld, neue Ideen über Produktionen, Rohmaterialien, Vermarktung und Handelswege zu erhalten (ELAN 2006: 48). Diese Hauptaussage der Studie korrespondiert definitiv mit der oben angeführten Meinung von Funk.

In der Arbeitswelt sind die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen konstitutiver Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz und werden als wertbeständige Kapitalanlage angesehen (Schmitz/Baumann 2012: 47). Die Orientierung der Deutschvermittlung an der Arbeits- und Berufswelt hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen und die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung werden vor neue Herausforderungen gestellt, indem sie den schulischen Sprachunterricht dem Bedarf der Arbeitnehmer besser anpassen müssen (ELAN 2006: 72). Als Folge dieser Veränderungen etablierte sich u. a. das Prinzip der Berufsbezogenheit im Fremdsprachenunterricht. Diesem Thema ist der weitere Teil dieses Kapitels gewidmet.

1.2 Berufsbezogenes Fremdsprachenlernen – Begriffsbestimmung und das Bildungssystem in Polen

Die im folgenden Abschnitt enthaltenen Informationen zielen darauf ab, das Konzept des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens und Merkmale möglicher Formen eines solchen Unterrichts zu definieren. Darüber hinaus wird die fremdsprachliche Bildung an Berufsschulen in Polen sowie die wichtigsten Dokumente, die sie regulieren, dargestellt.

1.2.1 Berufsbezogener Fremdsprachenunterricht – theoretische Grundlagen des Konzepts

Bei der Lektüre der aktuellen Fachliteratur zum Thema berufsbezogener Fremdsprachenunterricht kann man auf eine Menge zahlreicher unterschiedlicher Bezeichnungen stoßen, z. B. Berufssprache, Sprache für den Beruf, beruflicher Fremdsprachenunterricht, Fachsprache, Branchensprache, berufsorientierte Sprache,

Sprache für berufliche Zwecke, um nur einige zu nennen. In der Fachdiskussion werden überwiegend die Begriffe des berufsbezogenen bzw. berufsorientierten und fachsprachlichen bzw. fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts fälschlicherweise synonym gebraucht, was damit erklärt werden kann, dass der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht in seiner ersten Entwicklungsphase in den 1980er Jahren stark fachwortschatzorientiert war (Funk 2010: 1145). Diese Vielfalt von Termini veranlasst zur Fragestellung, was unter dem Begriff „berufsbezogener Fremdsprachenunterricht“ zu verstehen ist, welche Stellung dieser im Spannungsfeld zwischen der Fachsprachendidaktik und der allgemeinsprachlichen Fremdsprachendidaktik einnimmt und ob eine klare Abgrenzung gegenüber diesen Unterrichtsformen überhaupt möglich bzw. nötig ist.

Funk (2011: 136) bestimmt das Wesen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts wie folgt:

„Berufsorientierter (oder berufsbezogener) Fremdsprachenunterricht bezeichnet gegenwärtig eine Zielperspektive des Fremdsprachenunterrichts, die weder an ein bestimmtes Sprachniveau noch an eine bestimmte Schul- oder Unterrichtsform gebunden ist. Er kann Unterricht mit Jugendlichen und mit Erwachsenen jeden Alters sein. Er kann je nach spezifischem Kursziel oder Zielgruppe gar keine oder eine erhebliche Anzahl fachlicher Denkstrukturen und fachsprachlicher Elemente enthalten. Die Lerner verfügen über große oder gar keine Berufserfahrung. Das gemeinsame Merkmal aller Formen des berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts ist es, dass er darauf abzielt, Lernende auf die kommunikativen Anforderungen ihres fremdsprachlichen Handelns in beruflichen Kontexten vorzubereiten.“

Die von Funk vorgeschlagene Begriffsbestimmung ist sehr breit, da sie sich auf verschiedene Altersgruppen, Schulformen oder Zielgruppen bezieht. Nach seinem Verständnis soll der berufsorientierte bzw. berufsbezogene Fremdsprachenunterricht weder mit einem reinen Fachsprachenunterricht noch mit einem allgemeinsprachlichen Unterricht gleichgesetzt werden, sondern eher mit einem Unterricht assoziiert werden, der sich durch seine pragmatische Zweckorientierung auszeichnet und sich an diejenigen richtet, die eine Sprache mit berufsbezogener Motivation lernen. Eine starke Zielorientierung, also die Vorbereitung auf die Bewältigung sprachlicher Anforderungen der Arbeitswelt, wohnt auch der Überzeugung von Kühn (1996: 10) inne. Seiner Meinung nach erschöpft sich der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht

nicht nur in einem partiellen Erlernen von Berufs- und Fachvokabular, sondern er findet auf ausgewiesener philologischer und sprachdidaktischer Grundlage elementaren Fremdsprachenunterrichts statt und richtet sich auf die Befähigung der Lernenden zur Kommunikation in der Fremdsprache in ihrer Arbeits- und Berufswelt. Diese Zielperspektive und ein unmittelbarer und bewusster Bezug zur Berufs- und Arbeitswelt bilden den Kern dieses Begriffs und sind das, was den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht letztlich von dem allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht unterscheidet. Das gegenseitige Verhältnis dieser Unterrichtsarten zueinander schildert das von Funk (1992: 6) erstellte Modell umgekehrter Pyramiden folgendermaßen:

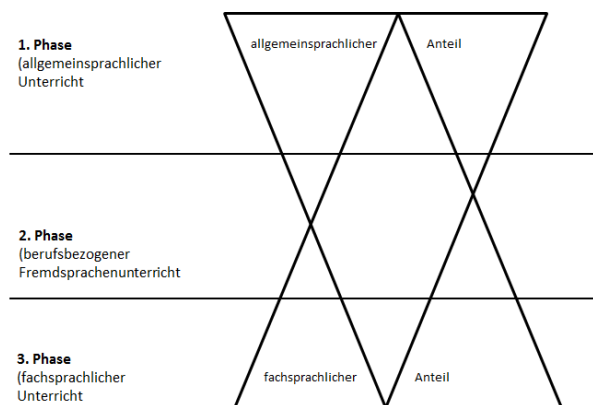


Abbildung 1: Modell umgekehrter Pyramiden nach Funk (1992: 6)

Anhand des Modells lässt sich feststellen, dass der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht zwar als ein separater Unterrichtstyp funktionieren kann, aber er lässt sich nicht trennscharf von dem allgemeinsprachlichen und fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht abgrenzen. Funk (2001a: 963) betont, dass es bei der Beschreibung der Grundlagen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts nicht nur um einzelne Fragen der Abgrenzung gegen allgemeinsprachlichen einerseits und fachsprachlichen Fremdsprachenunterricht andererseits gehen kann, sondern darum, Entscheidungsfelder, curriculare Entscheidungen, ihre Bedingungen und Konsequenzen für Unterricht und Lehrmaterialien darzustellen und die didaktischen Kerne des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts zu bestimmen. Seiner Ansicht nach ist der Berufsbezug auch eine Forderung an den allgemeinsprachlichen

Fremdsprachenunterricht und nicht ausschließlich an besondere Kurse mit eingegrenzten Zielen und besonderen Materialien.

Außerdem muss in Bezug auf das oben dargestellte Modell hervorgehoben werden, dass der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht auf den bereits vorhandenen oder noch zu ergänzenden Sprachkenntnissen basiert. Deswegen ist es wichtig, dass in der ersten Lernphase der berufsbezogenen Fremdsprachenvermittlung der allgemeinsprachliche Anteil überwiegt (vgl. Komorowska 2000: 360, Kühn/Mielke 2012: 14). Des Weiteren muss betont werden, dass die Vermittlung von Fachsprachen nicht zum Kern des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts werden darf (vgl. u. a. Funk 1992: 4, Krekeler 1999: 45, Kühn/Mielke 2006: 13). Gegen den Fokus auf die Fachsprache spricht u. a. die Tatsache, dass die Lernenden eine vage Idee von dem Berufsfeld haben, mit dem sie sich in Zukunft beschäftigen werden und noch über kein oder nur sehr wenig spezifisches Fachwissen weder in der Muttersprache noch in der Fremdsprache verfügen. Ein zweites pragmatisches Argument ist, dass die Wahrscheinlichkeit, dass der Beruf in der sich rasch ändernden Arbeitswelt gewechselt wird, groß ist und damit die Kenntnisse des Fachvokabulars nicht angewendet werden (Funk 1992: 5). Darüber hinaus ist angesichts eines riesigen Umfangs von Fachwortschatzbeständen kaum eine begründbare Auswahl für einen solchen Vorbereitungskurs zu treffen und es besteht die Gefahr des Veraltens fachlicher Wortschatzbestände innerhalb nur weniger Jahre (Funk 2001a: 965). Cholewa (2013: 77) bemerkt jedoch zu Recht, dass je höher das Niveau der kommunikativen Kompetenz von Lernenden ist, desto größer der Anteil fachsprachlicher Inhalte im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht ist. Die berufsbezogenen und fachsprachlichen Inhalte müssen adäquat dem Niveau der Schüler im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht in einem entsprechenden Ausmaß vermittelt werden, denn all diese führen zur Entwicklung beruflicher kommunikativer Kompetenz. Auch Kühn (1996: 10) und Szablewski-Cavus (2010: 365) weisen darauf hin, dass die berufliche Kommunikation sowohl alltägliche als auch berufsfachliche Themen umfasst, weswegen die fachlichen und alltagssprachlichen Anteile beruflicher Kommunikation im Unterricht miteinander vernünftig verzahnt werden sollen.

Wichtig ist auch zu erwähnen, dass Funk (2001a: 963-964, 2003: 167-168) drei mögliche Formen des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts unterscheidet:

- berufsvorbereitender Fremdsprachenunterricht – ist ein Unterricht mit Lernern, die nur selten auf spezielle Fach- oder Fachsprachenkenntnisse in

der eigenen Sprache bzw. in der Fremdsprache zurückgreifen können. Er berücksichtigt die Tatsache, dass die spätere Verwendung der Sprache vorwiegend in beruflichen Kontexten stattfinden wird und thematisiert jene Aspekte berufsbezogener Spracharbeit, die berufsfeldübergreifend relevant sind, z. B. Arbeitsrecht, Vorstellungsgespräch, soziale Kontakte am Arbeitsplatz. Das Ziel ist eine allgemeine sprachliche Vorbereitung auf die Anforderungen des zukünftigen Arbeitsplatzes. Zu dieser Form zählen beispielsweise berufsbezogene Inhalte im Fremdsprachenunterricht für Anfänger, Sprachkurse in berufsbezogenen Studiengängen und Sprachunterricht in Berufsschulen;

- berufsbegleitender Fremdsprachenunterricht – richtet sich an Lernende mit zumindest einer geringen beruflichen Erfahrung und nimmt Bezug auf konkrete kommunikative Anforderungen des Arbeitsplatzes, die in Themen und Unterrichtsplanung einbezogen werden müssen. Er zeichnet sich durch einen höheren Anteil berufssprachlicher Spezialisierung in Wortschatz, Textsorten und in den berufsspezifischen Kommunikationsdomänen aus. Die kommunikativen Anforderungen ergeben sich zeitgleich zum Fremdsprachenlernen, z. B. im Rahmen der Praktika bzw. einer täglichen Berufstätigkeit. Dazu zählen betriebs- und branchenspezifisches Sprachtraining, fremdsprachliche Instruktionen und Beratung zur Bewältigung konkreter beruflicher Aufgaben im Betrieb und sprachbezogene Betriebspraktika. Das Ziel ist Bewältigung konkreter aktueller beruflicher Kommunikationssituationen und Aufgaben;
- berufsqualifizierender bzw. qualifikationsorientierter Fremdsprachenunterricht – dessen Ziel ist die sprachliche Vorbereitung auf den Abschluss einer Sprachprüfung, die wiederum eine Voraussetzung für einen Berufsabschluss ist. Eine berufssprachliche Prüfung kann auch von einem potenziellen Arbeitgeber verlangt werden. Zu dieser Unterrichtsform zählen z. B. sprachliche Vorbereitung auf einen konkreten beruflichen Qualifikationsabschluss, Vorbereitung auf international anerkannte Sprachprüfungen als Voraussetzung für Berufs- und Studienabschluss und Deutsch als Pflichtfach in anderen Studiengängen.

Wie bereits dargestellt wurde, ist der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht ein sehr weiter Terminus, der sowohl zur Bezeichnung einer separaten Unterrichtsform als auch einer Zielorientierung im Fremdsprachenunterricht verwendet werden kann. Das Konzept des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts ist eine relativ neue Erscheinung in der Fremdsprachendidaktik. Auch wenn man die Schüler in der Vergangenheit im Fremdsprachenunterricht auf die Kommunikation am Arbeitsplatz und im Beruf vorbereitet hat, so wurden solche Aspekte des Fremdsprachenlernens selten zum Forschungsgegenstand und nicht selten auch gar nicht institutionell untermauert oder Gegenstand eigenständiger Lernmaterialien. Wojnicki (1991: 12) bemerkt, dass in Ländern, in denen die wirtschaftliche Entwicklung fortgeschrittener, internationale Beziehungen intensiver oder die Zahl ausländischer Mitarbeiter höher wurde, der Bedarf an dem berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht auch deutlich größer geworden ist. Auch in Polen beobachtet man seit 2012⁸ eine langsame Entwicklung des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts im Bereich der beruflichen Bildung. Die aktuelle Lage des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts in Polen ist Gegenstand des folgenden Abschnitts.

Zuletzt muss noch daran erinnert werden, dass der berufsbezogene Fremdsprachenunterricht, in welcher konkreten Form und mit welchem konkreten Zweck auch immer, in erster Linie ein Fremdsprachenunterricht ist und damit den Forschungsstand der allgemeinen Didaktik und der Fremdsprachendidaktik zu berücksichtigen hat. Dies gilt besonders für die Planungsfelder der Lernziel-, Aufgaben- und Lernorientierung allgemein. Es soll somit darauf geachtet werden, dass sich Curricula, didaktische Konzepte und Kurskonzepte zuerst am Forschungsstand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik messen lassen müssen (Funk 2001a: 936, Kühn/Mielke 2012: 14).

1.2.2 Fremdsprachliche Bildung an Berufsschulen in Polen im Lichte bildungspolitischer Dokumente

Das berufliche Bildungssystem in Polen umfasst nach der 2017 durchgeführten Reform folgende Schultypen: Technika (Ausbildungsdauer 5 Jahre), Branchenschulen des ersten Grades (3 Jahre), Branchenschulen des zweiten Grades (2 Jahre) und

⁸ In diesem Jahr taucht der Begriff des berufsbezogenen bzw. berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts (*język obcy ukierunkowany zawodowo*) zum ersten Mal in bildungspolitischen Dokumenten auf, vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 poz. 184), S. 23.

postlyzeale Schulen (Ausbildungsdauer – unterschiedlich, abhängig vom Profil von 1 bis 2,5 Jahre) (Rozporządzenie MEN z dnia 31 marca 2017 r.: 3)⁹. Im Allgemeinen ist das Ziel der beruflichen Bildung die Vorbereitung der Schüler auf ihre berufliche Tätigkeit, die Befähigung zu deren Ausübung sowie aktive Teilhabe der Absolventen auf dem sich ständig verändernden Arbeitsmarkt (ebd.). Sowohl die Aufgaben der Bildungseinrichtungen als auch die Art und Weise ihrer Umsetzung werden durch wirtschaftlich-gesellschaftliche Veränderungen bestimmt, und diese wiederum werden stark beeinflusst durch Globalisierungsprozesse, zunehmende Bedeutung des internationalen Handels, Mobilität der Unternehmen und Arbeitstätigen, innovative Technik und Technologie sowie steigende Anforderungen der Arbeitgeber an das Wissens- und Fähigkeitsniveau der Arbeitnehmer (Rozporządzenie MEN z dnia 31 marca 2017r.: 4). Die Wechselwirkungen zwischen Wirtschaft und Bildung sowie auch Anforderungen der sich rasch verändernden Arbeitswelt stellen auch das berufliche Bildungssystem in Polen vor neue Herausforderungen. Laut Tabelle 1 (siehe Abschnitt 1.1.2) lernten im Schuljahr 2015/2016 landesweit ca. 24,4% aller Deutschlernenden die Sprache in den beruflichen Schulen – davon 2,8% in den Berufsgrundschulen, 21,5% in den Technika und 0,06% in den postlyzealen Schulen. Auch wenn Schüler an beruflichen Schulen Fremdsprachen schon lange aufgrund beruflicher Motivation lernen, ist die Forderung nach Berufsbezogenheit erst seit Kurzem in der fremdsprachlichen Bildung in Polen direkt präsent. Das Postulat eines berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts taucht auf direkte Art und Weise erst 2012 mit der Verordnung des Bildungsministeriums vom 07.02.2012 über die Rahmenrichtlinien für die Berufsbildung (später ersetzt durch die Verordnung vom 31.03.2017) auf. Dieses Dokument verweist zum ersten Mal auf die Notwendigkeit des berufsbezogenen Fremdsprachenlernens und -lehrens, indem berufsbezogene fremdsprachliche Bildung als einer der Grundpfeiler der beruflichen und technischen Bildung bezeichnet wird. Somit ist auch die berufsbezogene Fremdsprache zur formell notwendigen Komponente der Vorbereitung auf das Berufsleben und Teil mancher beruflicher Abschlussprüfungen geworden¹⁰. Das Dokument liefert lediglich einen Rahmen für

⁹ Bis zu der Reform gab es folgende Schultypen: Berufsgrundschulen (3 Jahre) und Technika (4 Jahre). Wichtig ist zu betonen, dass noch bis 2023 alle Schultypen parallel existieren werden. Die in dieser Arbeit dargestellte Umfrage wurde noch vor der Reform im Jahre 2017 in vierjährigen Technika durchgeführt.

¹⁰ Die Information darüber, ob die Abschlussprüfung in einem bestimmten Beruf die Fremdsprachenkenntnisse testet oder nicht, kann man auf der Internetseite der Zentralen

berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht, indem er die Lernergebnisse bestimmt. Laut Verordnung wird erwartet, dass die Absolventen über bestimmte sprachliche Mittel (lexikalische, grammatische, orthografische und phonetische) verfügen, die die Ausführung beruflicher Tätigkeiten ermöglichen, langsam und deutlich ausgesprochene Aussagen über typische berufliche Tätigkeiten interpretieren, kurze schriftliche Texte über typische berufliche Tätigkeiten analysieren und interpretieren, kurze verständliche sowohl mündliche als auch schriftliche Aussagen formulieren, die dem Kommunizieren am Arbeitsplatz dienen, und dass sie sich fremdsprachlicher Informationsquellen bedienen können (Rozporządzenie MEN z dnia 31 marca 2017: 23-24). Die Zahl der Unterrichtsstunden wird durch jede Schule individuell für jeden Beruf in schulischen Lehrplänen bestimmt¹¹.

Neben der oben genannten Regelung gibt es zwei weitere Dokumente, die den Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen auf der allgemeinen Ebene regeln: Verordnung des Bildungsministeriums vom 30.01.2018 über die Rahmenrichtlinien der allgemeinen Bildung für Lyzeen, Technika und Branchenschulen des zweiten Grades, Verordnung des Bildungsministeriums vom 14.02.2017 über die Rahmenrichtlinien für die Vorschulerziehung und die Allgemeinbildung in Grundschulen, einschließlich Schüler mit mittelschweren oder schweren intellektuellen Behinderungen, Allgemeinbildung für die Branchenschulen des ersten Grades, für Sonderschulen und für weiterführende/postlyzeale Schulen. Beide Dokumente bestimmen für alle Unterrichtsstufen¹² auf präzise Art und Weise allgemeine Bildungsziele, Inhalte sowie auch Bedingungen und Art und Weise der Erreichung dieser Ziele sowie Realisierung dieser Inhalte (vgl. Rozporządzenie MEN z 30 stycznia 2018: 41-67, Rozporządzenie

Prüfungskommission in Polen (CKE) finden: <https://cke.gov.pl/egzamin-zawodowy/egzamin-zawodowy-formula-2017/o-egzaminie/>

¹¹ Beispiele von alten und aktuellen Lehrplänen für ausgewählte Berufe für die Branchenschulen 1. Grades und Technika befinden sich auf der Internetseite von Ośrodek Rozwoju Edukacji <https://www.ore.edu.pl/2017/02/przykladowe-plany-nauczania2017/>. Die Analyse der dort zugänglichen Lehrplänen führt zu der Annahme, dass in der Branchenschule 1. Grades in der Regel 1 Unterrichtsstunde in der 3. Klasse vorgesehen wird, in Technika – insgesamt 2 bis 4 zusätzliche Unterrichtsstunden, entweder 1 Stunde in jedem Semester in der 3. Klasse oder jeweils 2 Stunden in jedem Semester in der 3. oder 4. Klasse.

¹² Die Rahmenrichtlinien definieren verschiedene Unterrichtsniveaus für jeden Schultyp. (Branchenschulen des ersten Grades und postlyzeale Schulen: IV.0 – Unterricht für Anfänger, IV.1 – Unterricht für Fortgeschrittene, die das Lernen einer Fremdsprache nach der Grundschule fortsetzen, Technika und Branchenschulen des zweiten Grades: III.1.P – erste Fremdsprache, Fortsetzung nach der Grundschule, Bildung auf dem Grundniveau, III.1.R – erste Fremdsprache, Fortsetzung nach der Grundschule, Bildung auf dem erweiterten Niveau, III.DJ – erste oder zweite Fremdsprache, Unterricht für Anfänger in zweisprachigen Technika, III.2.0. – zweite Fremdsprache, Unterricht für Anfänger seit der ersten Klasse).

MEN z 14 lutego 2017: 242-252, 358-364). Die ersten zwei Dokumente betonen, dass die Fähigkeit, in einer Fremdsprache zu kommunizieren, eine der wichtigsten Fähigkeiten ist, die die Schüler während ihrer Ausbildung zu erwerben haben (Rozporządzenie MEN z 30 stycznia 2018: 4). Was die Berufsbezogenheit betrifft, so bestimmen die Verordnungen vom 30.01.2018 und 14.02.2017 (Rozporządzenie MEN z 30 stycznia 2018: 65-67, Rozporządzenie MEN z 14 lutego 2017: 250-252, 358-364), dass im Fremdsprachenunterricht Aufgaben erstellt und verwendet werden sollen, die die Eignung von Fremdsprachen zum Erreichen eigener Kommunikationsziele darstellen, einschließlich derer, die mit dem Beruf in Verbindung stehen, in dem die Schüler ausgebildet werden. Durch den Fremdsprachenunterricht soll das Bewusstsein der Schüler für die Bedeutung moderner Fremdsprachen in verschiedenen Lebensbereichen gesteigert werden, darunter auch in der Arbeitswelt und im Hinblick auf den eigenen beruflichen Werdegang. Darüber hinaus wird verordnet, dass der Fremdsprachenunterricht mit Inhalten bereichert werden soll, die einen Bezug auf ausgewählte Lernergebnisse haben, die die Verordnung vom 31. März 2018 über die Rahmenrichtlinien für die Berufsbildung bestimmt – z. B. Führung des eigenen Unternehmens, Arbeitssicherheit, persönliche und soziale Kompetenzen – und als Teil eines Fremdsprachenunterrichts erfolgen muss, der in der Schule als Pflichtfach unterrichtet wird. Der Gesetzgeber bestimmt auch eindeutig, dass der Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung von Toleranz, Neugier und Offenheit gegenüber anderen Kulturen beitragen soll, z. B. durch Anregungen zur Reflexion über Phänomene fremder Kulturen, Verweise auf Kultur, Tradition und Geschichte des Herkunftslandes der Schüler und Schaffung von Kommunikationssituationen, die den Schülern die Entwicklung von interkulturellen Fähigkeiten ermöglichen. Neben Grundkenntnissen über das eigene und fremde Land, die eigene und die fremde Gesellschaft und Kultur sollten die Lernenden auch den Zusammenhang zwischen eigener und fremder Kultur kennen und sich durch interkulturelle Sensibilität auszeichnen (Rozporządzenie MEN z 30 stycznia 2018: 45, 67). Es ist darauf aufmerksam zu machen, dass der Gesetzgeber mit dieser Formulierung zum ersten Mal explizit auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung kommunikativer Bedürfnisse im Berufsleben bei der Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts und der Entwicklung interkultureller Kompetenz in allen Typen von Berufsschulen hinweist. Im Vergleich zu den früheren Rahmenrichtlinien ist das ein großer Schritt nach vorne, denn bis 2018 waren die Rahmenrichtlinien sowohl für allgemeinbildende Lyzeen, Technika und

Berufsgrundschulen ohne Abiturabschluss identisch und vom interkulturellen Lernen war keine Rede. Wie Abramczyk (2015: 127) noch vor der Reform richtig bemerkt hat, stellte dies vor allem Lehrer vor gewisse Schwierigkeiten, da sie einerseits die gleichen Inhalte durchnehmen mussten, die für künftige Abiturienten vorgesehen waren, obwohl sie hierfür erheblich weniger Unterrichtsstunden zur Verfügung hatten. Andererseits mussten sie den Interessen und Bedürfnissen jener Schüler nachgehen, die gleich nach dem Schulabschluss eine Arbeit haben aufnehmen wollen und für die ein praktischeres und mehr berufsorientiertes Sprachtraining geeigneter gewesen wäre.

Zusammenfassend muss noch einmal betont werden, dass das Postulat eines berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts in der polnischen beruflichen Bildung erst seit kurzer Zeit existiert und ein wenig betriebenes, aber dadurch umso interessanteres Forschungsgebiet darstellt. Die Analyse der oben genannten Dokumente zeigt, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an Berufsschulen Pflicht ist. Das Ziel dieser Arbeit ist die Beantwortung der Frage, ob und inwieweit ausgewählte Lehrwerke für den DaF-Unterricht in Technika die Grundlage zur Entwicklung interkultureller Kompetenz darstellen können. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts allerdings etwas weiter gefasst als es sich aus den oben genannten Verordnungen ergeben würde – und zwar nicht nur als ein Unterricht, in dem die für einen bestimmten Beruf geeignete Sprache vermittelt wird, sondern als ein Konglomerat aller didaktischen Aktivitäten, die im Fremdsprachenunterricht an Berufsschulen vorgenommen werden, um die Schüler zur Kommunikation in beruflichen Situationen zu befähigen. Diese Entscheidung findet ihre Begründung u. a. in dem oben dargestellten Modell von Funk (siehe Abschnitt 1.2.1) und seiner Feststellung, dass der Berufsbezug auch eine Forderung an den allgemeinsprachlichen Sprachunterricht ist. Was den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht konstituiert, sind laut dem Modell Inhalte sowohl des allgemeinsprachlichen als auch fachsprachlichen Sprachunterrichts. Auch in Bezug auf die interkulturelle Bildung sollte beachtet werden, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz eine lebenslange Aufgabe ist und alle Erfahrungen und Inhalte, mit denen ein Schüler während der beruflichen Bildung konfrontiert wird, berücksichtigt werden sollten.

1.3 Resümee

Die in dem ersten Kapitel dargestellten statistischen Angaben zeigen, dass Deutsch sowohl als Erstsprache als auch als Fremdsprache eine weltweit verbreitete Sprache ist. Die numerische Stärke allein sagt aber nicht alles über die Bedeutung einer Sprache aus. Im Fall des Deutschen scheint die sog. ökonomische Stärke deswegen so wichtig, weil sie veranschaulicht, wie groß die Rolle dieser Sprache im wirtschaftlichen Verkehr sein kann (Oomen-Welke 2013: 37). Eine starke Präsenz von Unternehmen mit deutschem Kapital in der Welt und die Globalisierung der Arbeitswelt bewirken, dass es mittlerweile viele Arbeitsstellen gibt, bei denen Deutschkenntnisse erforderlich sind. In Anbetracht der steigenden Dominanz des Englischen können viele es für unnötig halten, eine andere Fremdsprache als die neue *lingua franca* für berufliche Zwecke zu lernen. Diese Überzeugung verliert jedoch an ihrer Stärke, wenn man bedenkt, dass gewisse Bedeutungsnuancen, die oft über Gelingen oder Misslingen beruflicher Kommunikation entscheiden, nicht immer auf Englisch ausgedrückt werden können. Genauso ist die Kultur des Geschäftspartners auf Englisch nicht vermittelbar, was sich wiederum in interkulturellen Missverständnissen widerspiegeln kann.

Ein Überblick über die aktuelle Situation des Deutschen als Fremdsprache in Polen zeigt, dass sich der größte Anteil aller Deutschlernenden in der Welt nach wie vor in diesem Land befindet. Das Deutsche bleibt auch unverändert die zweite meistgelehrte und -gelernte Sprache an den polnischen Schulen und verschiedene arbeitsmarktbezogene Berichte belegen, dass Deutschkenntnisse in der Arbeitswelt vom großen Vorteil sind. Die statistischen Angaben von 2016 (vgl. Tabelle 1) zeigen, dass ca. 25% aller Deutschlernenden in Polen Berufsschulen besuchen. Im Kontext der fremdsprachlichen Bildung in Berufsschulen ist unbedingt auf Pfeiffer (2001: 209) hinzuweisen, der als eine der wichtigsten Entwicklungsrichtungen der polnischen Sprachbildung im 21. Jahrhundert das Prinzip der stärkeren Förderung der Fremdsprachen im beruflichen Schulwesen formulierte. Die formelle Etablierung des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts durch die drei in diesem Kapitel erwähnten Verordnungen ermöglicht es, dieses Prinzip in der Praxis beruflicher Bildung in Polen umzusetzen. Die in diesem Abschnitt präsentierte Charakteristik des berufsbezogenen Fremdsprachenunterrichts veranschaulicht eine hohe Komplexität und ein mögliches Verständnis dieses Begriffs im weiteren (Berücksichtigung berufsbezogener Inhalte und Ziele im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts) oder engeren Sinne (eigenständiges

Schulfach, dass ausschließlich berufsbezogene Inhalte und Ziele realisiert). Es lohnt sich an dieser Stelle noch einmal zu betonen, dass sich diese Berufsbezogenheit auf keinen Fall nur in der Vermittlung eines reinen Fachvokabulars ausschöpfen kann. Der Gesetzgeber schreibt nämlich der fremdsprachlichen beruflichen Bildung zwei Hauptaufgaben zu: erstens die Vorbereitung auf die kommunikativen Anforderungen der Arbeitswelt und zweitens die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Durch diese neuen Verordnungen wird die Wichtigkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht so ausdrücklich wie nie betont. Diese Anforderung an den Fremdsprachenunterricht korrespondiert mit der in diesem Kapitel vertretenen Überzeugung, dass interkulturelle Fähigkeiten neben Fremdsprachen als Schlüsselfaktor für einen wirtschaftlichen und internationalen Erfolg erachtet werden. Durch die Entwicklung interkultureller Kompetenz bei Schülern verhindert man nämlich die Ausbildung von den sog. *fluent fools* (vgl. Zapf 2014: 171), d. h. Personen, die trotz hervorragender Fremdsprachenkenntnisse an kulturellen Aspekten scheitern. Zapf (2005: 359), die sich mit der Förderung interkultureller Kompetenz im Kontext des beruflichen Schulwesens in Deutschland am Beispiel des Faches Französisch als Fremdsprache beschäftigt hat, betont, dass sich die Notwendigkeit der Vermittlung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht im beruflichen Schulwesen vor allem aus zwei Gründen ergibt: Erstens wird das Thema interkulturelle Kompetenz in der aktuellen bildungspolitischen Diskussion viel diskutiert und interkulturelle Kompetenz findet sich als Ziel in Curricula von neueren Fremdsprachen wieder und zweitens steht die Schule in der Pflicht, Lösungsstrategien zur Bewältigung neuer Anforderungen der Arbeits- und Lebenswelt zu entwickeln:

„Fach- und Sprachkompetenz allein reichen nicht mehr aus, um beruflich erfolgreich zu sein und somit auf dem Arbeitsmarkt bestehen zu können. Es bedarf vielmehr der Ausbildung einer Kompetenz, die es Mitarbeitern/innen erlaubt, in dieser neuen Situation erfolgreich handeln und kommunizieren zu können: die interkulturelle Kompetenz.“

Die Schule ist ihrer Meinung nach (ebd: 363) dazu verpflichtet, junge Menschen „zukunftsfähig zu machen“, d. h. sie auf das Funktionieren in einer sich ständig im Umbruch befindenden Welt vorzubereiten. Gleichzeitig macht Zapf (2014: 169) darauf aufmerksam, dass trotz immer häufigerer Integrierung von Vermittlung interkultureller Kompetenz in schulische Curricula, nach wie vor oft u. a. adäquate Unterrichtsmaterialien fehlen, die diesen Lehr- und Lernprozess unterstützen könnten.

Wie bereits betont, soll mit dieser Arbeit überprüft werden, inwieweit die Inhalte der Lehrwerke für den DaF-Unterricht in Polen zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen können. Bevor die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse vorgestellt werden, werden in den nächsten zwei Kapiteln Begriffe interkultureller Kompetenz und interkulturellen Lernens näher erörtert, um den Gegenstand der Analyse genauer zu bestimmen.

2. Interkulturelle Kompetenz

Durch die wachsende Internationalisierung und Globalisierung der Welt nehmen die Kontakte zwischen Menschen mit verschiedenen kulturellen Hintergründen sowie die kulturelle Heterogenität innerhalb der Gesellschaft zu, weshalb ein konstruktiver Umgang mit kultureller Diversität immer wichtiger wird. Das hat unter anderem zur Folge, dass sich die Reihenfolge der in der Berufswelt benötigten Qualifikationen geändert hat und interkulturelle Kompetenz eine der Spitzenpositionen unter den erwünschten Kompetenzen eingenommen hat¹³. Sercu (2005: 1) betont, dass:

“Businesses and professions seek employees fluent in more than one language, to participate in the international marketplace as well as to serve growing ethnolinguistic minorities living within each community. Employers increasingly want their employees to be interculturally competent. They want them to be skillful negotiators in intercultural work situations.“

Diese ökonomischen und sozialen Umwälzungen haben auch Konzepte und Praxis des Unterrichts in Schulen aller Art dermaßen geprägt, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu einem obligatorischen Bildungsziel geworden ist. Trotz der steigenden Wichtigkeit dieser Kompetenz für die Gesellschaft, des an ihr wachsenden Interesses und zahlreicher bereits vorhandener Vorschläge zur wissenschaftlichen Bestimmung dieses Begriffs, lässt sich nach wie vor kein tragfähiger Konsens ausmachen, was unter diesem Terminus, besonders im Kontext der Glottodidaktik, genau zu verstehen ist. Für die Zwecke der vorliegenden Arbeit ist die Auslegung des Terminus „interkulturelle Kompetenz“ jedoch unentbehrlich. In Bezug darauf werden im folgenden Kapitel die mit diesem theoretischen Konstrukt verbundenen Grundbegriffe wie „Kultur“, „Interkulturalität“ und „Kompetenz“, interkulturelle Kompetenz im Lichte bildungspolitischer Dokumente, Übersicht über Definitionen interkultureller Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik und schließlich Modelle interkultureller Kompetenz dargestellt.

¹³ Vgl. u. a. die Thesen der Bartelsmann-Stiftung und Fondazione Cariplo *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* (2008: 4): „Diese Fähigkeit, mit kultureller Vielfalt positiv umzugehen, ist eine Schlüsselkompetenz nicht nur für international agierende Führungskräfte, sondern auch für jeden Einzelnen, um am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen, einen Beitrag zur sozialen Integration und Kohäsion zu leisten sowie dem Ausschluss von Menschen aus der Gemeinschaft entgegen zu wirken.“; vgl. auch die Broschüre des Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute *Future Work Skills 2020* (2011: 9), das interkulturelle Kompetenz (*cross-cultural competence*) zu den zehn wichtigsten Kompetenzen der künftigen Berufstätigen zählt.

2.1 Bestimmung der Grundbegriffe

Man kann nicht über interkulturelle Kompetenz schreiben, ohne zuerst die in diesem Kontext relevanten Begriffe wie Kultur, Interkulturalität oder Kompetenz mindestens ansatzweise zu erläutern. Aufgrund von Mehrdeutigkeit und multidisziplinärem¹⁴ Wesen dieser Begriffe ist eine möglichst präzise und für die Zwecke der Fremdsprachendidaktik bestgeeignete Operationalisierung dieser Termini notwendig. Aus Platzgründen und der hohen Komplexität dieser Thematik wird bei der Begriffsbestimmung selektiv vorgegangen.

2.1.1 Zur Problematik des Kulturbegriffs

2.1.1.1 Begriffsbestimmung

Der Kulturbegriff gehört neben dem der Sprache und des Lernens und Lehrens zu Schlüsselbegriffen im wissenschaftlichen Diskurs der Fremdsprachendidaktik. Straub (2007a: 7) begründet die Notwendigkeit der Analyse des Kulturbegriffs im interkulturellen Kontext folgendermaßen:

„Wer die Bedeutung dieses zusammengesetzten Adjektivs [des Adjektivs „interkulturell“ – Anm. d. Verf.] klären möchte, muss sich mit dem dazu gehörenden Substantiv ‚Kultur‘, seiner Etymologie und Entwicklung bis in die jüngste Zeit befassen. Dieses Nomen ist fundamental, wo immer es um kulturelle Sachverhalte jedweder Art geht. Seine denotativen und konnotativen Bedeutungen bestimmen in entscheidender Weise mit, wovon in den Diskursen und Praxisfeldern eigentlich die Rede ist.“

Es lässt sich nicht bestreiten, dass der Terminus „Kultur“ und die Frage nach seiner Bestimmung mit dem Aufkommen des interkulturellen Ansatzes innerhalb der Fremdsprachendidaktik wieder stärker ins Zentrum des Interesses gerückt ist. Der Versuch, eine allgemeingültige Kulturdefinition zu erarbeiten, ist eine Herausforderung, die von vornherein zum Scheitern verurteilt ist, denn Kultur lässt sich als ein hochkomplexer und abstrakter Begriff unter zahlreichen Blickwinkeln betrachten und deren Bedeutung variiert je nach Kontext und Benutzer. Bereits eine oberflächliche Sichtung der Fachliteratur zu diesem Thema führt zum Schluss, dass es zu diesem

¹⁴ Pommerin-Götze (2001: 973) weist beispielsweise darauf hin, dass eine Schwierigkeit bei der Theoriebildung über den interkulturellen Dialog darin liegt, dass „die in diesem Kontext gebräuchlichen Begriffe sowohl das Arsenal einer pädagogischen Fachsprache darstellen, zugleich aber auch in den Medien und in der Umgangssprache verwendet werden, so dass einmal die gleichen Begriffe sehr Unterschiedliches meinen und andererseits mit unterschiedlichen Termini Gleiches gemeint sein kann.“

Begriff keine Übereinstimmung gibt. Aus diesem Grund ist es insbesondere in interkulturellen Zusammenhängen unverzichtbar, klarzustellen, welchen Kulturbegriff man gerade verwendet.

Etymologisch lässt sich das Wort „Kultur“ auf das lateinische *colere* (aus dem Partizip Perfekt wurden die Substantive *cultus* und *cultura* abgeleitet) zurückführen, das sich ursprünglich auf die Urbarmachung, Feldarbeit und Agrikultur bezieht und „hegen“, „pflegen“, „bebauen“ bedeutet. In der römischen Antike hat der Bedeutungsumfang dieses Terminus allmählich zugenommen und wurde u. a. für die Bezeichnung von Pflege und Verehrung von Göttern, kultischen und intellektuellen (d. h. wissenschaftlichen, künstlerischen, philosophischen) Praktiken sowie Bildung und Erziehung des Menschen verwendet (Maletzke 1996: 16). Die Mehrdeutigkeit ist für den Kulturbegriff von Anfang an symptomatisch gewesen. Das illustriert u. a. das folgende Zitat von Straub (2007a: 12), das die lange und dynamische Geschichte des Kulturbegriffs folgendermaßen zusammenfasst:

„[...] [S]ie führt von der Ruralität zur Urbanität, von der Schweinezucht zu Picasso, von der Bodenarbeit zur Atomspaltung [...], von Menschen, die des Lesens und Schreibens nicht mächtig waren, zur kanonisierten Literatur und Philosophie“.

Eine unzählige Menge von Kulturdefinitionen führt in der Wissenschaft dazu, dass man versucht, diese zu systematisieren. Bereits der oben angeführten Aussage wohnt eine Dichotomie inne, die die Alltagskultur der Hochkultur gegenüberstellt und die erste mögliche Kategorisierung der Kulturbegriffe darstellt. Bolten (2007: 12) unterscheidet beispielsweise zwischen dem engen, erweiterten geschlossenen und erweiterten offenen Kulturbegriff. Der enge Kulturbegriff wird ausschließlich auf die sog. Hochkultur (Geisteskultur und Kunst) eingegrenzt und wird der sog. Unkultur bzw. Massenkultur gegenübergestellt. Der erweiterte Kulturbegriff dient zur Beschreibung aller materiellen und immateriellen Lebensäußerungen einer Gesellschaft. Diese Kulturauffassung wird zusätzlich in die geschlossene und offene Variante aufgegliedert. Der erweiterte geschlossene Kulturbegriff setzt eine Homogenität der Kulturen durch räumliche Eingrenzung und eine Abgrenzung der Kulturen voneinander voraus¹⁵. Je

¹⁵ Diese Kulturauffassung wird mittlerweile kritisiert, denn eine isolierte, homogene und von Außenwirkungen unbeeinflusste Kultur ist aufgrund von Migrationsbewegungen und Globalisierungsprozessen kaum denkbar. Andererseits hat der Kulturbegriff (insbesondere in seinem politischen Ausmaß) ein Vorteil, indem er es ermöglicht, die Ausgangs- und Zielkultur zu beschreiben

nach Sichtweise können Kulturen politisch auf eine Nation, geographisch auf eine Länderregion, sprachlich auf eine Sprachgemeinschaft oder geisteswissenschaftlich auf ideen- und religionsgeschichtlich kompatible Gemeinschaften eingegrenzt werden (Bolten 2007: 16). Im erweiterten offenen Kulturverständnis werden Kulturen dagegen durch beliebige Kollektive repräsentiert, die miteinander vernetzt sind und ständigen Veränderungen unterworfen werden. Durch den offenen Netzwerkcharakter der jeweiligen Kollektive wird vor allem die Prozesshaftigkeit und Wandelbarkeit betont. Nach diesem Konzept konstituiert sich individuelle Identität aus mehr oder minder rasch wechselnden Gruppenzugehörigkeiten heraus, z. B. durch Zugehörigkeit zu Berufsgruppen, Unternehmen, Familie oder Schule (Bolten 2007: 18). Der Unterteilung von Bolten in den erweiterten offenen und geschlossenen Kulturbegriff schließt sich größtenteils die Stellung von Gogolin (2003: 97) an, die zwei Gebrauchsweisen des Kulturbegriffes nennt. Kultur kann nach ihrer Auffassung entweder mit Nationalkultur gleichgesetzt werden und als ein Abbild der einer Nation zugrundeliegenden Grundauffassungen, Eigenschaften und Produkte verstanden werden oder als ein dynamisches, offenes, ständigem Wandel unterworfenen Phänomen aufgefasst werden. Die zweitgenannte Kulturauffassung setzt ferner voraus, dass der Mensch nicht in einer Kultur lebt, sondern er lebt und gestaltet eine Vielzahl einander überlappender und nicht selten verschmelzender Traditionen, Weltauffassungen oder Ausdrucksformen. Lüsebrink (2005: 10-11) nennt dagegen die folgenden drei grundlegenden Kategorien von Kulturbegriffen: den intellektuell-ästhetischen, materiellen (instrumentalen) und anthropologischen Kulturbegriff. Der intellektuell-ästhetische Kulturbegriff ist mit den Termini wie Kunst und Bildung eng verknüpft. Ihm liegt die Überzeugung zugrunde, dass ein Kanon von bestimmten moralischen ethischen und ästhetischen Werten in Werken großer Künstler, Schriftsteller und Komponisten verkörpert wird. Er grenzt somit die Sphäre der Hochkultur von der der Massen- oder Volkskultur deutlich ab. Der materielle (instrumentale) Kulturbegriff leitet sich von der ursprünglichen Bedeutung der Kultur als Agrikultur ab und umfasst alles Materielle einer Kultur wie beispielsweise Bauten, Werkzeuge, Geräte. Der anthropologische Kulturbegriff versteht

und zu vergleichen und insbesondere die Zielkultur in dem Fremdsprachenunterricht systematisch zu vermitteln (Bolten 2007: 16).

unter Kultur die Gesamtheit aller kollektiven Denk-, Wahrnehmungs- und Handlungsmuster einer Gesellschaft¹⁶.

Anhand der Fachliteratur zu interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht lässt sich feststellen, dass zusammen mit dem interkulturellen Ansatz der anthropologische bzw. erweiterte offene Kulturbegriff in den Mittelpunkt des Interesses gerückt ist. Das belegen u. a. die Arbeiten von Grosch und Leenen (1998: 33), die den erweiterten offenen Kulturbegriff geeignet finden, um Prozesse der Kulturbegegnung und Schwierigkeiten der Kulturvermittlung zu analysieren. Nach ihrer Auffassung ist Kultur ein für eine größere Gruppe von Individuen gültiges Sinnsystem bzw. die Gesamtheit miteinander geteilter verhaltensbestimmender Bedeutungen. Kultur liegt nur teilweise offen zutage, äußert sich erst in Handlungen bzw. Interaktionen einer Kommunikationsgemeinschaft und letztens muss sie nicht zwangsläufig ethnisch gefasst werden, denn man kann nationale und regionale, aber auch Kulturen von Organisationen oder Berufsgruppen unterscheiden. Zusätzlich betont Barkowski (2010: 176), dass sich seit etwa 2000 im glottodidaktischen Fachdiskurs tendenziell ein Kulturbegriff durchsetzt, der Kultur als die Gesamtheit aller Eingriffe des Menschen in seine Mitwelt zu Zwecken der Befriedigung seiner materiellen und ideellen Bedürfnisse versteht, einschließlich der diese Eingriffe begleitenden körperlichen, geistigen und sprachlichen Handlungen und der geistigen und stofflichen Manifestationen und Produkte. Kultur wird zusätzlich als ein historisch-dynamisches, nicht auf den Geltungsraum einer Nation begrenztes System betrachtet, das starken Binnenuntergliederungen (Subkulturen) unterliegen kann. Ein weiteres bekanntes, anthropologisch orientiertes und im Kontext interkulturellen Fremdsprachenlernens häufig angeführtes Modell ist das 1951 von Charles Osgood (1952 nach Herdin 2002: 7 nach Brandauer 2007: 36) geprägte Eisberg-Kulturmodell. Kultur wird nach seiner Auffassung als ein System von Oberflächenstrukturen (*perceptas*), d. h. dem Was

¹⁶ Göhring (2007: 169) beschreibt eine Vielzahl der anthropologischen Kulturbegriffe, indem er feststellt, dass „es ein leichtes [wäre], allein aus dem Bereich der Kulturanthropologie für jeden Tag des Jahres eine andere Kulturdefinition vorzustellen.“ Als ein Beispiel kann an dieser Stelle der Kulturbegriff von Hofstede, Hofstede und Minkov (2011: 20) genannt werden, der Kultur als soziale Erscheinung definiert, die sich als Symbole, wie z. B. Worte, Zeichen, Gesten, Gegenstände, Helden, Werte und Bräuche äußert. Nach seiner Auffassung ist Kultur identitätsstiftend, eine kollektive Vorprogrammierung des Geistes, die die Mitglieder einer Gruppe oder Kategorie von Menschen von denen einer anderen Gruppe bzw. Kategorie unterscheidet. Diese Vorprogrammierung ist vielschichtig und zusammengesetzt vor allem aufgrund der Zugehörigkeit des Menschen zu verschiedenen sozialen Gruppen, z. B. bedingt durch Geschlecht, Beruf. Er unterscheidet die sog. allgemeinen Kulturdimensionen: Machtdistanz, Individualismus – Kollektivismus, Maskulinität – Feminität, Unsicherheitsvermeidung, langfristige – kurzfristige Orientierung, anhand derer er verschiedene Kulturen (bei ihm gleichgesetzt mit Nationen) kontrastiv untersucht und beschreibt.

(wahrnehmbare Produkte) und dem Wie (Handlungen) einer Kultur und Tiefenstrukturen (*conceptras*), d. h. dem Warum einer Kultur verstanden. Die Oberflächenstruktur besteht aus Produkten und Handlungen, die ohne Kenntnis der Tiefenstruktur, d. h. der ihnen zugrundeliegenden im Laufe der Zeit aus einem historischen Prozess heraus entstandenen kulturellen, kollektiven Konzepte wie vor allem Denkmuster, Wertesysteme und Gefühlswelten schwer verständlich sind (z. B. hinter identischen Zeichen in verschiedenen Sprachen können sich durchaus unterschiedliche Konzepte verbergen) (vgl. z.B. Brandauer 2007: 40, Bolten 2007: 21)¹⁷. Das unten dargestellte Bild schildert die einzelnen Bestandteile dieses Konzepts:



Abbildung 2: Eisbergmodell der Kultur (Brake, Walker, Walker 1995: 78 nach Hoff 2016: 48)

Die Metapher des Eisbergs eignet sich dazu, das Verhältnis zwischen wahrnehmbaren und nicht wahrnehmbaren Elementen einer Kultur darzustellen. Dieses Modell stellt auf plastische und leicht verständliche Art und Weise die Komplexität des Kulturphänomens dar, verschafft einen Zugang zum Verstehen einer Kultur und nicht nur zur oberflächlichen Beschäftigung mit ihren materiellen und nicht materiellen wahrnehmbaren Produkten, deswegen bildet es eine solide Grundlage für interkulturelles Lernen und wird auch der vorliegenden Arbeit zugrunde gelegt. Außerdem bringt es zum Ausdruck, dass sich ein Verständnis von Kulturen mit

¹⁷ Ein ähnliches Verständnis der Kultur (ohne es explizit als das Eisberg-Modell zu bezeichnen) im Kontext interkulturellen Lernens befindet sich auch bei anderen Didaktikern wie z. B. Maletzke (1996: 16), der Kultur als ein Gefüge von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Wertorientierungen auffasst, die sowohl im Verhalten und Handeln der Menschen als auch in ihren geistigen und materiellen Produkten sichtbar werden. Zur Beschreibung der Kulturen bestimmt er (1996: 42) zusätzlich zehn Kategorien, in denen sich Kulturen voneinander unterscheiden, die sog. Strukturmerkmalen einer Kultur – und das sind: Nationalcharakter, Basispersönlichkeit, Wahrnehmung, Zeiterleben, Raumerleben, Denken, Sprache, nichtverbale Kommunikation, Wertorientierungen, Verhaltensmuster, Sitten, Normen und Rollen, soziale Gruppierungen und Beziehungen. Wie er selbst angibt, ist diese Auswahl völlig willkürlich.

Darstellung von Oberflächenphänomenen nicht erzielen lässt, sondern erst im Dreischritt von Beschreibung (Was?), Erklärung (Warum?) und Kontextualisierung (welche Zusammenhänge?) möglich ist (Bolten 2007: 21).

Ergänzend zu dem dargestellten Eisberg-Modell der Kultur, das ausdrücklich auf den Aspekt der Systemhaftigkeit hinweist, lassen sich anhand der vorher dargestellten Kulturbegriffe weitere folgende Merkmale von Kultur resümieren: Sie ist historisch gewachsen, dynamisch, offen, d. h. weder sprachlich noch politisch oder geographisch eingegrenzt, von Menschen geschaffen, umfasst den gesamten Lebensraum des Menschen, d. h. alle Produkte des menschlichen Denkens und Handelns, Normen, Werte, Einstellungen und ist nicht homogen, sondern vielgestaltig, d. h. innerhalb einer Kultur können sich Subkulturen bilden. Zusätzlich verweist Göhring (2007: 115) auf ein weiteres, aus der Perspektive des Erfolgs im interkulturellen Lernprozess wesentliches Merkmal von Kultur, und zwar auf die Tatsache, dass Menschen „kulturfähig geboren“ werden, was im Weiteren bedeutet, dass Kultur lernbar ist und ein Mensch fähig ist, grundsätzlich in jede Kultur hineinzuwachsen.

Letztendlich ist auch darauf hinzuweisen, dass die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts eine reiche Tradition des Lehrens und Lernens über Kultur zeigt und gleichzeitig beweist, dass bestimmte Kulturauffassungen einen direkten Einfluss auf die Vermittlung kultureller Inhalte im Fremdsprachenunterricht gehabt haben. Kulturelles Wissen ist mehr oder weniger direkt in den meisten Methoden vorhanden, z. B. in der Grammatik-Übersetzungsmethode wird die sog. Hochkultur in Form von schöngeistiger Literatur zum Stoff zum Übersetzen und Lernen grammatischer Regeln; in der direkten, audiolingualen, audiovisuellen Methode bildet die Alltags- bzw. Massenkultur eine Basis für das Wortschatzmaterial und das Kennenlernen der Erfahrungswelt Gleichaltriger; die kommunikative Methode dagegen setzt den Fokus auf die Förderung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit der Lernenden durch landeskundliches Wissen (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 42-43). Vor dem Hintergrund des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht, der nicht nur auf die Erweiterung der Kenntnisse über das Zielsprachenland, sondern mehr auf die Ausbildung bestimmter Fertigkeiten im Umgang mit Vertretern anderer Kulturen zielt sowie auch Aspekte der Eigenkultur der Lernenden miteinbezieht, lässt sich konstatieren, dass die wichtigste Änderung in der Behandlung kultureller Inhalte im Fremdsprachenunterricht darin besteht, nicht mehr nur bloßes Faktenwissen zu vermitteln oder kulturellen Stoff als Medium zur Realisierung anderer Ziele im

Fremdsprachenunterricht zu verwenden – sondern kulturelle Geprägtheit eines jeden Menschen bewusst zu machen, gemeinsames Verständnis zu fördern und dadurch auf das Zusammenleben in einer multikulturellen Welt vorzubereiten. Die Entwicklung des interkulturellen Konzepts und dessen spätere Übernahme in den Fremdsprachenunterricht wäre u. a. nach Götze (1994b: 264) und Koreik (1995: 33) ohne Erweiterung des Kulturbegriffs um eine anthropologische Sicht nicht denkbar.

In Anbetracht der Komplexität des Kulturbegriffs muss abschließend nach Jańska (2006: 21) wiederholt werden, dass

„[...] vor den Fremdsprachenunterricht das Postulat des selektiven Vorgehens [gestellt wird – Anm. d. Verf.]. Es ist aufgrund der Komplexität des Kulturphänomens unmöglich das Ganze einer fremden Kultur zu erfassen und abzubilden. Es geht mehr darum, nur die Elemente zu wählen, die je nach den individuellen Möglichkeiten der Lernenden und Lehrenden auf jeweiliger Stufe sowie mit Berücksichtigung der Lern- und Lehrziele am meisten zur Einübung in das Fremdverstehen beitragen können.“

2.1.1.2 Sprache und Kultur im Verhältnis

Sowohl „Kultur“ als auch „Sprache“ können als die sog. „Suchbegriffe“ bezeichnet werden. Die Suche nach ihren einheitlichen, allgemeingültigen Definitionen ist insbesondere aufgrund der Vielzahl von bestehenden Begriffsbestimmungen in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen problematisch. Basierend auf dem früher präsentierten Eisberg-Kulturmodell kann man zwei grundlegende Schlüsse ziehen: Sprache ist ein Teil der Kultur (ein Teil ihrer Oberflächenstruktur) und steht mit Kultur in einer wechselseitigen Beziehung, die z. B. Stierstorfer (2002: 119) folgendermaßen bestimmt: „Sprache bildet Wirklichkeit nicht nur ab, sondern schafft sie auch.“ Einerseits ist Sprache kulturgeprägt, denn sie ist ein wahrnehmbares Ergebnis bestimmter Denkmuster, kultureller Handlungen innerhalb eines Kulturkreises, das kollektive Gedächtnis einer Sprachgemeinschaft – was ferner bedeutet, dass jeder Sprache ein nicht-sichtbares, auf einer kulturellen Basis beruhendes Denkmuster zugrunde liegt. Andererseits baut sie für den Menschen die Welt erst auf, indem sie ein Mittel zur Kategorisierung der Erfahrungswelt darstellt (Merten 1995: 36, Maletzke 1996: 73).

Der Gedanke vom Zusammenhang zwischen Sprache und Kultur ist nicht neu und war im Fokus des Interesses vieler Philosophen, Sprachwissenschaftler, Soziologen oder Anthropologen, wobei Wilhelm von Humboldt als der berühmteste Vertreter der

These von sprachlich determiniertem Weltbild bzw. Weltansicht gilt¹⁸. Die These besagt, dass Menschen die Welt abhängig von ihrer Sprache auf jeweils unterschiedliche Art und Weise wahrnehmen. Sprachen unterscheiden sich nicht nur durch verschiedene Zeichen, sondern auch dadurch, dass ihnen verschiedene Weltansichten zugrunde liegen (Karstedt 2004: 36). Aus dieser These entstand aber erst im 20. Jahrhundert eine wissenschaftliche Theorie, die sog. Sapir-Whorf-Hypothese, die auf Arbeiten des Linguisten und Ethnologen Edward Sapir und seines Schülers Benjamin Lee Whorf zurückgeht. Ihre Grundaussage bringt zum Ausdruck, dass jede Sprache auf ihre eigene Art und Weise dieselbe soziale Realität repräsentiert und die Sprache das Wahrnehmen und Denken determiniert. Infolgedessen kann ein Individuum nur das wahrnehmen und denken, was ihm seine Sprache erlaubt (vgl. Maletzke 1996: 74).

Seit Mitte des 20. Jahrhunderts, vor allem durch Arbeiten Noam Chomskys und die Etablierung der generativen Grammatik, hat man angefangen, Sprache und Kultur als separate Größen zu betrachten und die kulturelle Seite von Sprache im sprachwissenschaftlichen Diskurs zu vernachlässigen (vgl. Merten 1995:18). Eine wachsende Überzeugung von dem Beziehungsverhältnis von Sprache und Kultur und die Wiedererkennung dieses Zusammenhangs durch die Fremdsprachendidaktik legitimiert jedoch später das durch den interkulturellen Ansatz postulierte Prinzip, dass Fremdsprache unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden muss. Bereits in den 1970er Jahren vertrat Gumperz (1975: 97 nach Göhring 2007: 71) die Meinung, dass die bloße Vermittlung von formellen Merkmalen der Sprache und von kognitiven Fertigkeiten die Lernenden in eine Lage der „imaginären Marsmenschen“ hineinversetzt, die zwar grammatische Regeln und Wortschatz kennen, jedoch außerstande sind, sich in sinnvollen sozialen Begegnungen zu bewähren. Außerdem hat Buttjes (1981: 5) darauf hingewiesen, dass eine fremde Sprache im Fremdsprachenunterricht nicht nur ein Gegenstand, sondern auch ein Medium fremder Erfahrungen, fremder Kultur und die am schnellsten erkennbare Manifestation einer Kultur ist. Durch die Begegnung mit einer fremden

¹⁸ Mit der Frage danach, in welchem Zusammenhang Sprache und Denken und damit auch Sprache und Weltbild zueinanderstehen, beschäftigten sich vor Humboldt auch viele andere Philosophen in der Romantik, um nur einige zu nennen waren es Herder, Sulzer und Meiner, die die Sprache als menschliche Schöpfung, Abbild der Gedanken und Repräsentant der kollektiven Gedankenwelt eines Volkes betrachteten. Humboldt jedoch kannte, im Gegensatz zu früheren Sprachphilosophen, tatsächlich viele der Sprachen, über die er schrieb, deswegen galten frühere Thesen für viele als spekulativ und empiriefrei (vgl. Karstedt 2004: 18).

Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht kommt es zu einer interkulturellen Situation. Somit bietet sich für Lernende die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur vor dem Hintergrund der eigenen Sprache und Kultur (vgl. auch dazu z. B. Merten 1995: 41, Göhring 2007: 113). Bleyhl (1994: 9) schließt sich diesem Ansatz an, indem sie hervorhebt, dass unabhängig davon, wie die Sprache aufgefasst werde, sie immer ein Teil und Ausdruck der Kultur sei und ein nur die linguistische Dimension anvisiertes Sprachenlernen ein „amputiertes“ Sprachenlernen darstelle. Auch Aleksandrowicz-Pędlich (2005:13) betont, dass das Fremdsprachenlernen und -lehren ohne den kulturellen Hintergrund nur ein reines Aneignen eines Zeichensystems sei. Porcher (2006: 192) bezeichnet dagegen den Fremdsprachenunterricht ohne Einbeziehung des kulturellen Aspekts als „pädagogische Absurdität“ und argumentiert seine Meinung (ebd.: 195) folgendermaßen:

„Die Sprachdidaktik auf eine armselige angewandte Linguistik zu reduzieren, bedeutet auf Abwege zu geraten, die Schüler zu täuschen, und vor allem sich selbst dazu zu verdammen, keine wie auch immer geartete kommunikative Kompetenz zu erreichen, denn die Kommunikation ist weitaus reicher als die Sprache, sofern diese auf ihr formales System reduziert wird.“

Abschließend ist es im Hinblick auf den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht wichtig anzumerken, dass genauso wie Kulturen nicht auf eine Nation eingegrenzt werden sollten, auch Sprachen nicht nur im Kontext von Nationalsprachen betrachtet werden sollten. Auch Subkulturen verfügen über eigene Sprachen, die ebenfalls mit spezifischen Weltansichten verbunden sind und in bestimmten, besonders bedeutsamen Bereichen stark ausdifferenziert sind. Dabei kann es sich bei Sprachen etwa auch um das Vokabular von Interessengruppen oder von Berufen handeln (Maletzke 1996: 75).

2.1.2 Interkulturalität – Rahmen des Begriffs

Das Adjektiv „interkulturell“ ist ein relativ neues Wort im Deutschen, worauf u. a. Bolten (2007: 5) aufmerksam macht, indem er feststellt, dass das Wörterbuch *Duden* erst seit 2004 einen Eintrag unter dem Stichwort „interkulturell“ enthält. Es wird als „die Beziehungen zwischen verschiedenen Kulturen betreffend; verschiedene Kulturen umfassend, verbindend“ bestimmt. Der Begriff ist jedoch nicht so neu und wurde ursprünglich in der Zwischenkriegszeit in den USA durch die Diskussion über die Integration von Einwanderern in die amerikanische Gesellschaft geprägt (Jańska 2006:

28). Soziale, wirtschaftliche und politische Veränderungen und wachsende Multikulturalität in der Welt haben bewirkt, dass dieser alte Begriff neu entdeckt und wiederbelebt wurde. Seit den 1960er Jahren erfreut sich das Adjektiv „interkulturell“ eines inflationären Gebrauchs und taucht mittlerweile u. a. im pädagogischen, linguistischen, psychologischen, ethnologischen, betriebs- und volkswirtschaftlichen oder glottodidaktischen Kontext auf. Das Vorkommen dieses Stichwortes in vielfältigen Zusammenhängen ist nicht selten verständniserschwerend, weswegen es im Folgenden inhaltlich präzisiert wird.

Als Erstes muss auf die Tatsache hingewiesen werden, dass beim Gebrauch des Begriffs „Interkulturalität“ manchmal Begriffe wie „Multikulturalität“ oder „Transkulturalität“ synonym verwendet werden. Diese gilt es jedoch eindeutig voneinander abzugrenzen. Der Terminus „Multikulturalität“ verweist auf das Nebeneinanderexistieren verschiedener Kulturen, die weiterhin als homogen und gewissermaßen voneinander abgrenzbar gedacht werden können. Der Begriff „Transkulturalität“ wurde dagegen zur Kennzeichnung des hybriden Charakters heutiger Kulturen, d. h. ihrer reziproken Durchdringung auf den Ebenen wie Bevölkerung, Warenverkehr und Information geprägt. Die Grenzen einzelner Kulturen sind in einer transkulturellen Gesellschaft weniger klar umrissen als im Fall des Terminus „multikulturell“ (Eckerth/Wendt 2003:11). Pommerin-Götze (2001: 974) betont, dass Multikulturalität und Interkulturalität in einer wechselseitigen Beziehung stehen. Interkulturelles Lernen ist als eine erziehungswissenschaftliche Antwort auf das Phänomen der multikulturellen Gesellschaft zu betrachten, d. h. ohne Multikulturalität gäbe es keine Interkulturalität und umgekehrt, denn ein friedliches Nebeneinander unterschiedlicher Kulturen hat nur unter Einführung des interkulturellen Lernens eine Chance auf Verwirklichung. Bolten (2007: 22) macht auf einen relationalen und prozessualen Charakter des Begriffs „Interkulturalität“ aufmerksam, indem er von der lateinischen Bedeutung des Wortes *inter*, d.h. „zwischen“ ausgeht. Er dient zur Beschreibung von Beziehungen in einer multikulturellen Gesellschaft, die sich in der Dynamik des Zusammenlebens von Mitgliedern unterschiedlicher Lebenswelten abspielen. Als Folge von diesen Kontakten bilden sich Interkulturen heraus. Sie sind als Lebenswelten zu verstehen, die permanent neu erzeugt werden, wenn Mitglieder unterschiedlicher, aber zumindest zwei verschiedener, Lebenswelten miteinander interagieren. Interkultur entspricht weder vollkommen der einen noch der zweiten Kultur und ist unvorhersehbar, genauso wie die Handlungsausgänge von Vertretern von

zwei verschiedenen Kulturen. Des Weiteren betont Bolten (2007: 26), dass Interkulturen keine Synthesen sind, sondern Synergiepotentiale darstellen. Ob und in welcher Weise sich Synergien entwickeln, ist weitgehend situationsabhängig und lässt sich insofern nicht vorhersagen. Das Verhalten in interkulturellen Situationen wird durch Faktoren wie Fremdbilder, vorangegangene kulturelle Erfahrungen, Bekanntheitsgrad der Interaktionspartner oder auch durch die gewählte Sprache wesentlich bestimmt. Eine unabdingbare Voraussetzung im Hinblick auf die Entstehung von Interkulturen bildet Kommunikation (Bolten 2007: 23). Grosch und Leenen (1998: 31) bezeichnen den Kontext solcher Kommunikation als „kulturelle Überschneidungssituation“, die sich folgendermaßen charakterisieren lässt:

„Grundlegender Gedanke hierbei ist, dass sich in Situationen interkultureller Interaktion die gewohnten Handlungsmodelle und Wirklichkeitsauffassungen des kulturell geprägten Individuums als ineffektiv und lückenhaft erweisen: Weder können die eigenen Handlungsabsichten in gewünschter Weise eingebracht, noch können die Verhaltensweisen des Partners ohne weiteres in das eigene Bezugssystem eingeordnet werden.“

Mit anderen Worten – es fällt in solchen Situationen die Orientierungsfunktion von Kultur aus, über die die Interaktionspartner erst kommunikations- und handlungsfähig werden.

Nach Gogolin (2003: 98) und Pommerin-Götze (2001: 974) kann ergänzend festgestellt werden, dass die Begrifflichkeit durch die Ergänzung des Kulturbegriffs um die Vorsilbe „inter-“ eine normative Dimension gewinnt. Das Adjektiv „interkulturell“ verweist somit auf die Intentionalität eines pädagogischen Programms, auf den Aspekt der Interaktion zwischen allen Angehörigen einer multikulturellen Gesellschaft, der kein willkürliches Nebeneinander, sondern ein planvolles Miteinander (Kooperation und Verständigung) impliziert.

2.1.3 Kompetenz

Der Terminus „Kompetenz“ steht wie viele andere sozial- oder kulturwissenschaftliche Grundbegriffe seit langer Zeit in verschiedenen Wissenschaftsbereichen zur Debatte und Forscher sind sich dessen bewusst, dass es äußerst schwierig ist, ihn eindeutig und komplett zu bestimmen (vgl. z. B. Jańska 2006: 56, Straub 2007b: 36, Ehlich 2010: 160, Miłuńska 2012: 36). Zu Recht hebt jedoch Błażek (2008: 19) hervor, dass erst eine vertiefte Analyse des Kompetenzbegriffes eine

genauere definitivische Herangehensweise an den Begriff der interkulturellen Kompetenz ermöglicht. Alltagssprachlich war das Wort bereits seit dem 18. Jahrhundert zuerst in juristischen Kontexten als „Ressort“ oder „Zuständigkeiten“ geläufig und wurde mit der Zeit auch in anderen Handlungsfeldern – verstanden als „fähig sein“, „kundig sein“ – populär. In den 1960er Jahren, mit der Gründung der Fremdsprachendidaktik als Disziplin, wurde dieser Begriff auch in diesem Bereich zum Diskussions- und Forschungsgegenstand¹⁹. Seitdem wird der Begriff zur Bestimmung grundlegender Ziele im Fremdsprachenunterricht verwendet. Angefangen bei dem berühmten Kompetenz/Performanz-Konzept von Chomsky (Kompetenz als ein System von internalisierten Regeln und Prinzipien, die es dem Sprecher ermöglichen beliebige Sätze zu verstehen und zum Ausdruck seiner Gedanken hervorzubringen) über kommunikative Kompetenz (Kompetenz als Befähigung des Menschen zu einer sozial-interaktiv angemessenen und erfolgreichen Kommunikation, die durch pädagogische Bildungsprozesse erweitert oder erst ausgebildet wird) bis hin zu interkultureller Kompetenz (Kompetenz als personales Vermögen des Menschen, kommunikativ erfolgreich in interkulturellen Situationen handeln zu können) (vgl. Ehlich 2010: 160). Die im Laufe der Zeit stattgefundenene Verschiebung des Schwerpunkts von strikt linguistischen Zielen bis hin zu kommunikativ und pädagogisch orientierten Zielen bei der Festlegung der Ziele im Fremdsprachenunterricht führt zu der Feststellung, dass für den Kompetenzbegriff im Kontext des Fremdsprachenlernens und -lehrens Konzepte aus zwei Referenzdisziplinen der Fremdsprachendidaktik – der Linguistik und der Erziehungswissenschaft – von Belang waren, worauf u. a. Błażek (2008: 18) und Ehlich (2010: 160) hinweisen. In der Fachliteratur lässt sich derzeit eine nur selten vorkommende Übereinstimmung beobachten, was die Definition des Begriffs „Kompetenz“ angeht. Diese Übereinstimmung drückt sich in der Betonung des mehrdimensionalen und komplexen Wesens dieses Terminus aus. Jańska (2006: 59) beispielsweise erklärt den Begriff mit dem Verweis auf die Begriffe „Wissen“ und „Können“ folgendermaßen:

„Für die Begriffserklärung ist die lernpsychologische Unterscheidung zwischen Wissen, Können und Kompetenz beachtenswert. Unter Wissen verbirgt sich Gesamtheit der Kenntnisse, die ein Mensch gespeichert hat und auch abrufen kann, Können bezeichnet dagegen die Umsetzung des Wissens in routinemäßige, d. h. fast unbewusste Handlungen. Unter

¹⁹ Eine genauere Ausführung zur Entwicklung des Kompetenzbegriffs (vor allem der Sprachkompetenz) innerhalb der Fremdsprachendidaktik findet man u. a. bei Błażek (2008: 24-27).

Kompetenz wird die Anwendung von Wissen und Können in weitgehend unvorhergesehenen Situationen verstanden.”

Die Definition von Jańska berücksichtigt nur die kognitive und behaviorale Ebene von Kompetenzen. Straub (2007b: 38) dagegen berücksichtigt keine kognitive Dimension und definiert Kompetenz ganz allgemein als eine Kombination einzelner Fähigkeiten, Fertigkeiten, Vermögen und Eigenschaften, über die eine Person als Träger dieser Kompetenz verfügt. Im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (2001: 21) wird die Mehrdimensionalität dieses Terminus betont, indem man gleichzeitig auf die kognitive (Wissen), behaviorale (Fertigkeiten) und affektive (individuelle Eigenschaften und Einstellungen) Ebene von Kompetenzen hinweist. Laut diesem Dokument sind Kompetenzen „die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen.“ Diese didaktische Triade von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen liegt auch dem Kompetenzbegriff in der *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen* (2006/962/EG) (2006: 3) zugrunde. Diese weite Begriffsauffassung von Kompetenz, verstanden als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, bildet auch in der vorliegenden Arbeit einen Ausgangspunkt für die weitere Begriffsforschung interkultureller Kompetenz. Zusätzlich wird hier interkulturelle Kompetenz als Schlüsselkompetenz bzw. Schlüsselqualifikation²⁰ verstanden. Schlüsselkompetenzen sind jene Kompetenzen, die jeder Mensch für seine persönliche Entfaltung, soziale Integration, Bürgersinn und Beschäftigung benötigt (Empfehlung 2006: 3). Interkulturelle Kompetenz ist somit als eine überfachliche Qualifikation zu verstehen, die die Bewältigung der mit zunehmender Globalisierung und Internationalisierung sich stellenden Anforderungen im Laufe des Lebens ermöglichen soll (vgl. dazu u. a. Mertens 1974: 36, Volkmann 2002: 13, Thomas 2006: 115, Straub 2007b: 38).

Abschließend lohnt es sich u.a. nach Ehlich (2010: 161) zu betonen, dass der Terminus „Kompetenz“ in Europa zu einem Schlagwort für einen Perspektivenwechsel in der Bildung geworden ist und heutzutage äußerst positive Konnotationen hervorruft.

²⁰ Der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen* zählt interkulturelle Kompetenz zur Gruppe allgemeiner Kompetenzen, die nicht sprachspezifisch sind, sondern die man bei Handlungen aller Art einsetzen kann, natürlich auch bei sprachlichen. Die zweite Gruppe von Kompetenzen bilden kommunikative Sprachkompetenzen, die Menschen zum Handeln mit Hilfe spezifischer sprachlicher Mittel befähigen (GER 2001: 21).

Denn er steht für die Abkehr von Inhalten und stellt den Fokus auf Lernerorientierung und den zu erwerbenden Fähigkeiten.

2.2 Interkulturelle Kompetenz und kommunikative Kompetenz – konkurrierende Begriffe?

Verschiedene Autoren definieren das Verhältnis zwischen kommunikativer, interkultureller kommunikativer und interkultureller Kompetenz unterschiedlich. Sobkowiak (2015: 61) stellt fest, dass die Termini interkulturelle kommunikative Kompetenz und interkulturelle Kompetenz von einigen Wissenschaftlern synonym verwendet werden. Des Weiteren meint er, dass der erste Begriff im Kontext des Fremdsprachenlehrens und -lernens dominiere. Damit werde betont, dass interkulturelle Kompetenz in Bezug auf die Verwendung einer Sprache gemeint ist, die für die Sprachbenutzer keine Muttersprache ist. Dieser Auffassung widerspricht beispielsweise Błażek (2008: 44), die ausdrücklich betont, dass interkulturelle kommunikative Kompetenz und interkulturelle Kompetenz keine Synonyme sind²¹, und fügt hinzu, dass interkulturelle Kompetenz kein Gegensatz zu kommunikativer Kompetenz ist. House (1997: 1) betrachtet dagegen die Begriffe als Konkurrenten und betont die Überlegenheit interkultureller Kompetenz, indem sie schreibt, dass „der Begriff interkulturelle Kompetenz seinen Vorgänger die kommunikative Kompetenz als neues globales Ziel für den DaF-Unterricht fast verdrängt [hat].“ Allein anhand dieser Beispiele lässt sich veranschaulichen, dass die im Kontext interkulturellen Fremdsprachenlernens und -lehrens relevanten Begriffe interkulturelle kommunikative Kompetenz, kommunikative Kompetenz und interkulturelle Kompetenz auf diverse Art und Weise betrachtet werden. Mal werden sie verwechselt, ungenau oder synonym verwendet, mal einander oppositionell gegenübergestellt. Vor diesem Hintergrund scheint es begründet zu sein, diese Begriffe voneinander abzugrenzen, bevor das Konzept interkultureller Kompetenz detaillierter behandelt wird.

Spätestens seit den 1970er Jahren hat sich im Fremdsprachenunterricht der kommunikative Ansatz etabliert und die Entwicklung kommunikativer Kompetenz galt als das führende Ziel des Fremdsprachenlehrens und -lernens. In Konzepten kommunikativer Kompetenz, zuerst in ihrer idealisierten Auffassung von Chomsky – als Wissen um universale Aspekte der Sprache, das menschliche Sprachhandlungen in

²¹ Bei Błażek (2008: 46-47) findet man auch eine ausführliche Zusammenstellung der wichtigsten Unterschiede zwischen kommunikativer und interkultureller kommunikativer Kompetenz.

sog. idealen Sprechsituationen möglich macht, die sich im Konzept vom idealen Sprecher-Hörer kristallisierte (vgl. House 1997: 2) – und dann im Ansatz von Piepho (1974) als Kommunikations- und Interaktionsfähigkeit – als die Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln und sich im Diskurs zu äußern – haben sich im Laufe der Zeit diverse Schwachpunkte offenbart, die Błazek (2008: 45) folgendermaßen zusammenfasst:

„[Kommunikative Kompetenz – Anm. d. Verf.] verleitet dazu, sich an den Normen eines generalisierten *native speakers* zu orientieren, differenziert nicht genügend zwischen Alltagskommunikation und institutionell geprägten Handlungsrollen, wird der Eigendynamik sozialer Interaktion nicht gerecht und bereitet nicht angemessen darauf vor, schließt den sprachlich-kulturellen Hintergrund des Lerners nicht genügend mit ein, ist demnach nicht wirklich interkulturell angelegt.“

Mit der Zeit erwies sich das Konzept kommunikativer Kommunikation als ungenügend, um den kommunikativen und gesellschaftlichen Veränderungen der sich verändernden Welt gerecht zu werden. Diese Lücken gaben einen Anstoß zur Ausweitung der kommunikativen Kompetenz um den interkulturellen Aspekt. In der Fachliteratur der letzten Jahre findet man Autoren, die kommunikative und interkulturelle Kompetenz zum einheitlichen Konzept interkultureller kommunikativer Kompetenz verbinden. Man stößt auf diese Terminologie unter anderem bei Pfeiffer (2001: 148), der kommunikative Kompetenz und interkulturelle kommunikative Kompetenz als Bestandteile allgemeiner sprachlicher Kompetenz aufzählt²². Kommunikative Kompetenz wird von ihm definiert als die Fähigkeit, die Grundstrukturen und das erweiterte Vokabular in der relativ fließenden Sprachkommunikation richtig zu nutzen. Interkulturelle kommunikative Kompetenz bedeutet ein höheres Niveau der Sprachbeherrschung und berücksichtigt die kulturelle Eingebundenheit des Menschen und seiner Sprache. Unter diesem Begriff versteht er eine effektive fließende und angemessene Sprachverwendung mit Berücksichtigung von grundlegenden Bestandteilen der Kultur der Zielsprache.

Diese Diversifizierung der Terminologie und ihrer Verwendung bewirkt, dass eine Abgrenzung dieser Begriffe notwendig ist. Die in dem Titel dieses Unterkapitels

²² Pfeiffer (2001: 148) hat eine Stratifikation der Sprachkompetenz ausgearbeitet, die helfen soll, die Niveaus der Sprachbeherrschung zu bestimmen. Sprachliche Kompetenz besteht danach aus den folgenden sechs Stufen: elementarer Kompetenz, grundlegender Kompetenz, kommunikativer Kompetenz, interkultureller kommunikativer Kompetenz, interkultureller Verhandlungskompetenz und Translationskompetenz.

formulierte Frage, ob die Begriffe interkulturelle Kompetenz und kommunikative Kompetenz miteinander konkurrieren, soll mit der unten dargestellten Abbildung geklärt werden.

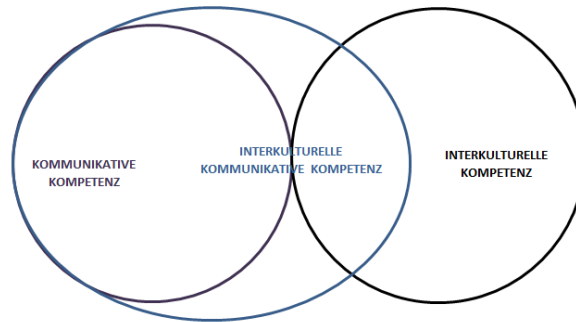


Abbildung 3: Das gegenseitige Verhältnis kommunikativer, interkultureller kommunikativer und interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung)

Diese Abbildung basiert größtenteils auf dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*, der zwischen den allgemeinen und kommunikativen Sprachkompetenzen unterscheidet und ihre Notwendigkeit für die Kommunikation akzentuiert, auf dem *Referenzrahmen über Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen*, der auf das Überschneiden bzw. Ineinandergreifen der Kompetenzen und die Wichtigkeit kultureller Aspekte für fremdsprachliche Kompetenz hinweist (siehe Unterkapitel 2.3.2) sowie auf der Stratifikation der Sprachkompetenz von Pfeiffer (2001: 148) und soll das gegenseitige Verhältnis kommunikativer, interkultureller kommunikativer und interkultureller Kompetenz darstellen. Aus der Darstellung lassen sich folgende Schlüsse ziehen, die auch für die vorliegende Arbeit gelten sollen:

- die drei Kompetenzen dürfen als keine Gegensätze oder Synonyme betrachtet werden, sondern als gleichwertige interagierende Kompetenzen, die im Fremdsprachenunterricht zu entwickeln sind;
- interkulturelle Kompetenz soll als keine Konkurrenz für kommunikative Kompetenz betrachtet werden, es sind zwei separate Konzepte²³;

²³ Jańska (2006: 59) ist auch der Meinung, dass interkulturelle Kompetenz, die sich auf kulturelle Elemente in fremdsprachlichen Lern- und Lehrprozessen bezieht, eine zusätzliche Kompetenz neben der primär auf sprachliche Ebene ausgerichteten kommunikativen Kompetenz ist. Außerdem betrachtet beispielsweise Szczodrowski (2004: 299) kommunikative Kompetenz und interkulturelle Kompetenz (neben fremdsprachlicher und pragmatischer Kompetenz) als zwei separate Ziele des Fremdsprachenunterrichts.

- interkulturelles Lernen trägt dazu bei, dass kommunikative Kompetenz sich in die Form interkultureller kommunikativer Kompetenz weiterentwickelt²⁴;
- interkulturelle kommunikative Kompetenz und interkulturelle Kompetenz sind somit keine synonymen Begriffe;
- kommunikative Kompetenz kann sich ohne interkulturelle Kompetenz entwickeln, interkulturelle Kompetenz und interkulturelle kommunikative Kompetenz sind in einem gewissen Ausmaß aufeinander angewiesen und können sich isoliert nicht völlig entwickeln²⁵;

Schlussendlich ergeben sich aus dieser Darstellung zwei grundlegende Fragen für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts, und zwar: welche Aspekte interkultureller Kompetenz die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz fördern und zweitens, welche Komponenten interkultureller Kompetenz zusätzlich noch im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden können. Um diese Fragen beantworten zu können, muss im Folgenden der Begriff interkultureller Kompetenz genauer ausgelegt werden.

²⁴ Für Vollmer (1995: 109 nach Błażek 2008: 44) bedeutet interkulturelle kommunikative Kompetenz gleichfalls eine deutliche Ausweitung des Konzepts kommunikativer Kompetenz, die in Bezug auf die Verwendung und den Gebrauch der Fremdsprache in interkulturellen Begegnungssituationen mit ihren spezifischen Merkmalen und Rahmenbedingungen präziser gefasst wird. Auch Chudak (2010a: 225) stellt fest, dass mit dem Attribut „interkulturell“ das Unterrichtsziel kommunikative Kompetenz eine erhebliche Erweiterung erfährt.

²⁵ Diese Feststellung korrespondiert teilweise mit der Meinung von Miłka (2012: 35), dass sich interkulturelle Kompetenz unabhängig von der Zielsprache und der in ihr widerspiegelten Kultur nicht völlig entwickeln kann. Der kognitive (Wissen von der Zielkultur und der eigenen Kultur) und affektive (Einstellungen, Werte) Bestandteil interkultureller Kompetenz kann ihrer Meinung nach ohne Bezug zur Zielsprache ausgebildet werden, während der behaviorale Aspekt, bezogen auf die Anwendung von Wissen und Einstellungen in interkulturellen Kontexten, nur während der Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturen ausgebildet werden kann. Ohne Kenntnis einer Fremdsprache könnte ein Kommunikationsteilnehmer verbale und nonverbale Signale, die ein wichtiger Bestandteil der interkulturellen Kommunikation sind, bestenfalls richtig interpretieren und verwenden, die aber verbale Kommunikation nicht ersetzen können. Nach Myczko (2005: 29) umfasst interkulturelle Kompetenz auch die Fähigkeit, in verschiedenen Kulturen zu kommunizieren und Kontakte zu Vertretern anderer Kulturen zu knüpfen und zu pflegen. Es ist daher notwendig für den reibungslosen Ablauf der Kommunikation und für die korrekte Interpretation der empfangenen Informationen und somit fest mit sprachlichen Kompetenzen verbunden. Auch Szczodrowski (2004: 297-298) ist der Meinung, dass die fremdsprachliche Kommunikation immer mit interkultureller Kompetenz eng verbunden ist. Der Sprachbenutzer muss in seinen Äußerungen das Kulturelle und Bedeutungen seiner Muttersprache und der Fremdsprache berücksichtigen.

2.3 Interkulturelle Kompetenz im Lichte bildungspolitischer Dokumente

2.3.1 *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen (2001)*

Der von dem Europarat veröffentlichte *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen*²⁶ (GER) erfüllt seit 1996 verschiedene Funktionen bei der Gestaltung der fremdsprachlichen Lehr-, Lern- und Beurteilungsprozesse:

- er stellt eine gemeinsame Basis für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa dar,
- definiert Kompetenzniveaus, sodass Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses gemessen werden können,
- beschreibt Kenntnisse und Fertigkeiten, die zum erfolgreichen Kommunizieren notwendig sind,
- stellt Werkzeuge für Verantwortliche im Bildungswesen, für Lehrwerkautoren, Lehrende, Lehrerausbilder und Prüfungsanbieter und hilft dadurch die Barrieren zu überwinden, die aus Unterschieden zwischen den Bildungssystemen entstehen,
- trägt zu einer Verstärkung der internationalen Zusammenarbeit auf dem Gebiet der modernen Sprachen bei, indem er eine gemeinsame Basis für die Beschreibung von Zielen, Inhalten und Methoden zur Verfügung stellt und somit die Transparenz von Kursen, Lehrplänen, Richtlinien und Qualifikationsnachweisen erhöht,
- erleichtert die gegenseitige Anerkennung von Qualifikationsnachweisen durch die Bereitstellung objektiver Kriterien für die Beschreibung von Sprachkompetenz und fördert somit auch die Mobilität in Europa (GER 2001: 14).

²⁶ Die englische Fassung trägt den Titel *CEF Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* und wurde in Form eines Buches erst 2001 veröffentlicht. Auf die sprachliche Bildung in Europa wirkt sich das Dokument jedoch bereits seit seiner Entstehung 1996 aus (vgl. Komorowska 2003: 74). Das Dokument war gedacht als ein gemeinsames Instrument für alle Beteiligten am Sprachlern- und Sprachlehrprozess. Heutzutage findet es vor allem im Bereich des Testens und Beurteilens sowie der Kompetenzmessung Anwendung. Den Autoren des Referenzrahmens wirft man oft vor, dass das Dokument zu lang ist, keine leicht verständliche, im Bereich der Glottodidaktik standardisierte Terminologie verwendet, mehrere Wiederholungen sowie eine Mehrzahl von nicht immer benötigten Systematiken und Typologien beinhaltet (vgl. Komorowska 2003: 79-80).

Der GER ist stark in einem politischen und bildungspolitischen Kontext verankert und dient zur Realisierung des Gesamtziels des Europarats, d. h. der Erreichung einer größeren Einheit unter Mitgliedern der europäischen Mitgliedstaaten durch gemeinsame Schritte auf kulturellem Gebiet (GER 2001: 14). Dieses Ziel wurde in den Empfehlungen des Ministerkomitees R (82) 18 und R (98) 6 festgelegt und basiert auf drei grundlegenden Prinzipien:

- Schützen und Entwickeln der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Europas und Umwandlung dieser Vielfalt aus einem Hindernis für die Verständigung in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens,
- Erleichterung der Kommunikation und Interaktion zwischen Europäern verschiedener Muttersprachen, Förderung der Mobilität in Europa, des gegenseitigen Verstehens und der Zusammenarbeit sowie Überwindung von Vorurteilen und Diskriminierung durch die bessere Kenntnis moderner europäischer Sprachen,
- Erreichen einer größeren Konvergenz der politischen Maßnahmen auf europäischer Ebene durch kontinuierliche Kooperation und Koordination der Mitgliedstaaten im Bereich des modernen Sprachenlernens und -lehrens (GER 2001: 15).

Vor diesem Hintergrund ist es plausibel, dass sich die zentralen Themen des Referenzrahmens unter den drei folgenden Punkten zusammenfassen lassen: Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kompetenz und das gemeinsame System von Sprachkompetenzniveaus. Bereits im ersten Kapitel gibt der Referenzrahmen dem interkulturellen Ansatz einen Vorrang:

„In einem interkulturellen Ansatz ist es ein zentrales Ziel fremdsprachlicher Bildung, eine günstige Entwicklung der gesamten Persönlichkeit des Lernenden und seines Identitätsgefühls als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung des Andersseins anderer Sprachen und Kulturen zu fördern. Man muss es den Lehrenden und den Lernenden selbst überlassen, die vielen Teile wieder in ein sich abgerundet entwickelndes Ganzes zu integrieren.“ (GER 2001: 14)

Darüber hinaus betont der Referenzrahmen die Untrennbarkeit und gegenseitige Abhängigkeit der Sprache und Kultur folgendermaßen:

„Mehrsprachigkeit muss im Kontext der Plurikulturalität gesehen werden. Sprache ist nicht nur ein besonders wichtiger Aspekt einer Kultur, sondern auch ein Mittel des Zugangs zu kulturellen Erscheinungsformen und Produkten. Vieles von

dem, was oben gesagt wurde, betrifft in gleicher Weise auch den allgemeineren Bereich der Kultur. Die verschiedenen (nationalen, regionalen oder sozialen) Kulturen, zu denen ein Mensch Zugang gefunden hat, existieren in seiner kulturellen Kompetenz nicht einfach nebeneinander. Sie werden verglichen und kontrastiert, und sie interagieren beim Entstehen einer reicheren, integrierten plurikulturellen Kompetenz; mehrsprachige Kompetenz ist eine ihrer Komponenten, die wiederum mit anderen Komponenten interagiert.“ (GER 2001: 18)

Im 5. Kapitel des Referenzrahmens werden Kompetenzen der Sprachverwendenden bzw. -lernenden näher dargestellt. Die Autoren dieser Publikation vertreten die Meinung, dass grundsätzlich alle menschlichen Kompetenzen zur Kommunikationsfähigkeit der Sprachverwendenden beitragen, so dass man sie als Aspekte der kommunikativen Kompetenz betrachten kann. Gleichzeitig halten sie es für sinnvoll, die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von den linguistischen Kompetenzen im engeren Sinne zu unterscheiden. Interkulturelle Kompetenz wurde im Abschnitt zu allgemeinen Kompetenzen erörtert (GER 2001: 103). Es muss betont werden, dass obwohl Kompetenzen getrennt behandelt und klassifiziert wurden, sie auf komplexe Art und Weise bei der Entwicklung jedes einzelnen Menschen und der Bewältigung kommunikativer Situationen miteinander interagieren. Es muss darauf hingedeutet werden, dass interkulturelle Kompetenz in diesem Referenzrahmen nicht als Ganzes behandelt wird, sondern es werden lediglich ihre wesentlichen Bestandteile genannt, und zwar:

1. deklaratives Wissen (Ergebnis von Erfahrungslernen und von formalen Lernprozessen), das umfasst:
 - a) Weltwissen, d. h. Orte, Institutionen und Organisationen, Personen, Objekte, Ereignisse, Prozesse und Handlungen in verschiedenen Lebensbereichen, Klassen von Dingen und ihre Eigenschaften und Beziehungen sowie theoretisches Wissen und Erfahrungen auf beruflichem, wissenschaftlichem und technischem Gebiet. Dieses Wissen ist von besonderer Relevanz für die zwischenmenschliche Kommunikation, die davon abhängt, inwieweit die Gesprächspartner über ein gemeinsames Weltwissen verfügen (GER 2001: 22, 105),
 - b) soziokulturelles Wissen, d. h. Wissen über die Gesellschaft und Kultur der Gemeinschaft, in der eine Sprache gesprochen wird, z. B. das tägliche Leben

(beispielsweise Esszeiten, Arbeitszeiten, Tischmanieren), interpersonale Beziehungen (z. B. zwischen den Geschlechtern, in Arbeitssituationen), Überzeugungen und Einstellungen in Bezug auf Faktoren wie Religion, Geschichte, Tradition, Humor, paralinguistische Mittel wie Gestik, Augenkontakt, Körperkontakt oder Körpersprache sowie soziale Konventionen oder rituelles Verhalten (GER 2001: 104),

c) interkulturelles Bewusstsein, verstanden als ein Ergebnis der Kenntnis, des Bewusstseins, des Verständnisses der Beziehungen zwischen der Welt des Herkunftslandes und der Welt der Zielsprachengemeinschaft. Es bedeutet, dass bei dem Lernenden das Bewusstsein darüber wächst, dass es regionale und soziale Verschiedenheiten in beiden Welten gibt, dass es neben der Herkunftskultur und Zielsprachenkultur auch noch viele andere gibt, und dass eine Gemeinschaft jeweils aus der Perspektive der anderen betrachtet wird, und zwar oft in Form von nationalen Stereotypen. Zur Entwicklung des interkulturellen Bewusstseins ist neues Wissen notwendig, denn es wird nicht einfach zu dem vorhandenen Wissen addiert, sondern strukturiert das vorhandene auch um (GER 2001: 105).

2. Interkulturelle Fertigkeiten, d. h. die Fähigkeit zum Bringen der Ausgangskultur und der fremden Kultur in Beziehung, zur kulturellen Sensibilität und zur Identifizierung und Verwendung verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen, zum Agieren als kultureller Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur, zum wirksamen Umgang mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen und zur Überwindung stereotyper Beziehungen (GER 2001: 106).
3. Persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (*savoir être*) – sind eine Summe der individuellen Eigenschaften, der Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen. Sofern sie sich definieren lassen und erworben werden können, sollten sie auch ein Lernziel im Sprachunterricht sein. Sie sind auch kulturspezifisch beeinflusst und deswegen ein heikles Feld interkultureller Wahrnehmung und Beziehungen. Hierzu gehören Einstellungen, Motivationen, Wertvorstellungen, Überzeugungen, kognitiver Still und Persönlichkeitsfaktoren. Für die Entwicklung einer interkulturell kompetenten Persönlichkeit sind von besonderer Bedeutung vor allem Einstellungen wie Offenheit für neue Erfahrungen, Menschen, Ideen, Gesellschaften und Kulturen, Bereitschaft zum

Relativieren der eigenen kulturellen Sichtweise und zum Distanzieren von konventionellen Einstellungen gegenüber kulturellen Unterschieden sowie Persönlichkeitsfaktoren (GER 2001: 107).

4. Soziolinguistische Kompetenzen – Sprache ist ein soziales Phänomen und hängt somit stark von gesellschaftlichen Konventionen ab. Zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs sind spezielle Kenntnisse und Fertigkeiten erforderlich. GER zählt dazu: sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen (z. B. Begrüßungsformeln, Verwendung und Auswahl von Anredeformen), Höflichkeitskonventionen (hier wird ausdrücklich darauf verwiesen, dass sie eine Quelle interkultureller Missverständnisse sind), Redewendungen, Aussprüche, Zitate und sprichwörtliche Redensarten, Registerunterschiede (hier sind unterschiedliche Grade der Formalität gemeint), Dialekt und Akzent (zeugen davon, dass keine Sprachgemeinschaft vollkommen homogen ist, verschiedene Regionen haben noch ihre eigene Sprache und Kultur, ein Dialekt gibt wichtige Hinweise auf Charakteristika des jeweiligen Gesprächspartners; in diesem Prozess spielen Stereotype eine große Rolle, die jedoch durch die Entwicklung interkultureller Fertigkeiten abgebaut werden können) (GER 2001: 121). Eine unangemessene Verwendung von diesen sprachlichen Mitteln kann leicht zu interkulturellen Missverständnissen führen (GER 2001: 120).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der GER diejenigen enttäuschen kann, die sich erhoffen, in ihm eine klare Bestimmung des Begriffs interkulturelle Kompetenz zu finden, denn diese gibt es in diesem Dokument nicht. Dagegen nennt der Referenzrahmen im Kapitel 5 ihre Teilkomponenten: interkulturelles Bewusstsein, interkulturelle Fertigkeiten, gewisse persönlichkeitsbezogene Kompetenzen (wie z. B. Offenheit, Relativieren der eigenen kulturellen Sichtweise) und versucht somit Lernziele und Beurteilungsgegenstand zu definieren. Der GER verleiht diesen Teilkompetenzen einen hohen Stellenwert unter den allgemeinen Kompetenzen und nimmt dadurch Lehrer aller Fächer in die Pflicht, diese Kompetenzen im Unterricht zu fördern. Obwohl die Wichtigkeit der Entwicklung dieser Kompetenzen mehrmals betont wird, befinden sich in diesem Dokument keine klaren Hinweise, wie sie zu entwickeln und zu lehren sind. Lediglich einzelne Abschnitte im Dokument (Fragen in Rahmen)

(GER 2001: 103-108)²⁷, sollen zur Suche nach dieser Antwort anregen. Der GER lässt den interkulturellen Aspekt im Kapitel 3 zu gemeinsamen Referenzniveaus und im Kapitel 9 zu Beurteilen und Bewerten aus. Vor diesem Hintergrund scheint sein Nutzen für Lehrer, Lehrwerkautoren oder Prüfer nur begrenzt zu sein (vgl. Bandura 2007: 120, Miłuka 2012: 107-109). Da das Dokument aber nur ein Rahmen mit hohem Grad der Allgemeinheit ist, ist diese Feststellung als kein Vorwurf zu verstehen. Darüber hinaus erinnern Wilczyńska, Mackiewicz und Krajka (2019: 611) zu Recht daran, dass die ursprüngliche Fassung des GER Ende des letzten Jahrhunderts verfasst wurde und somit viele Aspekte interkultureller Kompetenz nicht in einer Weise berücksichtigt werden konnten, die den sich ändernden Bedürfnissen und Herausforderungen der Bildungspolitik entspricht.

2.3.2 Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen (2006)

Das Dokument *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen – ein Europäischer Referenzrahmen* ist im Anhang zur *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen zu finden*. Es ist das Ergebnis der Kooperation zwischen der Europäischen Kommission und den Mitgliedstaaten im Rahmen des Arbeitsprogramms *Allgemeine und berufliche Bildung 2010*, das die Grundlage für die politische Zusammenarbeit im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung darstellt. Die wichtigsten Ziele des Referenzrahmens bestehen darin, die Schlüsselkompetenzen zu nennen und zu definieren, die in einer Wissensgesellschaft für persönliche Entfaltung, aktive Bürgerschaft, soziale Integration und Beschäftigungsfähigkeit nötig sind, die Bemühungen der Mitgliedstaaten in der Förderung der Entwicklung dieser Schlüsselkompetenzen bei jungen Menschen und Erwachsenen zu fördern, das Streben auf nationaler und europäischer Ebene nach gemeinsam vereinbarten Zielen so zu unterstützen, dass den politischen Entscheidungsträgern, Bildungsanbietern, Ausbildungsträgern sowie den Lernenden selbst ein Referenzinstrument auf gemeinschaftlicher Ebene geboten wird, sowie einen Rahmen für weitere Aktionen auf

²⁷ Im GER (2001: 105-106) befinden sich u. a. folgende Fragen zum Bedenken: welches Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen und der Zielkultur die Lernenden haben müssen, um eine angemessene interkulturelle Kompetenz zu entwickeln; welche kulturellen Mittlerrollen und -funktionen die Lernenden übernehmen müssen, auf welche dieser Rollen und Funktionen sie vorbereitet werden sollen und was von ihnen in dieser Hinsicht erwartet wird; welche Merkmale der Ausgangs- und Zielkultur die Lernenden unterscheiden können müssen, wie sie darauf vorbereitet werden sollen und welche Anforderungen in dieser Hinsicht an sie gestellt werden.

europäischer Ebene zu bieten (Empfehlung 2006: 3). Das Dokument fordert alle Mitgliedstaaten zur Förderung der Entwicklung der acht folgenden Kompetenzen im Bildungswesen auf: muttersprachliche Kompetenz, fremdsprachliche Kompetenz, mathematische und grundlegende naturwissenschaftlich-technische Kompetenz, Computerkompetenz, Lernkompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit. Es ist zu betonen, dass alle Schlüsselkompetenzen als gleichbedeutend zu betrachten sind und sich viele von ihnen überschneiden bzw. ineinandergreifen (Empfehlung 2006: 3). Unter den acht im Referenzrahmen genannten Schlüsselkompetenzen gibt es zwei, die explizit auf die Notwendigkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenz verweisen:

- a) fremdsprachliche Kompetenz – ist die Fähigkeit, Konzepte, Gedanken, Gefühle, Tatsachen und Meinungen sowohl mündlich als auch schriftlich in gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten (allgemeine und berufliche Bildung, Arbeit, Zuhause und Freizeit) nach eigenen Wünschen oder Bedürfnissen auszudrücken und interpretieren zu können. Sie äußert sich in vier Fertigkeiten wie Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben. Diese Kompetenz erfordert Vermittlungsfähigkeit, Wortschatzkenntnisse, funktionale Grammatikkenntnisse, die Kenntnis der wichtigsten Arten verbaler Interaktion und der Sprachregister sowie interkulturelles Verständnis. Der interkulturelle Aspekt ist somit unentbehrlich im Fremdsprachenlehr- und Lernprozess. Was den interkulturellen Aspekt angeht, ist die Kenntnis gesellschaftlicher Konventionen (verweist auf soziolinguistischen Aspekt), kultureller Aspekte und der Variierbarkeit der Sprachen wichtig. Die Autoren bringen die motivierende Funktion interkultureller Kompetenz zum Ausdruck, indem sie betonen, dass eine positive Einstellung gegenüber einer Sprache, mit der Anerkennung kultureller Vielfalt sowie mit Neugier und dem Interesse an Sprachen und interkultureller Kommunikation verbunden ist (Empfehlung 2006: 5).
- b) soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz – interkulturelle Kompetenz wird neben personeller und interpersoneller Kompetenz als eine Teilkomponente sozialer Kompetenz genannt. Soziale Kompetenz wird im Allgemeinen als ein Mittel zu einer effizienten und konstruktiven Teilnahme am gesellschaftlichen und beruflichen Leben bestimmt. Was den interkulturellen Aspekt dieser

Kompetenz angeht, zählen dazu: Verständnis für die in unterschiedlichen Gesellschaften und Umfeldern allgemein akzeptierten Verhaltensweisen und Umgangsformen, Bewusstsein für die grundlegenden Konzepte in Bezug auf Kulturen, Kenntnis der multikulturellen Dimensionen der europäischen Gesellschaft, Fähigkeit zum konstruktiven Kommunizieren in unterschiedlichen Umgebungen, zur Toleranz und Empathie, zum Ausdrücken, Verstehen und Verhandeln verschiedener Standpunkte und Aufbau des gegenseitigen Vertrauens. Auf der Ebene der Einstellungen erfordert die Kompetenz Bereitschaft zur Zusammenarbeit, Interesse an interkultureller Kommunikation, Respekt für die Wertevielfalt und andere Menschen sowie Bereitschaft zum Überwinden von Vorurteilen und Kompromissfähigkeit (Empfehlung 2006: 9).

Die *Empfehlung zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen* ist eine der meistgeschätzten europäischen Initiativen im Bildungsbereich, trotzdem sucht man auch hier – ähnlich wie im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* – vergebens nach einer klaren Begriffsbestimmung interkultureller Kompetenz. Sie bestätigt jedoch ausdrücklich interkulturelle Kompetenz als eine Kombination aus Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen. Das Dokument ordnet die Kompetenz explizit in den Bereich allgemeiner übertragbarer Kompetenzen, die lebenslang entwickelt und gefördert werden müssen, um in der sich rasch verändernden Welt am Alltags- und Berufsleben aktiv teilhaben zu können. Die Kompetenzen sollen alle gleichbedeutend betrachtet werden, nichtdestotrotz ist zu vermerken, dass interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) ein wichtiger Bestandteil von zwei der acht genannten Schlüsselkompetenzen bildet. Diese Tatsache untermauert institutionell die Wichtigkeit der Förderung dieser Kompetenz in der Bildung von jungen Menschen und Erwachsenen.

2.4 Interkulturelle Kompetenz – Übersicht über Definitionen

Bezugnehmend auf die folgende Aussage von Bolten (2007: 5) kann man feststellen, dass der Begriff „interkulturelle Kompetenz“ in quantitativer Hinsicht in den letzten Jahren deutlich an Popularität gewonnen hat. Er (2007: 5) schildert die Frequenz der Verwendung dieses Begriffs folgendermaßen:

„Als 1999 die ersten Materialsammlungen zu diesem Band anstanden, ergab eine weltweite Internetrecherche insgesamt 58 Einträge zum Thema interkulturelle Kompetenz. Bis Anfang 2001 hatte sich diese Zahl verdreißigfacht, so dass die gleiche

Suchmaschine insgesamt 1740 Einträge verzeichnen konnte. Bei Redaktionsschluss der Neubearbeitung war die Zahl der google-Einträge von 1740 auf über 1.100.000 gestiegen (Zugriff Juni 2006).“

Auch Straub (2007b: 41) weist auf die unüberschaubare Verwendung dieses Begriffs wie folgt hin:

„Sie [interkulturelle Kompetenz – Anm. d. Verf.] reicht von der Ansammlung unterschiedlicher Typen expliziten Wissens und dessen gleichsam technischer Anwendung bis hin zu einer Art normativer Metaphysik interkulturell kompetenter Person, die als Avantgarde eines umfassenderen Welt- und Menschenbildes vorgestellt werden.“

Obwohl der Terminus einen inflationären Gebrauch in verschiedenen Bereichen aufweist, bildet eine eindeutige und klare Bestimmung des Begriffes nach wie vor eine Herausforderung. Byram (2005: 59) meint, dass eine eindeutige Definition interkultureller Kompetenz zwar unmöglich scheine, aber es gäbe eher keine Notwendigkeit, eine erschöpfende Beschreibung und Definition von interkultureller Kompetenz zu erstellen. Der Schwerpunkt solle eher auf den Merkmalen interkultureller Kompetenz liegen, die erlernt werden können und die Grundlage für ihre weitere selbständige Entwicklung bilden können. In eine ähnliche Richtung bewegt sich auch Straub (2007b: 38), der empfiehlt, eine allgemeine Frage danach, was interkulturelle Kompetenz ist, in die differenziertere Frage umzuwandeln, was sie in spezifischen, typisierbaren Lernbereichen und Handlungsfeldern meinen und ausmachen kann. In der Fachliteratur kann man heutzutage viele verschiedene sowohl detaillierte als auch kurze und bündige Definitionen finden²⁸. Im folgenden Abschnitt wird lediglich eine kurze Übersicht über Definitionen interkultureller Kompetenz im glottodidaktischen Kontext dargestellt, die einen Ausgangspunkt für die weiteren Teile der Arbeit bilden sollen.

Volkman (2002: 12-13) schlägt die folgende Definition interkultureller Kompetenz vor:

„Der Begriff interkulturelle Kompetenz lässt sich demnach allgemein 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

²⁸ Das wird auch nicht dadurch erleichtert, dass sich in der Wissenschaft neben der Fremdsprachendidaktik u. a. auch Sozialpsychologie, Anthropologie, Kulturwissenschaft, Pädagogik, Philosophie, Linguistik und Wirtschaftswissenschaften an der Erforschung interkultureller Kompetenz beteiligen (Rathje 2006: 2).

konkreten Situationen zu erkennen und Strategien zu entwickeln, einfühlend auf die Gepflogenheit der anderen Kultur einzugehen. Kurzum, es geht darum, Missverständnissen vorzubeugen, eventuell auftretende Komplikationen zu glätten, überhaupt die Kommunikation reibungsloser zu gestalten.“

Darüber hinaus vermerkt er (Volkman 2002: 17), dass interkulturelle Kompetenz nicht allein Missverständnisse im Alltag vermeiden lässt, sondern auf interkulturelle Erziehung, politische Bildung, Sozialisation und transnationale Kommunikation abzielt. Durch die Entwicklung interkultureller Kompetenz gewinnt man Eigenschaften wie Kommunikationsbereitschaft, Aufgeschlossenheit, Toleranz und Sensibilisierung für andere Lebensformen. Damit wird Ethnozentrismus eingedämmt und es wird ein wesentlicher Beitrag zur Völkerverständigung geleistet. Volkman definiert interkulturelle Kompetenz durch ihre intentionale Zielsetzung, d.h. als Voraussetzung für eine glatte Kommunikation in einer interkulturellen Begegnungssituation. Seine Begriffsbestimmung verweist zusätzlich noch auf notwendige Bestandteile interkultureller Kompetenz, und zwar: Wissen über Differenzen zwischen der eigenen und Zielkultur, Fähigkeit diese Unterschiede in bestimmten Situationen zu erkennen (Kognitives) sowie Strategien (Prozedurales) zu einem einfühlenden (Affektives) Umgang mit der anderen Kultur zu entwickeln.

Neben dem Zweck und den Bestandteilen interkultureller Kompetenz weist Myczko (2005: 29) noch auf einen weiteren Aspekt hin, und zwar ordnet sie interkulturelle Kompetenz in den Bereich der individuellen Erwerbsprozesse ein. Interkulturelle Kompetenz wird nach Myczko (2002: 70, 2005: 33) immer vor dem Hintergrund des Lernenden betrachtet, denn sie ist eng verbunden mit seinen individuellen Erfahrungen und Erlebnissen. Seine individuellen Veranlagungen werden die Entwicklung dieser Kompetenz entweder fördern oder erschweren. Darüber hinaus definiert sie diese Kompetenz ebenso als eine komplexe Fähigkeit, die das Lernen auf sozialen, kognitiven und affektiven Ebenen verlangt und zu Verständigung, Kommunikation im Rahmen verschiedener Kulturen und Knüpfung und Aufrechterhaltung der Kontakte mit Vertretern verschiedener Kulturen befähigt. Sie ist eine notwendige Voraussetzung für eine ungestörte Kommunikation und richtige Interpretation empfangener Informationen und setzt sich aus den drei folgenden Ebenen zusammen:

- Verfügen über bestimmtes Wissen, das diverse Aspekte der Wirklichkeit der Zielsprachenländer umfasst,

- bestimmtes prozedurales Wissen, dessen Dynamisierung, Beobachtung, Vergleichen und Schlüsse Ziehen etc. ermöglicht,
- bestimmte Haltungen, u. a. die Fähigkeit den eigenen Standpunkt zu bestimmen, Offenheit gegenüber anderen Kulturen, Toleranz und Empathie.

Im Gegensatz zu Volkmann und Myczko, die interkulturelle Kompetenz durch Bestimmung ihrer allgemeinen Hauptbereiche definieren, hat beispielsweise Heyd (1997: 34) in ihrer Definition eine Liste von Teilfertigkeiten aufgezählt, die im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden können. Sie definiert interkulturelle Kompetenz als die Fähigkeit zu mehrperspektivischer Wahrnehmung fremdkultureller Gegebenheiten, Empathie und kritische Toleranz gegenüber fremdkulturellen Gegebenheiten, der fremden Kultur und ihren Menschen, somit die Fähigkeit, die fremde Kultur, die Rollenerwartungen ihrer Angehörigen und deren Handlungen zu verstehen, aus deren eigener Sicht interpretieren zu können, Prozesse zu verstehen, die bei der Interaktion von Personen aus unterschiedlichen Kulturen ablaufen, über Strategien zu verfügen, sich mit eigen- und fremdkulturellen Phänomenen auseinanderzusetzen und so die fremde Welt vor dem Hintergrund der eigenen und umgekehrt zu interpretieren (vgl. auch z. B. Zapf 2014: 17). Krumm (2003b: 141) stellt wiederum den Gegenstand interkultureller Kompetenz, d. h. das Andere, das Verschiedene und das Eigene ins Zentrum seiner Begriffsauffassung und definiert den Terminus folgendermaßen:

„Fähigkeit, Verschiedenheit, soweit sie in Sprache, in Texten, in den Sprechern der anderen Sprache begegnet, auszuhalten, eigene Normen in Frage zu stellen und für andere Sprach- und Verhaltensformen als Ausdruck anderer kultureller Prägungen, nicht als ethnisierende Zuschreibung zu sensibilisieren.“

Der obige Überblick über die im Kontext des Fremdsprachenlernens und -lehrens existierenden Definitionen veranschaulicht, wie unterschiedlich die Schwerpunkte sind, die in ihnen akzentuiert werden können: der Zweck, die einzelnen Dimensionen, der Gegenstand oder die Liste von Teilfertigkeiten. Die Begriffsbestimmungen zeigen auch, dass man mit einem zusammengesetzten Begriff zu tun hat, deswegen wird oft das begrifflich-theoretische Verständnis interkultureller Kompetenz durch die Bezugnahme auf eine ganze Reihe weiterer Konstrukte spezifiziert und expliziert, die in der Regel angeben, wie das komplexe theoretische Konstrukt detaillierter zu verstehen ist.

2.5 Modelle interkultureller Kompetenz

Die bereits dargebotenen Versuche der Bestimmung interkultureller Kompetenz zeigen, dass man mit einem mehrdimensionalen und komplexen Terminus zu tun hat, der verschiedene Interpretationsmöglichkeiten zulässt. Bei der Recherche zum besseren Verständnis dieses theoretischen Konstrukts erweisen sich verschiedene Modelle interkultureller Kompetenz als sehr behilflich. Sie sind u. a. nach Straub (2007b: 41) von Vorteil, weil sie nicht nur Teilmerkmale, Elemente, Aspekte oder Konstituenten interkultureller Kompetenz enthalten, sondern auch veranschaulichen, wie „interkulturelle Kompetenz detaillierter konzeptualisiert und was unter diesem Begriff genauer verstanden wird, [...] wie vage und schwankend dieses Verständnis und wie klärungsbedürftig die Modelle sind, die es artikulieren und explizieren.“

In der Fachliteratur unterscheidet man grundsätzlich zwischen den sog. Listenmodellen und Strukturmodellen interkultureller Kompetenz, wobei den Strukturmodellen ein gewisser Vorrang eingeräumt wird. Die Listenmodelle verstehen interkulturelle Kompetenz als Ergebnis der Addition verschiedener Kompetenzen, haben einen offenen Charakter (praktisch unabschließbare Auflistungen) und können dadurch zu sehr unterschiedlichen Definitionen führen²⁹. Der Vorteil der sog. Strukturmodelle besteht dagegen darin, dass sie den Begriff systemisch-prozessual verstehen und Teilkomponenten interkultureller Kompetenz bestimmten Dimensionen zuordnen. Aufgrund ihrer Systematik ermöglichen sie somit eine größere begriffliche Verbindlichkeit. Grundsätzlich basieren solche Modelle auf sozialpsychologischen Erkenntnissen und nehmen Zuordnungen von bestimmten Teilkompetenzen zu bestimmten Strukturdimensionen vor (vgl. Rathje 2006: 2, Bolten 2006: 163). In der Literatur zu interkultureller Kompetenz kann man verschiedene Modelle finden, die Erkenntnisse aus Referenzdisziplinen wie allgemeine Kommunikationswissenschaft (Lüsebrink 2005³⁰), Wirtschaftskommunikation (Bolten 2007³¹) oder Psychologie

²⁹ U. a. Zapf (2014: 171) und Straub (2007b: 41) werfen solchen Listenmodellen vor, dass sie sich wie das Persönlichkeitsprofil des modernen Menschen, mit stark idealisierten, von allen angestrebten, aber von niemandem erreichten Leistungsmerkmalen lesen.

³⁰ Lüsebrink (2005: 9) definiert interkulturelle Kompetenz als das Vermögen, mit fremden Kulturen und ihren Angehörigen in adäquater, ihrem Wertesystem und ihren Kommunikationsstilen angemessener Weise zu handeln, zu kommunizieren und sie zu verstehen. Nach seiner Auffassung besteht interkulturelle Kompetenz aus: Verhaltenskompetenz, Kommunikationskompetenz (umfasst auch nonverbale und paraverbale Dimensionen der Kommunikation) und Verstehenskompetenz (Fähigkeit zum Lesen, Verstehen und Interpretieren symbolischer Zeichen anderer Kulturen).

³¹ Bolten (2007: 87) versteht interkulturelle Kompetenz als keinen eigenständigen Kompetenzbereich, sondern als die Fähigkeit, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können. Nach Bolten

(Gudykunst 1995³²) aufgreifen. Im Folgenden werden jedoch nur zwei auf die fremdsprachliche Bildung bezogene Modelle geschildert.

Die vorliegende Arbeit stützt sich größtenteils auf das bekannte Modell von Byram (1997), das wohl zu den meistzitierten Modellen in der Diskussion um interkulturelle Kompetenz gehört. Dieses Modell bezieht sich nämlich explizit auf die Praxis des Fremdsprachenunterrichts und liefert wie kein anderes eine Antwort auf die im Abschluss des Unterkapitels 2.3 gestellte Frage danach, welche Aspekte interkultureller Kompetenz zur Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz notwendig sind und welche Aspekte interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht als lehr- und lernbar noch aufgegriffen werden können. Darüber hinaus gibt Byram konkrete Lernziele an, die helfen, interkulturelle Lehr- und Lernprozesse besser zu strukturieren und individuelle Leistungen der Lernenden zu überprüfen. Byram (1997: 48) platziert interkulturelle Kompetenz neben linguistischer, soziolinguistischer und diskursiver Kompetenz als eine Teilkomponente interkultureller kommunikativer Kompetenz. Interkulturelle Kompetenz an sich wird von ihm im Allgemeinen (1997: 50-55) als ein Zusammenspiel von Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen ausgewiesen. Im Folgenden wird das Modell interkultureller Kompetenz nach Byram tabellarisch dargestellt:

Wissen (Knowledge)	Fähigkeiten (Skills and Education)	Einstellungen (Attitudes)
savoirs (<i>knowledge of self and other, of interaction: individual</i>)	savoir comprendre (<i>interpret and relate</i>) - Fähigkeit, Kulturen zu	savoir être (<i>relativising self, valuing other</i>) - Offenheit und

wird interkulturelle Kompetenz durch vier miteinander verknüpfte Teilkompetenzen konstituiert: interkulturelle strategische Kompetenz (umfasst Organisationsfähigkeit, Wissensmanagement, Problemlöse-/Entscheidungsfähigkeit), interkulturelle individuelle Kompetenz (Lernbereitschaft, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, optimistische Grundhaltung), interkulturelle soziale Kompetenz (Teamfähigkeit, Empathie, Toleranz, (Meta-)kommunikations- und Mediationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit), interkulturelle Fachkompetenz (Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Berufserfahrung, Kenntnisse der beruflich-fachlichen Infrastruktur).

³² Gudykunst (1995 nach Kurtyka 2005: 86) hat die Theorie der Unsicherheit und des Angstmanagements erstellt, deren Zweck es ist, die Prozesse zu erklären, die in interpersonaler und intergruppalen Kommunikation einschließlich interkultureller Kommunikation stattfinden. Interkulturelle Kompetenz besteht laut ihm aus drei Komponenten: Motivation verbunden mit dem Empfinden von zahlreichen Bedürfnissen, Sicherheit, Vorhersagbarkeit von Verhaltensweisen und Situationen, Zugehörigkeit zu einer Gruppe, Vermeidung diffuser Angst, Aufrechterhaltung des Konzepts der eigenen Person; Wissen bezogen auf kulturelles und sprachliches Wissen, Kenntnisse über die Art und Weise, wie Informationen gesammelt werden, interkulturelle Ähnlichkeiten und das Verständnis von Unterschieden sowie Wissen über die alternative Interpretation beobachteter Verhaltensweisen; Fähigkeiten, insbesondere diejenigen, die direkt mit dem Abbau von Unsicherheit und Angst verbunden sind, wie Bewusstsein über Kommunikationsprozesse, Empathie, Toleranz oder die Fähigkeit, das Verhalten anderer richtig vorherzusagen und zu interpretieren.

<p><i>and societal)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - allgemeine Prozesse der Interaktion auf gesellschaftlicher und individueller Ebene - kulturspezifisches Wissen über die eigene und andere Kultur, d. h. u. a. über Produkte und Praktiken in der eigenen und anderen Kultur - Wissen über historische und gegenwärtige Beziehungen zwischen dem eigenen Land und dem des Gesprächspartners - Kenntnis der Arten von Ursachen und des Prozesses von Missverständnissen zwischen Gesprächspartnern unterschiedlicher kultureller Herkunft - Verständnis dafür, wie die Sozialisation die Wahrnehmung beeinflusst - Verständnis dafür, wie die eigene Kultur von der anderen Perspektive und die fremde Kultur von der eigenen Perspektive gesehen wird - Verständnis dafür, wie die Räumlichkeit von der Perspektive der 	<p>interpretieren und diese Interpretation in einem größeren interkulturellen Zusammenhang zu verstehen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit fremdkulturelle Dokumente (z. B. Fernsehberichte, Touristenbroschüren, Sprachlernbücher) zu interpretieren bzw. zu verstehen, zu erklären und mit eigenkulturellen Dokumenten oder Ereignissen zu verknüpfen - Identifizieren ethnozentrischer Perspektiven in einem Dokument oder Ereignis und Erklärung ihrer Herkunft - Fähigkeit, Missverständnisse und Fehlinformationen (z. B. Stereotype) in einer Interaktion zu identifizieren und sie in Bezug auf jedes der vorhandenen kulturellen Systeme erklären zu können - Vermitteln zwischen widersprüchlichen Interpretationen von Phänomenen <p><i>savoir s'engager (political education and critical cultural awareness)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zum kritischen Umgang mit kulturellen Praxen und kulturellen Produkten - Fähigkeit zum Identifizieren und Interpretieren fremd- und eigenkultureller Sichtweisen in Dokumenten und Ereignissen in der 	<p>Neugier gegenüber Angehörigen der fremden Kultur, Bereitschaft, Misstrauen gegenüber anderen Kulturen aufzugeben und zur Suche nach Möglichkeiten zum Kontaktknüpfen mit dem Anderen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft zum Kennenlernen, Verstehen und Wertschätzen anderer Denk- und Verhaltensweisen - Bereitschaft zum Relativieren und Hinterfragen von Werten, Ansichten oder Voraussetzungen kultureller Praktiken und Produkte in der eigenen Kultur - Bereitschaft zum Perspektivenwechsel, d. h. zum wechselseitigen Einnehmen von Innen- und Außenperspektive und zum Rekonstruieren von Denk- und Wahrnehmungsweisen des Gesprächspartners aus dessen Perspektive - Interesse am Entdecken anderer Perspektiven auf die Interpretation von vertrauten und
--	--	---

<p>fremden Kultur und der eigenen Kultur verstanden wird</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kenntnis von Sozialisationsprozessen und der daran beteiligten Institutionen in der eigenen und der fremden Kultur, - Kenntnis von sozialen Unterschieden und ihren Merkmalen in der eigenen und fremden Kultur (z. B. in Bezug auf Gesellschaftsklassen, Geschlecht, Religion), - Kenntnis von öffentlichen und privaten Institutionen, die die Lebensbedingungen des Individuums in der eigenen und fremden Kultur beeinflussen (z. B. Zugang zu Medien, Bildung, Gesundheitswesen, Bankwesen etc.) - Kenntnis von sozialen Interaktionen in der fremden Kultur (vor allem in Bezug auf sprachliches und nonverbales Verhalten, Verhaltenskonventionen, Tabus) 	<p>eigenen und anderen Kultur</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bewusstwerden kultureller Determiniertheit von Sichtweisen, Ereignissen oder Dokumenten - Fähigkeit zum kritischen Hinterfragen eigener Sichtweisen - Fähigkeit zum Anerkennen anderer kultureller Werte und Normen <p>savoir apprendre/faire (<i>discover and/or interact</i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zum selbständigen Erschließen und Erwerben von Informationen über eine Kultur mithilfe geeigneter Lern- und Arbeitstechniken - Fähigkeit, reale interkulturelle Kommunikations- und Interaktionssituationen kompetent zu bewältigen (unter Anwendung einer angemessenen Kombination aus Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen) - Fähigkeit, Verständnis für Konzepte und Werte von Dokumenten oder Ereignissen vom Gesprächspartner zu gewinnen und ein erklärendes System zu entwickeln, das sich auf andere Phänomene anwenden lässt - Fähigkeit, ähnliche und unähnliche Interaktionsprozesse, verbale und nonverbale, zu identifizieren und deren angemessene Verwendung unter bestimmten 	<p>unbekannten Phänomenen sowohl in der eigenen als auch in anderen Kulturen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Konventionen und Riten verbaler und nonverbaler Kommunikation und Interaktion
--	---	--

	<p>Umständen zu verhandeln</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fähigkeit zum Identifizieren zeitgenössischer und vergangener Beziehungen zwischen der eigenen Kultur und dem eigenen Land sowie der anderen Kultur und dem anderen Land - Fähigkeit, Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten für die Vermittlung zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu verwenden 	
--	--	--

Tabelle 2: Ebenen interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung nach Byram 1997: 50-55)

Es ist klar ersichtlich, dass dieses Modell der Mehrdimensionalität interkultureller Kompetenz Rechnung trägt. Einerseits kann man an ihm bemängeln, dass es zu stark ausdifferenziert ist und dass seine Umsetzung in die fremdsprachenunterrichtliche Praxis Schwierigkeiten bereiten kann, andererseits gibt es aber sehr präzise an, welche Kenntnisse, Fähigkeiten und Haltungen die grundlegenden Teilkomponenten interkultureller Kompetenz konstituieren. Es ist zu betonen, dass die Struktur des Modells nicht zufällig ist, denn sie baut auf der Struktur der Faktoren auf, die nach Byram (1997: 34) in die interkulturelle Kommunikation involviert werden. Sein Modell von interkultureller kommunikativer Kompetenz gibt einen tieferen Einblick in die Abhängigkeiten zwischen den fünf *savoirs* und zeigt, dass sie fließend ineinander übergehen und nicht immer eindeutig voneinander abzugrenzen sind. Des Weiteren veranschaulicht dieses Modell, dass interkulturelle Kompetenz nicht nur im Rahmen der auf die Schulklasse beschränkten Bildung entwickelt werden kann, sondern auch außerhalb der Schule, z. B. durch Erfahrungen im Arbeitsleben oder selbständiges Lernen im Alltag.

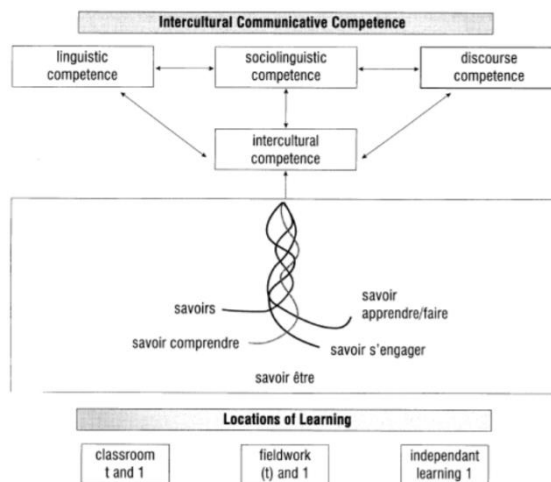


Abbildung 4: Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz (Byram 1997: 73)

Diese didaktische Triade von Wissen, Können/Verhalten und Einstellungen/Bereitschaft in Bezug auf...³³ wird auch in dem von Caspari und Schinschke (2009: 276-277) für den Fremdsprachenunterricht konzipierten Modell interkultureller Kompetenz beibehalten. Das Modell unterscheidet drei Bereiche interkultureller Kompetenz, die jeweils mehrere kompetenzbezogene Dimensionen enthalten:

³³ Der Begriff Kompetenz, verstanden als Zusammenschluss von Wissen, Können und Einstellungen, hat sich in vielen Modellen durchgesetzt: Z. B. nach Erll und Gymnich (2007: 11-14) setzt sich interkulturelle Kompetenz aus drei Teilkompetenzen zusammen, die sowohl im Erwerb als auch in der Anwendung in enger Wechselwirkung stehen und die in sich wieder komplex sind, d. h. der kognitiven, affektiven und pragmatisch-kommunikativen Kompetenz. Die kognitive Teilkompetenz umfasst Wissen über andere Kulturen (kultur- bzw. länderspezifisches Wissen, wobei in erster Linie das Wissen über die Kulturen, durch die die jeweiligen Interaktionspartner geprägt worden sind, wichtig ist), kulturtheoretisches Wissen (Wissen über die Funktionsweisen von Kulturen, kulturelle Unterschiede und deren Implikationen) sowie Selbstreflexion (Fähigkeit zum Nachdenken über die eigenen Wirklichkeitsbilder, Selbstbilder, Einstellungen, Verhaltensweisen und Kommunikationsmuster); die affektive Teilkompetenz umfasst insbesondere Einstellungen und Haltungen gegenüber Angehörigen anderer Kulturen, Interessen an und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen, Empathie und Fähigkeit des Fremdverstehens und Ambiguitätstoleranz (Fähigkeit des Zurechtkommens mit Widersprüchen zwischen dem eigenen Werte- und Normensystem und dem des Gegenübers); die pragmatisch-kommunikative Kompetenz umfasst Einsatz geeigneter kommunikativer Muster, die sich auf eine produktive Interaktion mit Menschen aus anderen Kulturen positiv auswirken sowie Einsatz wirkungsvoller Konflikt- und Problemlösungsstrategien. Die Autorinnen betonen sehr ausdrücklich und mehrmals die wechselseitige Verbindung und gegenseitige Abhängigkeit der Teilkompetenzen voneinander. In Bezug darauf bezeichnen sie den der einem Erwerb interkultureller Kompetenz zugrundeliegenden Lernprozess als „Lernspirale“, die nie zu einem endgültigen Abschluss kommt, sondern ein lebenslanger Prozess ist. Dabei greifen die drei Teilkomponenten stets ineinander. Interkulturelle Kompetenz ist ein lebenslanges Bildungsziel, weder ein statischer Zustand noch das direkte Resultat einer einzelnen Lernerfahrung, sondern sie entwickelt sich stets weiter mit jeder neuen interkulturellen Begegnung.

Wissen	Können/Verhalten	Einstellungen/Bereitschaft in Bezug auf...
<p>1. fremdkulturelles Wissen umfasst: a) landeskundliches Wissen (z. B. historische und geographische Kenntnisse über die Zielsprachenländer, Wissen über deren politische und soziale Situation, über künstlerische und literarische Tendenzen) b) soziokulturelles Handlungswissen (übliche Rituale, Traditionen, Konventionen, Skripte in den Zielkulturen) c) Kenntnisse über Auto- und Heterostereotype (ggf. über ihre Entstehung sowie über ihre sprachliche Realisierung)</p> <p>2. fremdsprachliches Wissen: Wissen über die kulturspezifischen Prägungen von Wortschatz und semantischen Feldern, Register, Varietäten, Konventionen des Diskursverhaltens, des para- und nonverbalen Verhaltens etc.</p> <p>3. strategisches Wissen: Kenntnisse über Prozesse, die für interkulturelle Kontakte relevant sind (Wissen über die kulturelle Geprägtheit des menschlichen Verhaltens, der Wahrnehmung und Wertung, über die Notwendigkeit, das Wissen über fremde Kulturen/Kontexte beim Versuch der Perspektivenübernahme anwenden zu müssen)</p>	<p>1. fremdkulturelles Können/Verhalten (d. h. sich in realen oder medial vermittelten Begegnungssituationen kulturell angemessen verhalten zu können)</p> <p>2. fremdsprachliches Können/Verhalten (d. h. die Fähigkeit, die gegebene Situation für die Kommunikationspartner in der Fremdsprache verständlich zu bewältigen)</p> <p>3. strategisches Können (vor allem Strategien zum Perspektivenwechsel, zum Umgang mit Nicht-Verstehen und Missverständnissen, Bewältigung konfliktueller Situationen)</p>	<p>1. persönliche Einstellung in Bezug auf die Fremdkulturen</p> <p>2. Bereitschaft, die Fremdsprache insbesondere in mündlichen Situationen tatsächlich zu verwenden</p> <p>3. Bereitschaft, die o.g. Strategien tatsächlich anzuwenden</p> <p>4. Bereitschaft, sich als Person auf fremde und möglicherweise schwierige oder peinliche Situationen einzulassen</p>

Tabelle 3: Modell interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung nach Schinschke und Caspari 2009: 276-277)

Beide Modelle stützen sich auf den dreidimensionalen Kompetenzbegriff und weisen auf den ersten Blick einige Gemeinsamkeiten auf. Es ist jedoch auf einen wichtigen Unterschied zwischen ihnen hinzuweisen: Was sie deutlich voneinander unterscheidet, ist ein unterschiedlicher Ansatz zum Verhältnis kommunikativer, interkultureller kommunikativer und interkultureller Kompetenz. Schinschke und Caspari (2009: 276-277) machen das sprachliche Können bzw. Kenntnisse in Fremdsprachen zu einem zentralen Bestandteil der behavioralen Ebene interkultureller Kompetenz. Das belegt die These, dass sich interkulturelle Kompetenz ohne kommunikative Kompetenz nicht vollständig entwickeln kann. Byram (1997: 73) hingegen bestimmt interkulturelle Kompetenz als eine unabdingbare Komponente interkultureller kommunikativer Kompetenz und bestätigt damit die Überzeugung, dass sich nur durch den Einbezug interkultureller Problematik kommunikative Kompetenz zu interkultureller kommunikativer Kompetenz allmählich entfalten kann.

An dieser Stelle ist es auch wichtig zu erwähnen, dass die Autoren in Bezug auf ihre Modelle eine Diskussion über die Wichtigkeit der einzelnen Teilkomponenten in der Entwicklung interkultureller Kompetenz gestartet haben. In erster Linie warnen Schinschke und Caspari (2009: 280) vor dem Reduzieren der Komplexität interkultureller Kompetenz auf das Wissen, denn das würde „einen Rückfall in die landeskundliche Tradition bedeuten.“ Miłuška (2012: 49) betont ebenfalls, dass das Wissen allein mit interkultureller Kompetenz nicht gleichgesetzt werden kann. Auch Myczko (2002: 69), die die kognitive Dimension als eine wichtige Voraussetzung interkultureller Kompetenz definiert, unterstreicht, dass es sich dabei in erster Linie nicht um Wissens- und Faktenvermittlung handelt, sondern um „eine mehrperspektivische Wahrnehmung, die punktuelle Zugänge zur subjektiven Füllung der Begriffe in der Zielsprache sichern kann“ (Myczko 2002: 73). Neben dem Aufbau kulturellen Wissens sollte unbedingt die Fähigkeit zur selbständigen Reflexion und zur Veränderung des eigenen Wissens herausgebildet werden (ebd.: 70). Somit erweisen sich Wahrnehmungsschulung und Reflexionsfähigkeit neben dem Faktenwissen als unabdingbare Bestandteile der kognitiven Ebene. Darüber hinaus deutet Myczko darauf hin, dass die Verfechter des interkulturellen Ansatzes manchmal der kognitiven Dimension eine marginale Rolle zugunsten der emotionalen Dimension zuweisen (Myczko 2002: 69). Diese Tatsache wurde früher auch von House (1997: 3) kritisiert.

Sie hat sich jedoch auch nicht für die gleichzeitige Förderung aller Komponenten interkultureller Kompetenz ausgesprochen, sondern vorgeschlagen, auf die Ebene des Wissens und der Fähigkeiten zu fokussieren, die ihrer Meinung nach im Zeitalter praktischer Fertigkeiten wichtiger sind denn je. Im Gegensatz dazu halten Caspari und Schinschke (2009: 275) die Ebene von Einstellungen in Bezug auf den schulischen Unterricht für besonders relevant. In diesem Bereich stellt für sie insbesondere die Auseinandersetzung der Schüler mit dem eigenen Selbstbild und die Bereitschaft es zu verlassen eine große Herausforderung dar, denn die Unfähigkeit dazu beeinträchtigt die Schüler in einer offenen Haltung gegenüber der Fremdkultur. Obwohl die Wichtigkeit der einzelnen Komponenten interkultureller Kompetenz unterschiedlich gewertet werden kann, muss nach Mihułka (2012: 63) betont werden, dass durch die Tatsache, dass die einzelnen Komponenten ineinandergreifen und einander bedingen, interkulturelle Kompetenz als ein Monolith betrachtet werden kann. Vor diesem Hintergrund ist bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz eine integrierte Bildung auf den einzelnen drei Ebenen unabdingbar. Keine von ihnen sollte bevorzugt oder vernachlässigt werden.

2.6 Resümee

Das Ziel dieses Kapitels war die Erörterung der Grundlagen des Konzepts interkultureller Kompetenz. Die Schwerpunkte lagen dabei auf der Bestimmung der für diesen Terminus relevanten Grundbegriffe wie Kultur, Interkulturalität, Kompetenz, begriffliche Abgrenzung von Konzepten kommunikativer, kommunikativer interkultureller und interkultureller Kompetenz und Darstellung von möglichen Begriffsauffassungen und Modellen interkultureller Kompetenz, die bereits entweder für bildungspolitische oder glottodidaktische Zwecke erarbeitet wurden.

Lewicki (2005: 248) (ähnlich wie viele andere Autoren, z. B. Volkmann 2002: 14, Sercu 2005: 5) stellt fest, dass durch die Tatsache, dass die Sprache ein Teil der Kultur ist, der Fremdsprachenunterricht *per se* interkulturell ist:

„Der Sprachunterricht hatte immer einen kulturbezogenen Charakter. Die Sprache ist ein untrennbarer Teil der Kultur und darf nicht als ein phonetisches, semantisches und grammatisches System ohne soziokulturellen Hintergrund vermittelt werden. Die Beherrschung einer Sprache ist nicht möglich ohne Aneignung entsprechender Verhaltensformen, die für eine Kultur typisch sind.“

Diese Feststellung scheint vielen Forschern heutzutage selbstverständlich zu sein, aber es hat lange gedauert, bis sich diese Meinung in der Theorie und Praxis der Glottodidaktik durchgesetzt hat. Erst die Erkenntnis, dass eine Schulklasse keine Leere ist, sondern ein Bestandteil der Wirklichkeit und sich an die verändernde Umgebung anpassen soll sowie die dynamischen Veränderungen in der Welt haben zur Anerkennung der Wichtigkeit interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlern- und Lehrprozess geführt. Im Zeitalter der Globalisierung und Migration ist interkulturelle Kompetenz zur Schlüsselkompetenz und inzwischen in vielen Bereichen zu einem Modewort geworden. Heutzutage gibt es mehrere Versuche diesen Begriff definitorisch oder in Form von Modellen zu erfassen, jedoch sind die Inhalte und Grenzen dieses komplexen, dynamischen und mehrdimensionalen Terminus nur schwer zu fassen. Es gibt eine Fülle von Definitionen zu interkultureller Kompetenz, wobei im glottodidaktischen Diskurs gegenwärtig der Ansatz vorherrschend ist, der interkulturelle Kompetenz in die drei Bereiche Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen untergliedert. In Bezug auf die Komplexität bemerkt Zapf (2014: 171) zu Recht, dass die Fülle an Teilkompetenzen aufzeigt,

„dass interkulturelle Kompetenz eine Querschnittsaufgabe ist und ein Unterrichtsfach allein nur einen Beitrag leisten kann, um interkulturelle Prozesse zu initiieren. Für die Schülerinnen und Schüler sind diese Impulse jedoch sehr hilfreich, um gegen Schwierigkeiten und Überraschungen in interkulturellen Überschneidungssituationen gewappnet zu sein.“

Obwohl die Definition interkultureller Kompetenz eine Herausforderung ist, ist sie notwendig, denn die Begriffsbestimmung liefert vor allem die Antwort auf die Frage, was im interkulturell angelegten Fremdsprachenunterricht gelernt und gelehrt werden soll.

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept interkultureller Kompetenz und deren Vermittlung im Fremdsprachenunterricht führt auch zur Frage nach dem Einsatz von Lehrwerken im Unterricht. Das Lehrwerk ist für die Schüler oft das erste und einzige Terrain der Begegnung mit einer fremden Kultur. Aus dem Grund ist beim Verfassen eines Lehrwerks von besonderer Bedeutung, auch theoretische Erkenntnisse zu interkultureller Kompetenz und deren Entwicklung im Fremdsprachenunterricht zu berücksichtigen. Im Hinblick auf die bevorstehende Analyse von Lehrwerken in Bezug auf ihr Potential zur Förderung interkultureller Kompetenz ergibt sich aus der in diesem Kapitel dargebotenen Theorie ein bedeutender Schwerpunkt, auf den Lehr- und

Lernmaterialien geprüft werden können, und zwar die Berücksichtigung der drei Teilbereiche interkultureller Kompetenz – genauer ausgedrückt, inwieweit ein Lehrwerk es ermöglicht, alle drei Ebenen interkultureller Kompetenz zu fördern. Des Weiteren liefern die in diesem Kapitel dargebotenen Modelle interkultureller Kompetenz Informationen über den Inhalt dieses Begriffs, d. h. die Bestandteile einzelner Bereiche interkultureller Kompetenz, und diese Modelle werden somit zur Basis beim Erstellen eines Kriterienrasters für die Lehrwerkanalyse im weiteren Teil der Arbeit.

Schlussendlich ist noch darauf hinzuweisen, dass die Anerkennung interkultureller Kompetenz als eines der Hauptziele im Fremdsprachenunterricht die Lehrkräfte nicht nur vor die Frage stellt, was zu lehren ist, sondern auch wie dies zu bewerkstelligen ist, d. h. wie die komplexen Ebenen interkultureller Kompetenz zum interkulturellen Lernen operationalisiert werden können. Diesem Thema ist das nächste Kapitel gewidmet.

3. Interkulturelles Lernen und Lehren im Fremdsprachenunterricht

Die Lektüre der Fachliteratur lässt schlussfolgern, dass interkulturelles Lernen, verstanden als Weg zur Entwicklung interkultureller Kompetenz, seit Jahren ein interessantes und häufig diskutiertes Problem des Bildungsbereichs darstellt. Mittlerweile gibt es ein ziemlich großes Repertoire an möglichen Verfahren, Aufgaben oder Inhalten, die im interkulturellen Fremdsprachenunterricht Anwendung finden können. Diese werden in dem folgenden Kapitel näher dargestellt.

3.1 Zu konzeptionellen Ansätzen interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Das Konzept interkulturellen Lernens hat sich in unterschiedlichen Ländern der Welt, gebunden an gesellschaftspolitische Entwicklungen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten und in unterschiedlicher Form etabliert. Die ersten interkulturellen Gedanken tauchten in Diskussionen über die Integration von Einwanderern in die Gesellschaft in der Zwischenkriegszeit in den USA auf. Die Entwicklung interkultureller Erziehungskonzepte begann aber erst in den 1960er Jahren im Rahmen der Erziehungswissenschaft – zunächst unter der Bezeichnung Ausländer- und Migrantenpädagogik als Antwort auf zunehmende Migrationsbewegungen in den Vereinigten Staaten. Die Ausländerpädagogik basierte auf der Annahme, dass ausländische Kinder aufgrund kultureller und sprachlicher Defizite Schwierigkeiten mit der Integration in die neue Gesellschaft haben, die aber durch bestimmte Kompensationsmaßnahmen behoben werden können. Gemäß dieser Theorie wurden Schüler ethnischer Minderheiten in nationalen Subgruppen zusammengefasst, die einerseits eine Schutzfunktion erfüllten, andererseits aber von der Mehrheitsgesellschaft isolierten. Das Lernen in solchen „Enklaven“ zielte auf eine kulturelle Anpassung, schadete in der Tat aber der kommunikativen und kognitiven Entwicklung der Einwanderer und erschwerte erheblich die Orientierung in der neuen Gesellschaft. Das Scheitern dieses Konzepts fällt zeitlich mit der Etablierung des Begriffs „interkulturell“ in vielen Bereichen des Bildungswesens zusammen. Anfang der 1980er Jahre ist man zu der Überzeugung gekommen, dass das Lernen nicht der kulturellen Adaptierung dienen sollte, sondern als ein wechselseitiger Prozess zu verstehen ist, der sowohl die Zugewanderten als auch die einheimischen Schüler auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorbereiten sollte. Kulturelle wie sprachliche Unterschiede wurden nun nicht mehr als Defizite im Vergleich zur Zielsprache und

Zielkultur angesehen, sondern vielmehr als ein gewaltiges Potential, das als gegenseitige Lernchance für inländische und ausländische Gesellschaftsmitglieder zu verstehen ist (vgl. Zawadzka 2000: 452, Pommerin-Götze 2001: 975, Ehlich 2007: 140). Laut Krumm (2003b: 139) hat die viel kritisierte Ausländerpädagogik die fremdsprachendidaktische Diskussion jedoch in zwei Punkten beeinflusst:

„[...] [A]llgemein mit einer stärkeren Betonung des pädagogischen Auftrags, den auch der Sprachunterricht über die Sprachvermittlung hinaus hat, zum anderen mit der konkreten Ausarbeitung von Konzepten der Sprach- und Kulturbegegnung, die die sprachliche und kulturelle Nachbarschaft in einer multikulturellen Schule ermöglicht.“

Ein weiterer wichtiger Impuls für die Entwicklung von Konzepten interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht ist nach Krumm (2003b: 139) auf die Stereotypen- und Vorurteilsforschung und die Versuche zurückzuführen, durch landeskundliches Lernen die Überwindung und den Abbau von Stereotypen, Vorurteilen und Klischees zu erzielen. Mit dem Konzept einer vergleichenden und kulturrelativierenden Landeskunde wurde in den Fremdsprachenunterricht das Prinzip integriert, dass nicht ausschließlich auf bloße Informationen über eine andere Kultur, sondern auch auf den Vergleich, die Sensibilisierung für Unterschiede, den Abbau von Stereotypen und Vorurteilen sowie die Entwicklung einer kritischen Toleranz fokussiert werden sollte. Falls der Fremdsprachenunterricht zum Vermeiden kultureller Missverständnisse beitragen soll, so müssen die Lernenden den Kontext fremdsprachlicher Wörter und Äußerungen kennen. Schließlich wurden auch unter dem Einfluss von Rezeptionstheorien einige Konzepte der Interkulturalität durch Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik geprägt, die sich auf die Möglichkeiten und Grenzen von Interpretation interkultureller Texte und die Bedingungen transkultureller Literaturvermittlung bezogen. Denn literarische Texte eignen sich besonders gut für die Entwicklung interkulturellen Verstehens und tragen durch ein Rezeptionsgespräch zur Bewusstmachung der Abhängigkeit des Verstehensprozesses von den eigenen Vorannahmen bei (Bredella/Delanoy 1999: 15 nach Krumm 2003b: 140).

In Polen beginnt man sich erst in den 1990er Jahren für interkulturelle Problematik im Fremdsprachenlernprozess zu interessieren und es wird auf das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur immer häufiger aufmerksam gemacht. Die echte Hochkonjunktur für interkulturelles Lernen wird in Polen aber erst nach dem EU-Beitritt erlebt (Komorowska 2007: 187).

3.2 Merkmale interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht

Innerhalb der Fremdsprachendidaktik besteht immer noch Klärungsbedarf, was unter interkulturellem Lernen zu verstehen ist. Eine Analyse der Diskussion zur Theorie interkulturellen Lernens lässt jedoch einige Gemeinsamkeiten ausmachen, die es ermöglichen, den Begriff einzugrenzen. Diese Eigenschaften werden im Folgenden näher geschildert.

Einen guten Ausgangspunkt zur Charakteristik interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht bildet die allgemeine Definition von Grosch und Leenen (1998: 29), die unter interkulturellem Lernen eine Veränderung im Erleben und Verhalten des Individuums verstehen, die als Folge des Austauschs mit einer fremdkulturellen Umwelt zustande kommt. Bezugnehmend auf das Schema (Abb. 5) von Nieke (1994 nach Grosch/Leenen 1998: 29) betonen die Autoren, dass interkulturelles Lernen

„[...] als Zentralbegriff für den Prozess reserviert wird, der ausgehend von Situationen kultureller Begegnung oder aber durch entsprechende Bildungsarrangements zu interkultureller Kompetenz führen soll.“

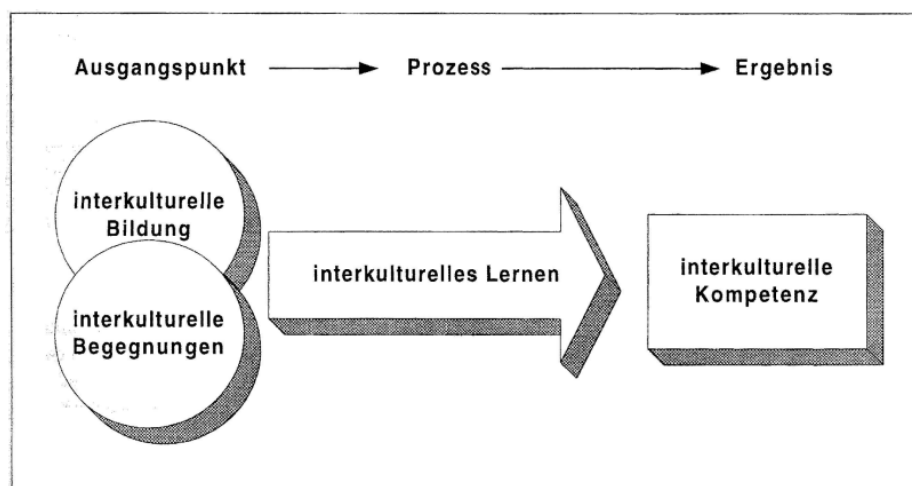


Abbildung 5: Verhältnis zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (Nieke 1994 nach Grosch/Leenen 1998: 29)

Dadurch möchten sie akzentuieren, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz nicht ausschließlich durch bewusst herbeigeführte organisierte Bildung, sondern auch

informelle und beiläufige Bildungsprozesse geschieht, worauf auch schon Byram aufmerksam gemacht hat (vgl. Kap. 2.5).

Auch Lüsebrink (2005: 74) deutet auf unterschiedliche Quellen interkulturellen Lernens hin und differenziert im Hinblick auf den Vermittlungskontext zwischen dem engen und weiten Begriff interkulturellen Lernens. Im weiten Sinne dieses Stichwortes kann sich interkulturelles Lernen innerhalb oder außerhalb von Bildungsinstitutionen vollziehen. Interkulturelles Lernen, das außerhalb von Institutionen stattfindet, umfasst Verarbeitung interkultureller Lebenserfahrungen, die u. a. durch Tourismus, Schüler- und Jugendaustausch, interkulturelle Partnerbeziehungen und Ehen, Migration, Auslandsentsendungen von Arbeitskräften sowie die Begegnung mit Angehörigen fremder Gesellschaften und Kulturen gesammelt werden können. Interkulturelles Lernen im engeren Sinne vollzieht sich vor allem in Bildungsinstitutionen in verschiedenen Formen, vor allem in allgemeinbildenden Schulen und Hochschulen, Berufsschulen, im E-Learning, in den staatlichen und betrieblichen Fort- und Weiterbildungsinstitutionen und in der Fort- und Weiterbildung von grenzüberschreitend tätigen Handwerkern. Wie bereits erwähnt, kann interkulturelles Lernen in unterschiedlichen Kontexten stattfinden und abhängig davon auch unterschiedlich vollzogen werden. Im Folgenden wird interkulturelles Lernen im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht näher charakterisiert – also im engen Sinne dieses Begriffs –, d. h. als eine indirekte Beschäftigung mit einer fremden Kultur auf Distanz, bei der im Inland durch Sekundärerfahrungen in Form von authentischen oder fiktionalen zielsprachlichen Dokumenten ein Zugang zur fremden Kultur erreicht werden kann³⁴.

Das Lernen wird im Allgemeinen als ein Prozess der Veränderung von Wissen, Einstellungen, Werten, Fertigkeiten oder Verhalten verstanden, das schrittweise auf dem Wege der Wahrnehmung und Bewertung der Umwelt, der Verknüpfung von Neuem und Bekanntem und dem Erkennen von Regelmäßigkeiten abläuft und absichtlich und zielorientiert (explizit) oder beiläufig (implizit) stattfinden kann (Tschirner 2010: 191). Das unterrichtliche bzw. institutionalisierte Fremdsprachenlernen ist ein zusammengesetzter Vorgang, der explizit, durch zahlreiche

³⁴ In Bezug auf unterschiedliche Kontexte interkulturellen Lernens entsteht die Diskussion darüber, welcher Ausgangspunkt – der natürliche oder pädagogisch arrangierte – besser ist. Diese Frage lässt sich aber nicht eindeutig beantworten, denn es gibt z. B. Untersuchungen, die beweisen, dass sich durch direkten Kontakt mit einer fremden Kultur Stereotype gefestigt haben und nicht abgebaut wurden (mehr dazu siehe z. B. Grosch/Leenen 1998: 30).

Faktoren wie u. a. Lehrer, Lerner, Lernmethoden, Curricula, Lernziele oder Lehrwerke gesteuert wird. Der Prozess des Lernens im Unterricht ist auch ein bewusster, was ihn von dem natürlichen, impliziten und meistens unbewussten Spracherwerb deutlich unterscheidet (Aguado 2001: 599). Diese bereits erwähnten groben Eigenschaften des Lernens im Allgemeinen und des unterrichtlichen Lernens bilden den Ausgangspunkt der Charakteristik interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht.

Wie bereits erwähnt, wird interkulturelles Lernen als Prozess verstanden. Der Prozess interkulturellen Lernens umfasst Veränderungen auf der kognitiven, affektiven und behavioralen Ebene einer Person. Da kulturelle Prägungen alle Ebenen betreffen, muss der Lernvorgang alle drei Sphären adäquat ansprechen. Auf der kognitiven Ebene handelt es sich vor allem um Erkennen kultureller Geprägtheit, Wahrnehmung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede, Gewinn von Distanz gegenüber der eigenen Kultur sowie auch Erweiterung von Deutungswissen. Ein besonderes Augenmerk muss im interkulturellen Lernprozess der affektiven Ebene gelten, da der Kulturkontakt die Schüler vor verschiedene emotionale Herausforderungen stellt. Auf der Verhaltensebene geht es schließlich darum, Fähigkeiten zu entwickeln, die flexible und wechselseitig befriedigende interkulturelle Interaktionen ermöglichen. Die zentrale Herausforderung liegt darin, pädagogische Arrangements zu entwickeln, in denen Lernprozesse auf den gesamten Ebenen integriert werden, um Lernende mit verschiedenen Lernzielen, unterschiedlichen Lernstilen und interkulturellen Vorerfahrungen in ihrem Lernprozess unterstützen zu können (Merten 1995: 16, Grosch/Leenen 1998: 42, Zawadzka 2000: 453, Holzbrecher 2008: 120). Grosch und Leenen (1998: 40) machen darauf aufmerksam, dass es zwar kein ideales interkulturelles Lernmodell gibt, es nichtdestotrotz notwendig ist, ein Konzept zu entwickeln, an dem sich die Organisation des Lernprozesses orientieren kann – daher bestimmen sie sieben Phasen interkulturellen Lernens, die zur Ausbildung folgender Fähigkeiten führen:

1. Fähigkeit zum Erkennen und Akzeptieren der generellen Kulturgebundenheit menschlichen Verhaltens,
2. Fähigkeit zur Wahrnehmung fremdkultureller Muster als fremd, ohne Notwendigkeit sie zu bewerten (egal ob positiv oder negativ),
3. Fähigkeit zur Identifizierung eigener Kulturstandards und Abschätzung ihrer Wirkung in der Begegnung mit einer Fremdkultur,

4. Fähigkeit zur Erweiterung von Deutungswissen über bestimmte fremde Kulturen, Identifizierung relevanter Kulturstandards und Herstellung weitergehender Sinnzusammenhänge in der Fremdkultur,
5. Fähigkeit zur Entwicklung von Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster,
6. Fähigkeit zur Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen, d. h. zum flexiblen Umgang mit kulturellen Regeln, zur selektiven Übernahme fremder Kulturstandards, zur situationsadäquaten und begründeten Wahl zwischen kulturellen Optionen,
7. Fähigkeit zum Aufbauen zu und mit Angehörigen einer fremden Kultur konstruktiver und wechselseitiger Beziehungen und zum praktischen Umgang mit interkulturellen Konflikten.

Die Autoren machen mit diesem Modell auf zwei wichtige Aspekte interkulturellen Lernens aufmerksam: Erstens macht das Modell das Bewusstsein über die eigene kulturelle Geprägtheit zu einer elementaren Voraussetzung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz und zweitens berücksichtigt es die Notwendigkeit der Entwicklung aller drei Dimensionen interkultureller Kompetenz. Das Modell interkulturellen Lernens nach Hoopes (1981 nach Lüsebrink 2005: 77) ist dem oben dargestellten ähnlich und veranschaulicht ebenso die Veränderungen im kognitiven, emotionalen und behavioralen Bereich der Lerner. Es impliziert aber, dass Ethnozentrismus den Lernprozess öffne, dass eine bestimmte Voreingenommenheit gegenüber anderen Kulturen notwendig sei, um den Prozess in Gang zu setzen. Der interkulturelle Lernprozess umfasst folgende sechs Entwicklungsstadien, die sukzessive Lernfortschritte widerspiegeln sollen:

1. Reduzierung des Ethnozentrismus, d. h. der überholten Wertschätzung der eigenen kulturellen Identität, die mit der tendenziellen Ignorierung und Abwertung fremdkultureller Werte und Kulturstandards einhergeht,
2. Aufmerksamkeit, d. h. die positive Hinwendung zu anderen Kulturen und ihren Angehörigen,
3. Verstehen, d. h. die Fähigkeit, Werte und symbolische Codes einer anderen Kultur adäquat interpretieren zu können,
4. Akzeptanz, d. h. die Bereitschaft, kulturelle Differenzen zu respektieren, auch solche, die eigenen Moral- und Wertvorstellungen zuwiderlaufen,

5. Wertschätzung, d. h. der Respekt vor anderen kulturellen Werten und Kulturstandards, bis hin zu Formen der Identifikation,
6. gezielte Annahme: diese schließlich weist unterschiedliche Kontexte und Formen der Übernahme und Aneignung fremdkultureller Werte, Kommunikationsformen und Symbolsysteme auf.

Neben der Prozesshaftigkeit weist interkulturelles Lernen weitere Merkmale auf, die über tradierte Konzeptionen des Fremdsprachenlernens hinausgehen. Es basiert auf dem erweiterten offenen Kulturbegriff (siehe Unterkapitel 2.1.1). Des Weiteren fördert interkulturelles Lernen die Entwicklung der Lernerpersönlichkeit – d. h. es ist pädagogisch orientiert –, indem bei dem Lernenden Verständnis für die fremde Kultur erweckt und die eigene Kultur relativiert wird, in ganz besonderem Maße neues Denken, neue Haltungen, Einstellungen und Werte ausgebildet werden und auf erfolgreiches Handeln in der eigenen und fremden Kultur hingezielt wird (vgl. Heyd 1990: 53, Lüsebrink 2005: 75).

Wie schon die Phasenmodelle interkulturellen Lernens veranschaulichten, verläuft interkulturelles Lernen in Phasen und vollzieht sich auf allen Ebenen der menschlichen Persönlichkeit: des Verstehens, Integrierens und Anwendens des spezifischen Orientierungssystems einer anderen Kultur. Da interkulturelles Lernen auf das Integrieren der Lernprozesse auf allen Ebenen hinzielt, kann man es auch als ein integratives Konzept bezeichnen (vgl. Abendroth-Timmer 2000: 36, Barłóg 2011: 101, Hofstede/Hofstede/Minkov 2011: 427). Jenes Merkmal, das über das interkulturelle Wesen des Fremdsprachenunterrichts entscheidet, ist jedoch die Wechselseitigkeit bzw. Perspektivenübernahme. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht kann sich nicht darauf beschränken, neben Sprachlehre und Literaturvermittlung eine Landeskunde zu betreiben, die sich etwa in der Vermittlung von Wissen über Geographie, Geschichte und politische Institutionen des Zielgebiets erschöpft. Es ist vielmehr ein Dialog zwischen Eigenem und Fremdem und Fremdem und Eigenem, ein zweiseitiges Lernen, das die Lernenden zum Abstandnehmen von ihrer eigenen Kultur und zum Interpretieren des eigenen und fremden Verhaltens in seiner gegenseitigen Wechselwirkung befähigen soll. Beim interkulturellen Lernen wird von allen Seiten gefordert, aufeinander zuzugehen und voneinander zu lernen und die eigenen Orientierungssysteme zu reflektieren (vgl. Rösler 1987: 23, Merten 1995: 16, Miłulka 2005: 30). Eine wichtige Voraussetzung für diesen Dialog zwischen Eigenem und

Fremdem ist die Fähigkeit zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, Kenntnis der eigenen Ausgangskultur und eigenen kulturellen Vorprägung, denn – wie Kaikkonen (1997: 78-79) konstatiert:

„Jedes Individuum wird in einer Kulturumgebung geboren. Dieser Kulturkreis schenkt ihm anfänglich seine Sprache, seine Kommunikations- und Interaktionsweisen und -modelle sowie seine Einstellungen der realen Welt gegenüber. Die Identität des Individuums gewinnt ihren besonderen Charakter durch die Eigenkultur. Sie ist maßgebend für die Verhaltensgrundlagen des Individuums, sie prägt sein Verhalten, seine Kommunikation, zum Teil seine Emotionen und seine Einstellungen. Sie legt sein Weltbild an und bestimmt bis zu einem gewissen Punkt dessen Richtung. Darum ist es für den Fremdsprachenunterricht dringend erforderlich, den kulturbezogenen Hintergrund des Fremdsprachenlernenden zu berücksichtigen. Fremdes betrachtet man immer mit einer eigenkulturell geprägten Brille.“

Angesichts dieser Tatsache kann im interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht die Ausgangskultur der Schüler nicht außer Acht gelassen werden. Denn es ist schwierig, Verhalten, Einstellungen oder Motivation von Vertretern anderer Kulturen zu verstehen, wenn man die eigenen nicht richtig kennt. Von großer Relevanz ist in dieser Hinsicht nicht nur, die Lernenden darüber in Kenntnis zu setzen, wie ihre eigene kulturelle Identität ist, sondern auch wie sie sich geformt hat und wie sie funktioniert. Die Förderung interkultureller Kompetenz impliziert somit die gleichzeitige Reflexion über das Eigene und Fremde (vgl. z. B. Kaikkonen 1997: 78-79, Chudak 2013: 15, Wilczyńska/Mackiewicz/Krajka 2019: 621, Waszau 2020: 226).

Ein weiteres dem interkulturellen Fremdsprachenunterricht eigenes Merkmal ist die Sprachbezogenheit. Es resultiert aus der Anerkennung der Tatsache, dass Fremdsprachen nicht abgelöst von der jeweils spezifischen Wirklichkeit, in der sie verwendet werden, gelehrt und gelernt werden sollten. Bei der Beschäftigung mit landeskundlichen Inhalten muss die Bedeutung dieser Kenntnisse für die Kommunikation bewusst gemacht werden. Die Einbettung der Sprache in einen spezifischen kulturellen Kontext und Spezifika der Kommunikation in interkulturellen Situationen soll somit im Fremdsprachenunterricht stärker in den Vordergrund gerückt werden (Bechtel 2003: 54). Darüber hinaus bedarf interkulturelles Lernen, das in einer „künstlichen Welt“ des Fremdsprachenunterrichts stattfindet, einer eigenen Übungstypologie und spezifischen Verstehensdidaktik. Die fremde Kultur ist weder in der Klasse noch in der unmittelbaren Umgebung der Lernenden gegenwärtig, sondern

wird im Unterricht über Medien vermittelt, deshalb muss nach Neuner und Hunfeld (1993: 117) zum ersten eine spezifische Verstehensdidaktik zu Seh-, Hör- und Lesetexten entwickelt werden, in deren Konzept explizit und bewusst die Wahrnehmungsunterschiede, die sich aus der kulturellen Geprägtheit der Schüler ergeben, miteinbezogen werden. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz vollzieht sich im Kontrast von Eigenkultur und Fremdkultur oder von Selbstreflexion und Fremdrelexion – deswegen gehen viele Übungsformen von konkreten interkulturellen Kommunikationssituationen aus und stützen auf induktive Vergleichsverfahren (Krumm 2003b: 142).

Schließlich sind auch Handlungsorientierung und Lernerorientierung als zwei bedeutende Eigenschaften interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht zu nennen. Durch den Blick auf die lernende Person in Zusammenhang mit der Diskussion um das autonome Lernen sind in der letzten Zeit individuelle Unterschiede im Hinblick auf Lernstile, Lernstrategien, Lernziele und Motivation in den Vordergrund getreten (Tschirner 2010: 191). Aus der Gedächtnispsychologie weißt man, dass die Lern-, Behaltens- und Anwendungsleistungen bei selbständiger eigenverantwortlicher Erarbeitung und Aneignung von Wissen höher sind als bei denen kleinschrittiger und fremdbestimmter Aufbereitung. Die Erkenntnis erhebt auch an den Fremdsprachenunterricht den Anspruch auf die Lernerorientierung. Die für die heutige Informationsgesellschaft charakteristische Fülle an schnell veraltendem Faktenwissen, macht die Fähigkeit zum flexiblen, selbstverantwortlichen Umgang mit einer sich permanent verändernden Umwelt im weitesten Sinne unerlässlich (Aguado 2001: 599). Interkulturelles Lernen zielt auf die Befähigung der Schüler zum erfolgreichen Handeln in interkulturellen Zusammenhängen durch Ausbildung bestimmter Verhaltensmuster oder -strategien. Handlungsorientierte Lernabläufe bilden einen Mehrwert im Fremdsprachenunterricht und sind eine Stütze motivierten und erfolgreichen Lernens. Sie fördern u. a. die Kommunikation und den Dialog zwischen den kontaktierenden Kulturen, das Verständnis oder erhöhen Behaltensleistungen der Schüler. Als Verhaltenslernen muss der interkulturelle Fremdsprachenunterricht dem Lernenden ermöglichen, durch konkrete Übungen aktiv und entdeckend zu handeln und Gelerntes auszuprobieren (vgl. Barkowski 1997: 276).

3.3 Ziele interkulturellen Lernens

Lüsebrink (2005: 78) weist darauf hin, dass insbesondere im institutionellen Rahmen interkulturelles Lernen ein selektives Lernen ist, das u. a. durch pädagogische Ziele, Curricula, Programme oder begrenzten Zeitrahmen determiniert wird. Infolgedessen betrifft die Diskussion über interkulturelles Lernen im Wesentlichen auch die Definition zentraler Zielsetzungen. Bevor aber auf Ziele im interkulturellen Fremdsprachenunterricht eingegangen wird, werden im Kurzen die Begriffe Lehr- und Lernziele bestimmt. Zu Beginn muss ausdrücklich bemerkt werden, dass Lehrende und Lernende keineswegs automatisch die gleichen Ziele verfolgen. Die Lehrenden fokussieren in erster Linie auf die Erreichung der im Lehrplan gesetzten Lernziele. Die Lernenden dagegen streben die Realisierung von sozialen Zielsetzungen an (wie z. B. im Auslandsurlaub Kontakte knüpfen) – oder kurzfristige Ziele im Unterricht, wie z. B. sich nicht langweilen, nicht auffallen oder besser sein als die Mitschüler. Laut Krumm (2003a: 116) lassen sich Lehr- und Lernziele wie folgt voneinander unterscheiden: klassische Lehrzielformulierungen haben ein normatives durch Lehrpläne, Lehrmaterialien und Prüfungen bestimmtes Wesen, beschreiben den Lehrstoff und die Lehrinhalte; Lernziele stellen dagegen die erwünschten Lernergebnisse und die angestrebten Qualifikationen dar sowie bringen auch die Lernerorientierung zum Ausdruck. Gleichzeitig betont Krumm (2003a: 116), dass trotz dieser Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernzielen in der aktuellen Diskussion vorwiegend von Lernzielen die Rede ist. Dadurch realisiert sich das Postulat der Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht, das Lernen möglichst eng an den Bedürfnissen von Lernenden zu orientieren und die Lernenden und ihre Fähigkeiten in das Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu rücken. Majorosi (2010: 196) schließt sich diesem Standpunkt an, indem sie meint, dass Lernziele auf verschiedenen Abstraktionsniveaus, aber immer aus der Perspektive der Lernenden, formuliert werden sollten. Es unterliegt keinem Zweifel, dass Lernzielen gewichtige Funktionen im Gestalten des Fremdsprachenunterrichts zugeschrieben werden können, denn sie tragen vor allem zur Transparenz, Evaluierbarkeit und Bewusstmachung des Lernprozesses bei, gleichzeitig sind die aber von zahlreichen Faktoren, wie z. B. Unterrichtstyp, Alter der Schüler, Sprachniveau und übergreifenden Bildungszielen in einer Gesellschaft abhängig. Nach Merten (1995: 20) kann wiederholt werden, dass der moderne Fremdsprachenunterricht die Schüler „auf die Zukunft“ vorbereitet, deswegen müssen die für den Unterricht

vorgesehenen Themen und die sie konstituierenden Ziele durch ihre Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für den jungen Menschen, und gemeinsam mit ihnen, begründet werden. Lernziele lassen sich zusätzlich noch auf diverse Art und Weise systematisieren – so differenziert z. B. Komorowska (2001: 15-17) zwischen allgemeinbildenden Zielen des Bildungswesens, sog. Schlüsselqualifikationen (z. B. Umgehen mit sich selbst und anderen, Problemlösen, kritisches Denken, soziale und interpersonale Fähigkeiten, kommunikative Fähigkeiten), allgemeinen erzieherischen Zielen im Fremdsprachenunterricht (z. B. positive Einstellung und Motivation gegenüber der Fremdsprache und der fremden Sprachgemeinschaft, Entwicklung selbständiger Strategien der Arbeit mit der Sprache, interkulturelle Kompetenz) und sprachlichen Zielen (z. B. Entwicklung einzelner Sprachfertigkeiten, Fähigkeit der Kommunikation in bestimmten Situationen).

Interkulturelle Lernziele lassen sich nach den genannten Systematisierungen als erzieherische, teilweise auch als allgemeinbildende Lernziele (wenn man den kognitiven Aspekt der interkulturellen Kompetenz bedenkt) klassifizieren, sie können jedoch differieren, abhängig davon, wie interkulturelles Lernen und interkulturelle Kompetenz definiert werden. Vor dem Hintergrund der glottodidaktischen Fachdiskussion scheint wichtiger als die Frage nach der Zielkategorie die Reflexion darüber, wie interkulturelle Lernziele gegenüber den anderen, vor allem kommunikativen und landeskundlichen fremdsprachlichen, Lernzielen positioniert werden sollen (vgl. z. B. Bolten 1990: 520, Thimme 1995: 135, Zuzok 2016: 21). In diesem Zusammenhang kommen zahlreiche Fragen auf, z. B. ob interkulturelle Lernziele den kommunikativen oder landeskundlichen Zielen unter- oder übergeordnet sind, welche Stellung interkulturelle Lernziele innerhalb der breiten Palette fremdsprachlicher Lernziele einnehmen oder ob ihre Popularität nicht ein Grund für die Verdrängung kommunikativer Lernziele ist. Eine Antwort auf diese Fragestellungen findet man bei Pfeiffer (2002: 136), dessen Meinung nach interkulturelle Komponenten als gleichrangig neben anderen Zielen im Fremdsprachenunterricht fungieren. Gleichzeitig betont er, dass zur Erfüllung dieser Ziele entsprechende Lernbedingungen geschaffen werden müssen. Myczko (2005: 34) teilt diese Meinung, indem sie interkulturelle Kompetenz als eine wichtige Ergänzung der Ziele in der Fremdsprachenbildung auffasst, die wiederum die Verwirklichung der kommunikativen Kompetenz fördert. Interkulturelles Lernen soll demnach viel häufiger eher als Teil eines komplexen Bildungsprozesses (neben sprachlichen und landeskundlichen

Komponenten) angesehen werden, der diesen Prozess bereichert und der den Anforderungen der heutigen Welt Genüge leistet als ein gänzlich neues Konzept, das auf die Verdrängung aller früheren fremdsprachendidaktischen Ansätze zielt (vgl. dazu auch Zuzok 2016: 21).

In Bezug auf die Lernzielbestimmung im interkulturell orientierten Fremdsprachenunterricht warnt House (1997: 3) zu Recht davor, das Kulturelle auf Kosten des Sprachlichen auf allen Ebenen zu stark zu betonen. Somit wendet sie sich gegen die antigrammatische und antisprachliche Sicht im Fremdsprachenunterricht, die den Lernenden suggeriert, dass die sprachliche Seite des Fremdsprachenlernens weniger wichtig ist als die interkulturellen Aspekte. Des Weiteren betont sie die Notwendigkeit der gleichzeitigen Entwicklung aller drei Domänen interkultureller Kompetenz, indem sie feststellt, dass man sich ausschließlich auf das Affektive zum Nachteil der zwei anderen Bereiche konzentriert.

Die Etablierung des interkulturellen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik hat ohne Zweifel zur Erweiterung der bisherigen Zielsetzung im Fremdsprachenunterricht geführt. Wie bereits betont wurde, hängt die Bestimmung der interkulturellen Ziele von der Definition interkultureller Kompetenz ab. In jüngster Zeit nehmen die Versuche zu, Lehr- und Lernziele im Bereich interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht zu präzisieren, wobei unterschiedliche Akzente gesetzt werden. Knapp (2006: 120-121) nennt beispielsweise in Anlehnung an das dreidimensionale Wesen interkultureller Kompetenz folgende Lernziele im interkulturellen Fremdsprachenunterricht:

- kognitive Ziele: Erweiterung des Wissens um die Kulturabhängigkeit des menschlichen und damit auch des eigenen Denkens, Deutens und Handelns, Kenntnis von Dimensionen des kommunikativen Stils, aber auch möglicher Werteorientierungen, Auffassungen von Raum und Zeit, Organisation und Funktion von Institutionen usw., Wissen über Grundprinzipien der interpersonalen Kommunikation (dazu gehört z. B. das Wissen darüber, dass und auf welche Weise Kommunikation nicht nur zur Übermittlung von Informationen, sondern ganz wesentlich auch zur Herstellung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen dient), Wissen über die Probleme von Lerner- und Lingua-franca-Kommunikation;
- affektive Ziele, d. h. Bereitschaft zum Eintritt in die Kommunikation (bzw. zum Aufrechterhalten der Kommunikation) mit Menschen aus anderen Kulturen,

Empathie und Toleranz (bei dieser Dimension ist am wenigsten klar, inwieweit es sich überhaupt um erlernbare Fähigkeiten bzw. Dispositionen handelt);

- strategische Ziele, d. h. Verfügen über Strategien zur Prävention, Reparatur und Suche nach Indizien von Missverständnissen, Strategien des Weiterlernens, Vermeiden von Tabuverletzungen, Nutzung von spezifischem Wissen über die fremde Kultur und die Kulturunterschiede, Suche nach Gemeinsamkeiten.

Nach Chudak (2010a: 226, 2013: 14) geht es wiederum im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in erster Linie darum, den Lernenden sowohl Wissen über die Zielkultur zu vermitteln als ihnen auch ihre Vorstellung von der fremden Kultur sowie die Eigen- und Fremdperspektive bewusst zu machen, die Schüler dazu zu befähigen, in verschiedenen Kommunikationssituationen flexibel und adäquat zu agieren und dadurch kommunikativen Missverständnissen vorzubeugen, ihre Wahrnehmung zu schärfen, für die eigenkulturelle Vorgeprägtheit zu sensibilisieren, Verständnis für das Andere zu entwickeln, Empathie und Ambiguitätstoleranz (d. h. Fähigkeit zum Aushalten widersprüchlicher Erfahrungen) zu entfalten sowie auch Neugier, Wissbegierde und Offenheit gegenüber dem Anderen zu fördern. Die von Chudak vorgeschlagenen Ziele korrespondieren teilweise mit den bereits oben genannten Schwerpunkten interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht von Knapp, jedoch macht er noch auf ein im Kontext interkulturellen Lernens sehr wichtiges Ziel besonders aufmerksam, und zwar auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit³⁵. Er betrachtet diese Fähigkeit als eine fast zentrale Teilkompetenz interkultureller Kompetenz. Ihre Relevanz für den interkulturellen Lernprozess wird von ihm folgendermaßen charakterisiert:

„Die eigenkulturelle Reflexion, d.h. die Reflexion über die Ausgangssprache des Lernenden sowie über die für seine Ausgangskultur charakteristischen verbalen und nonverbalen oder gar paraverbalen Verhaltensweisen, Werteinstellungen u.a.m., das Erfragen, Erforschen und Entdecken von eigenkulturellen Phänomenen ist also demnach die Voraussetzung für das effektive Reflektieren über die Zielkultur(en) und –sprache(n). Sie ist das Fundament für die Erweiterung des individuellen Kulturbildes eines jeden Lernenden, für die Entwicklung der im Kontext der Begegnung von verschiedenen Kulturen so essenziellen Sensibilität, Aufmerksamkeit, Empathiefähigkeit und Toleranz sowie für das

³⁵ Die Notwendigkeit der Förderung der Reflexionsfähigkeit betont u. a. auch Bolten (2007: 59), der meint: „Wir können das Fremde nicht kennen und verstehen lernen, wenn wir das Eigene nicht reflektieren, vor allem die Beziehungen zwischen Eigenem und Fremdem. Aus diesem Grund sollten Maßnahmen zur interkulturellen Kompetenzentwicklung auch immer eine Förderung des Selbstverständnisses, des Wissens und Zusammenhänge der eigenen Kultur einbeziehen.“

(bessere) Verstehen dieser Sprache(n) und Kultur(en), für ein effizientes Agieren in der interkulturellen Wirklichkeit mit Hilfe der Zielsprache(n), kurzum für die Entwicklung der *interkulturellen kommunikativen Kompetenz*.“

Chudak (2013: 18) weist zusätzlich darauf hin, dass auf die Entwicklung der Reflexionsfähigkeit zwei grundlegende Faktoren Einfluss haben. Der erste ist die familiäre und soziale Umgebung und stellt Lehrer vor eine schwierige Herausforderung, die weniger nachdenklichen Lerner dazu anzuregen, sich intensiver mit etwas zu befassen, dessen Wichtigkeit sie nicht immer erkennen können. Der zweite Faktor ist die Häufigkeit der fremdkulturellen Kontakte, denn je häufiger die Schüler in Kontakt mit dem Fremden treten, desto stärker fühlen sie sich dazu herausgefordert darüber zu reflektieren. Abschließend fügt der Autor hinzu, dass der interkulturell ausgerichtete Fremdsprachenunterricht ein Spiegel ist, in dem sich der Lernende betrachten kann und dank dem er sich für Aspekte seiner Ausgangskultur zu interessieren anfängt, über die er nie früher nachgedacht hat.

Nach Volkmann (2002: 43) steht wiederum der interkulturell orientierte Fremdsprachenunterricht in der allgemeinen Pflicht, interkulturelle Kompetenz „als Weg zu einer reibungslosen Kommunikation“ in einer zunehmend internationalen Welt zu vermitteln. Darüber hinaus hat er an zweiter Stelle ein ethisches Lernziel zu verfolgen – die Fähigkeit zur Toleranz–, das sich dadurch entwickelt, dass die Sensibilität der Lerner gegenüber dem Fremden erhöht, Wissen um Differenzen gesteigert und die Fähigkeit zur Selbstreflexion über die eigene Kultur und Relativierung der Eigenposition entwickelt wird. Volkmann (ebd. mit Verweis auf Seelye 1988, Tomalin/Stempleski 1993) unterscheidet die sieben folgenden Lernziele im interkulturellen Fremdsprachenunterricht:

1. Entwicklung durch die Lernenden eines Bewusstseins für die kulturelle Geprägtheit des menschlichen Verhaltens und Denkens,
2. Entwicklung eines Verständnisses dafür, dass sozial variable Faktoren wie Alter, Geschlecht, soziale Schicht und Umgebung das menschliche Verhalten und Denken beeinflussen,
3. Entwicklung eines größeren Bewusstseins für konventionalisiertes und übliches Verhalten in der Zielkultur,
4. Sensibilisierung der Lernenden für die kulturellen Konnotationen von Vokabeln und Ausdrücken in der Zielsprache,

5. Entwicklung der Fähigkeit, Stereotype, Klischees, Vorurteile über die Zielkultur zu bewerten und einzuordnen, Entwicklung des Verständnisses dafür, wie die eigene Kultur eingeschätzt wird und Entwicklung von Strategien, wie dieses Wissen im Begegnungsprozess zu berücksichtigen ist,
6. Anregung zur weiteren, eigenständigen Erschließung fremdkultureller Codes im Sinne eines lebenslangen Lernprozesses und Erwecken entsprechender Neugierde bei den Schülern,
7. Entwicklung und Förderung von Empathie und Respekt für die unterschiedlichsten Verhaltensformen und Werte in der Zielkultur.

Ergänzend zu der von Volkmann (2002: 44) vorgeschlagenen Zielsetzung sei nach ihm noch zu wiederholen, dass „[w]enn interkulturelle Kompetenz als lebenslanges Lernen wirklich ernst genommen wird, [...] es entsprechend charakterverändernd [wirkt].“ Die Verfolgung dieser Ziele soll demnach die Entwicklung interkultureller Kompetenz bei den Schüler fördern, wobei es nicht um interkulturelle Kompetenz als *bag of tricks* geht, sondern um eine Bildung des Charakters der Lernenden.

Abschließend sei erneut betont, dass sich die gerade aufgelisteten unterschiedlichen Ziele in unterschiedlicher Gewichtung bei den didaktischen Konzepten wiederfinden können. Nach Zapf (2014: 171) ist schließlich noch anzumerken, dass die Entwicklung interkultureller Kompetenz eine „Querschnittsaufgabe“ ist und der Fremdsprachenunterricht allein lediglich einen Beitrag dazu leisten kann, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren.

3.4 Inhalte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Bereits ein Überblick über die Fachliteratur führt zu der Beobachtung, dass zur Auswahl der Inhalte im Fremdsprachenunterricht eher einzelne Hinweise geliefert werden als feste Themenkataloge. Auch in dieser Arbeit wird aus bestimmten im Weiteren geschilderten Gründen darauf verzichtet. Dieser Punkt der Arbeit zielt mehr darauf hin, die Anforderungen an Themen und Lehrmaterialien, die Rolle der Landeskunde und Vorschläge für Themen darzustellen, die im interkulturellen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können.

3.4.1 Anforderungen an Lern- und Lehrmaterialien

Seit der Etablierung des interkulturellen Ansatzes ist die Kultur in ihrer erweiterten Fassung ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts gerückt, was nicht nur eine Veränderung der Ziele bzw. Vermittlungsweisen, sondern auch der Inhalte im Fremdsprachenunterricht mit sich gebracht hat. Wie bereits vorher angedeutet wurde, geht es im interkulturellen Fremdsprachenlernen nicht um Vermittlung enzyklopädischen Wissens über eine Kulturgemeinschaft, sondern vielmehr um Bewusstmachung von Kulturabhängigkeiten von Denken, Wahrnehmung und Sprache bzw. um Schaffung von Gelegenheiten zum Aushandeln kultureller Bedeutungen. Vor diesem Hintergrund hat Müller-Jacquier (2001: 1231) Recht, indem er behauptet, dass die Auswahl der Inhalte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf ihre didaktischen Funktionen stattfinden solle. Entscheidend sei das Potential der ausgewählten Lerngegenstände zur Vermittlung der Strategien beim Umgang in interkulturellen Situationen. Dieses allgemeine Kriterium lässt gleichzeitig eine gewisse Beliebigkeit bei der Themen- und Stoffauswahl zu, die jedoch berechtigt ist, weil sie ermöglicht, abhängig von der Struktur der Lerngruppe, auf bestimmte Interessen und kulturelle Hintergründe der Lerner einzugehen. Die Lerner- und Zielorientierung werden auch von anderen Didaktikern oft als relevante Kriterien bei der Materialauswahl genannt. Unter anderem Heyd (1991: 49) weist darauf hin, dass die Auswahl und Darbietung der Themen jeweils von der Definition der Lernziele und den Voraussetzungen der Lerner (z. B. von Alter, Interessen, bereits vorhandenen Sprachkenntnissen und Sachkenntnissen zu Landeskunde des Zielsprachenlandes und des eigenen Landes, Milieu des Unterrichts, Zukunftsplänen der Lerner) abhängen. Zusätzlich hebt sie hervor, dass die Themen und Materialien einen hohen Gebrauchswert besitzen sollten, d. h. vielfältige Kommunikationsanlässe anbieten und es erlauben sollten, allgemeinere Zusammenhänge, Beziehungen, Gesetzmäßigkeiten, Widersprüche und Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten (vgl. auch Merten 1995: 220). Der Fokus auf Interessen der Lernenden ist umso wichtiger, denn er erzeugt Motivation und positive Einstellung gegenüber dem Fremden und lässt diese aufrechterhalten. Neuner und Hunfeld (1993: 111) weisen im Hinblick auf die Lernerorientierung insbesondere auf die Notwendigkeit der Anknüpfung an die Erfahrung der Lerner hin, indem sie feststellen, dass

„[...] nach Themen gesucht werden [muss], wo man weiß, dass beim Lerner Grundstrukturen von Erfahrungen vorhanden sind,

die die Grundlage des interkulturellen Vergleichs bilden. Solche Themen geben einen Raum zum Vergleich, bilden einerseits eine Brücke zwischen seiner Welt und der fremden Welt, auf der man in die fremde Welt gelangen kann. Zugleich bleibt aber dem Schüler so viel an Spannung partiellen Nichtverstehens, dass Motivation zur Erkundung der fremden Welt entstehen kann. So bietet man die Chance, die Elemente, Einheiten und Strukturen der eigenen Welt mit Elementen, Einheiten und Strukturen der fremden Welt in Beziehung zu setzen, zu deuten und im Sinnbildungsprozess zusammenzufügen. Die Lernpsychologie sagt, dass die Aufnahme neuer Wissens- und Erfahrungselemente nur dann möglich ist, wenn sie auf bereits vorhandene und eigenkulturell geprägte Wissens- und Erfahrungsstrukturen bezogen und in diese eingebettet werden kann – nur solche Lernprozesse tragen letztlich zur Horizonterweiterung und damit zur Persönlichkeitsentwicklung des Schülers bei.“

Gleichzeitig betonen sie, dass die Bezugnahme auf die Erfahrungswelt der Schüler zum Wecken ihrer Neugier und nicht zur naiven Bewunderung der fremden Welt beitragen soll. Neben der Lerner- und Zielorientierung muss man bei der Auswahl der Themen aufgrund der Komplexität des Kulturphänomens auch dem Prinzip des selektiven Vorgehens folgen, denn man ist nicht im Stande, alle Situationen vorauszusehen, in denen der Lernende potentiell handeln wird (vgl. Merten 1995: 220, Myczko 2005: 30, Jańska 2006: 21). Dieses Kriterium muss jedoch sehr vorsichtig angewendet werden, denn es liegt eine Gefahr der Vereinfachung vor, die darin besteht, dass entweder Teile unberücksichtigt bleiben oder aber das Material eklektisch nur im geringen Ausmaß realisiert wird (vgl. Myczko 2005: 30). Neben dem Was, das im interkulturellen Fremdsprachenunterricht thematisiert wird, ist auch die Frage nach dem Wie, also der Art und Weise der Darstellung dieser Inhalte, von Belang. In dieser Hinsicht macht Heyd (1991: 49) auf das wichtige Prinzip der Multiperspektivität aufmerksam, das besagt, dass Themen mehrperspektivisch, z. B. aus der Sicht verschiedener Rollen, sozialer Positionen oder historischer Stellungen dargestellt werden müssen. Dem Lerner muss dadurch bewusst gemacht werden, dass beispielsweise die Botschaft eines Textes nur eine aus vielen möglichen Perspektiven wiedergibt.

Schließlich ist auch auf die Authentizität³⁶ als eine Anforderung an Inhalte und Materialien im interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterricht hinzuweisen. Nach dem GER (2001: 143) können Lernmaterialien als authentisch dann bezeichnet werden,

³⁶ Authentizität wird in dem Abschnitt nur in Bezug auf das interkulturelle Lernen erörtert. Zu weiteren Aspekten dieses Themas siehe z. B. Nardi/Chudak 2016.

wenn in sie didaktisch nicht eingegriffen wurde, d. h. sie „für kommunikative Zwecke ohne Bezug zum Sprachenunterricht produziert“ wurden (z. B. nicht adaptierte Texte wie Tageszeitungen, Zeitschriften, Fernseh- oder Radiosendungen usw.) oder wenn es sich um einen authentischen Text handelt, der „speziell für die Erfahrung, die Interessen und Persönlichkeitsmerkmale der Lernenden ausgewählt, gestuft und/oder adaptiert“ wurde. Ein etwas weiteres Verständnis der Authentizität ist bei Kaikkonen (2002: 11) zu finden, der sie nicht nur als eine Eigenschaft der Lernmaterialien versteht, sondern vor allem als „Leitgedanke interkulturellen Ansatzes“ und somit ein wichtiges Postulat an den interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Nach Kaikkonen (ebd.) vollzieht sich authentisches Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht in drei Schritten: durch Begegnung, Erfahrung und reflexiven Umgang mit dem Erfahrenen:

„Der fremdsprachliche Unterricht ist erst dann interkulturell, wenn er auf authentischen Erfahrungen aufbaut, die dann im Dialog weiter verarbeitet werden. Begegnungen machen Erfahrungserhebungen möglich. Erwartungen vor der Fremdbegegnung wiederum lassen dem fremden Verhalten gegenüber Hypothesen erstellen, die dann in oder nach der Begegnungssituation ausgewertet werden können. Authentisches Lehrverfahren bindet Erfahrung, Begegnung und dialogische Zusammenarbeit zusammen, was Sensibilisierung dem Fremden und Eigenen gegenüber, kulturbedingte Wahrnehmung sowie Bedeutungsentwicklung des Fremdsprachenlernenden ermöglicht.“

Er (2002: 10) nennt dabei noch drei mögliche Arten der Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur, die den Lernenden ermöglichen, Erfahrungen zu sammeln: authentische Texte, d. h. literarische Texte, Zeitungen, Info-Materialien, Briefwechsel, Filme, Videos, „maßgeschneiderte Texte“ (solche Texte, die die Schüler selbst geschrieben oder ihre ausländischen Kollegen verfasst haben), authentische Begegnungen in der Schule mit Lehrern und Mitschülern sowie fremdkulturelle Kontakte, entweder persönliche oder via Internet, z. B. Schüleraustausch, E-Mails, Studienfahrten ins Ausland, Diskussionsgruppen in der Realzeit (vgl. auch Pfeiffer 2002: 133, Zeuner 2009: 2-3).

Was die Lehr- und Lernmaterialien angeht, ist ähnlich wie im Fall der Inhalte kein fester Kanon von Informationsquellen bzw. möglichen Formen der Begegnung mit der fremden Sprache und Kultur vorhanden, denn praktisch jedes Material oder Gegenstand kann im interkulturellen Fremdsprachenunterricht Anwendung finden.

3.4.2 Landeskundliches Wissen als Orientierungshilfe im interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Obwohl gerade angedeutet wurde, dass sich für interkulturelles Lernen am besten konkrete Fälle eignen, die die Vermittlung und Übung von Strategien im Umgang mit einer fremden Kultur ermöglichen, sollten trotzdem im interkulturellen Fremdsprachenunterricht landeskundliche Inhalte nicht fehlen. Die Landeskunde stellt im Fremdsprachenunterricht notwendiges Orientierungswissen zur Verfügung, mit dem sich interkulturelles Lernen entfalten kann und ist somit ein untrennbarer Bestandteil der interkulturellen Fremdsprachenbildung. Das bestätigt u. a. Szczodrowski (1997: 25), der betont:

„Überall dort, wo der Fremdsprachenunterricht unter interkulturellem Aspekt betrachtet wird, müssen unbedingt ausgewählte landeskundlich bezogene Inhalte behandelt werden.“

Dieselbe Meinung vertritt auch Bauer (2009: 3), indem er feststellt, dass Landeskunde und interkulturelles Lernen Komplementaritäten sind – Landeskunde ist die unabdingbare Voraussetzung und Basis für interkulturelles Lernen.

Landeskunde im Fremdsprachenunterricht zeichnet sich durch eine lange und dynamische Geschichte aus. In der Fremdsprachendidaktik hat sich besonders die Aufteilung in die drei Ansätze der Landeskunde im Fremdsprachenunterricht etabliert (vgl. z. B. Weimann und Hosch 1991: 514):

- der kognitive Ansatz – hier steht die Vermittlung von rohen Daten und Fakten vor allem über Realien, Geschichte, Geographie und Kunst im Vordergrund. Dieser Ansatz basiert auf der Vorstellung, ein zusammenhängendes Bild der Wirklichkeit in einem gegebenen Land vermitteln zu können;
- der kommunikative Ansatz – entstanden in den 1970er Jahren und verbunden mit dem Siegeszug der kommunikativen Methode. Die „kommunikative“ Landeskunde ist vor allem auf Gegebenheiten und Verhalten in Alltagssituationen fixiert und nicht mehr auf ein bloßes Faktenlernen. Landeskundliche Inhalte sollen dem Gelingen sprachlichen Handelns bzw. der Förderung der Kommunikations- und Handlungsfähigkeit dienen;
- der interkulturelle Ansatz – angefangen in den 1990er Jahren und verstanden als Erweiterung des kommunikativen Ansatzes. Die Landeskunde soll auf ethnozentrische Sichtweisen, stereotype Darstellungen verzichten und vor allem

zum besseren Verständnis des Fremden und des Eigenen, der kulturellen Determiniertheit des Denkens und, auch wenn in kleinen Schritten, zur Völkerverständigung beitragen.

Nach Bauer (2009: 4) lassen sich drei Gründe der Evolution landeskundlicher Ansätze bestimmen: neue Erkenntnisse der Bezugswissenschaften, Erweiterung des Kulturbegriffs (vorher enge Auffassung des Kulturbegriffs und Darstellung von der Eigenperspektive der Zielsprache und des Zielsprachenlandes) und Änderung der Bildungsziele (vom Erwerben enzyklopädischen Wissens bis zum Wissen um die Kulturabhängigkeiten von Denken, Wahrnehmung und Sprache). Gleichzeitig weist Bauer (2009: 16) darauf hin, dass Landeskunde und interkulturelles Lernen manchmal als Gegenbegriffe gehandelt werden, wobei das Gegenüberstellen der beiden Begriffe nicht legitimiert ist, denn sie beziehen sich auf zwei verschiedene Aspekte – Landeskunde ist ein inhaltlicher Begriff, der auf die kognitive Dimension bzw. das Wissen bezogen ist und interkulturelles Lernen ist ein intentionaler Begriff, der die affektive und handlungsorientierte Dimension bzw. Emotionen und Fähigkeiten miteinbezieht.

3.4.3 Themenauswahl

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Frage danach, ob ausgewählte Lehrwerke die Entwicklung interkultureller Kompetenz im berufsbezogenen DaF-Unterricht fördern können. Diese Frage lässt sich vor allem anhand einer Analyse der in einem Lehrwerk vorhandenen Übungen und Inhalte beantworten, denn durch dieses Lehr- und Lernmaterial wird die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in erheblichem Maße gesteuert und gefördert. Aus diesem Grund wird diesen zwei Schwerpunkten im Folgenden mehr Aufmerksamkeit gewidmet.

Obwohl es keinen festen Themenkatalog für interkulturelles Lernen gibt, tauchen in vielen Fachpublikationen zum interkulturellen Lernen einige Themen wiederkehrend auf, die eine gute Themenbasis im interkulturellen Fremdsprachenunterricht bilden können. Diese werden im Folgenden näher dargestellt. Des Weiteren wird ein Versuch unternommen, anhand der allgemeinen Themenkategorien Beispiele von Inhalten zu nennen, die sich zusätzlich noch für den branchenbezogenen Fremdsprachenunterricht als geeignet erweisen können. Zu diesen Themenkategorien gehören:

1. landeskundliche Grundkategorien (vgl. z. B. Heyd 1991: 47, Neuner/Hunfeld 1993: 113, Bechtel 2003: 73, Zeuner 2009: 49) – wie bereits früher betont wurde, soll die Sprache nicht ohne Bezug zu der Kultur, in der sie verwendet wird, vermittelt und erlernt werden. Der Lerner braucht somit Informationen über das Leben der Vertreter der Zielsprachenkultur. Da ein erweiterter Kulturbegriff dem interkulturellen Konzept zugrunde liegt, können somit prinzipiell alle Bestandteile einer Kultur zum Thema interkulturellen Lernens gemacht werden. Angesichts der gigantischen Stoffmenge raten Neuner und Hunfeld (1993: 113), sich bei der Auswahl von mehr spezifischen Themen an den sog. „Universalien“ bzw. „elementaren Daseinserfahrungen“ zu orientieren. Zu denen gehören: grundlegende Existenzenerfahrungen (Geburt, Tod, Dasein in der Welt), die persönliche Identität (Ich-Erfahrung, persönliche Eigenschaften, die soziale Identität im privaten Bereich, im öffentlichen Bereich), Familie, Arbeit, Bildung und Erziehung, Versorgung, Mobilität, Freizeit, Kommunikation, Norm- und Wertorientierungen, zeitlich-historische Erfahrung, geistige und seelische Dimensionen, Selbstreflexion, Erinnerung, Emotionen und Vorstellungskraft. Diese Grundkategorien sind allen Menschen in der Welt gemein und eignen sich deswegen als eine gute Vergleichsebene bei den interkulturellen Kontakten. Im Hinblick auf den berufsbezogenen Unterricht sollte man sich vor allem auf die Kategorien der Arbeitswelt, Bildung und Erziehung konzentrieren. In diesem Kontext lassen sich Beispielthemen bestimmen, die im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht für besprechenswert gehalten werden können: Namen und Ort bekannter Firmen von der jeweiligen Branche, Namen bestimmter Produkte von der Branche, deren Anwendung und Charakteristik, bekannte Namen aus der Entwicklungsgeschichte der Branche (z. B. Unternehmer, Erfinder, Konstrukteure), allgemeine Informationen über die Branche im Zielsprachenland (z. B. attraktive Investitionsgebiete, die meistentwickelten Wirtschaftszweige), ausgewählte Informationen aus der Wirtschaftsgeschichte, Titel bekannter Fachzeitschriften, Adressen branchenspezifischer Internetseiten, Namen wichtiger Ämter, Institutionen, Organisationen, technische Normen ausgewählter Produkte und Dienstleistungen, ausgewählte rechtliche Regulierungen (z. B. bezogen auf die Gründung einer Firma, das Funktionieren einer Firma, das Einstellen und Entlassen von Arbeitnehmern), Informationen über Schulsystem, System der

beruflichen Bildung im Zielsprachenland, Berufspraktika, Informationen zu Firmen mit deutschem Kapital in nächster Umgebung der Schüler, ausgewählte kulturspezifische Aspekte zu Arbeitsschutz und Arbeitshygiene, Savoir-vivre, Kleiderordnung bei der Arbeit, Wissen um die Traditionen und die Stellung des zukünftigen Faches oder Berufs in der Gesellschaft der Zielkultur, Tabuthemen, Sitten und Bräuche in ausgewählten Berufen (vgl. Jarosz 2013: 09, Kujawa 2013:10).

2. interkulturelle Kommunikation – ist ein interdisziplinärer Terminus und kann je nach Fachgebiet unterschiedlich gefasst werden. Bruck (1994: 345 nach Lüsebrink 2005: 7) definiert den Begriff weit, indem er feststellt, dass die interkulturelle Kommunikation alle Beziehungen umfasst, „in denen die Beteiligten nicht ausschließlich auf ihre eigenen Kodes, Konventionen, Einstellungen und Verhaltensformen zurückgreifen, sondern in denen andere Kodes, Konventionen, Einstellungen und Alltagsverhaltensweisen erfahren werden. Dabei werden diese als fremd erlebt/oder definiert.“ U. a. Wilczyńska/Mackiewicz/Krajka (2019: 317-318) erinnern daran, dass die Kommunikation symbolisch ist und auf konventionellen Bedeutungen basiert, die in einzelnen Gemeinschaften festgelegt wurden. Gemeinsame Konventionen in Kommunikation bedeuten allerdings nicht sofort, dass die interagierenden Personen in ihren Ansichten übereinstimmen, sondern dass jede von ihnen in der Lage ist, sich auf eine Weise auszudrücken, die für andere Mitglieder einer bestimmten sozialen Gruppe verständlich ist, sowie den Sinn von Aussagen anderer Personen aus dieser Gemeinschaft korrekt zu interpretieren. Die Kommunikation mit Vertretern anderer Gemeinschaften, die andere Konventionen anwenden, ist jedoch bestimmten Schwierigkeiten oder Einschränkungen ausgesetzt. In der fremdsprachigen Kommunikation wird aber die verbale Ebene der Kommunikation zu sehr geschätzt und andere Aspekte der Kommunikation, die bestimmten Normen, Konventionalisierungen und Ritualisierungen unterliegen – d. h. sozial bestimmt wurden –, werden unterschätzt. Sie (ebd.: 320-321) konstatieren zu Recht, dass es in der interkulturellen Kommunikation zur Diskrepanz auf der Ebene der Interpretationssysteme kommt, auf die die Gesprächspartner zurückgreifen, und obwohl theoretisch, im besonders weiten Sinne, jede Kommunikation als interkulturell bezeichnet werden kann, ist die mit den Vertretern anderer

Ländern und Sprachen mit einem besonders höheren Risiko von Missverständnissen oder Verzerrungen belastet. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, im Fremdsprachenunterricht die Sprachvermittlung mit der Kulturvermittlung zu verbinden, indem Bereiche der verbalen, vokalen, nonverbalen oder paraverbalen Kommunikation im kulturellen Kontext thematisiert werden. Es ist daher angebracht, die Lernenden besonders auf die u. a. Aspekte der interkulturellen Kommunikation aufmerksam zu machen.

a) Wörter mit kulturspezifischer Bedeutung – Missverständnisse in der interkulturellen Kommunikation können u. a. semantisch bedingt sein, wenn man bedenkt, dass Wörter beispielsweise oft ohne Berücksichtigung von kulturspezifischen Bedeutungsnuancen übersetzt werden. Viele Wörter sind Träger von Normen, Werten und Vorstellungen, weswegen die Lerner beim Erlernen des Wortschatzes nicht einfach Vokabelgleichungen lernen sollten, sondern wissen müssen, welche Bewusstseinsinhalte mit einem bestimmten Wort verbunden sind. Dies gilt besonders für die Wörter, für die es in der Muttersprache keine Entsprechung gibt (vgl. Heyd 1991: 48, Bechtel 2003: 82, Heringer 2004: 174, Eismann 2007: 38). Im Bereich der interkulturellen Kommunikation ist das Konzept von sog. „Hotwords“ von Heringer (2004: 174-180) besonders bekannt. Er hat sowohl den Fachterminus sowie Kriterien entwickelt, die sich beim Erkennen von „Hotwords“ als behilflich erweisen können. Nach seiner Definition handelt es sich um einzelne Wörter, die in der Geschichte bzw. im gesellschaftlichen Leben eine besondere Rolle spielen und emotionell negativ oder positiv beladen sind. Ein „Hotword“ kann man an den folgenden Merkmalen erkennen: Die Bedeutung des Wortes lässt sich schwer angeben (auch manchmal für die Muttersprachler), ein Wort ist für Fremde schwer zu verstehen, mit ihm sind soziale und historische Sachverhalte verbunden, es wird von Native Speakers als Aspekt ihrer Identität verstanden, enthält viele kulturspezifische Bedeutungskomponenten – daher muss man, um es verstehen zu können, sich intensiv mit der jeweiligen Zielkultur auseinandersetzen, in sie eintauchen. Es können Wörter aus verschiedenen Bereichen sein – von geschichtlichen Begriffen bis hin zu geläufigen Wörtern aus der Alltagskommunikation, wie z. B. Familie, Heimat, Nation, Krankheit, Sonntag, Kollege, Arbeit.

b) Routinen und Rituale in der Kommunikation – Lüger (1993: 7) definiert Routinen als verfestigte, wiederholbare Prozeduren (verkörpert in bestimmten Ausdrucksformen), die den Handelnden als fertige Problemlösungen zur Verfügung stehen. Anders gesagt lassen sich diese als mehr oder weniger feste, nicht unbedingt bewusste Handlungsschemata im Kopf des Sprechers bezeichnen. Sie haben einen großen Vorteil für den Sprecher, denn dank ihnen wird die sprachliche Gestaltung der Informationen einfacher, die Sprechenden werden dadurch entlastet und können sich ganz auf den Zweck des Gesprächs konzentrieren. Als Beispiele kann man z. B. Ausdrücke zur Sicherstellung des Verständnisses, Signalisierung der Meinungskundgabe oder Unterbrechung im Gespräch nennen. Rituale werden dagegen als jene Ausdrucksformen aufgefasst, die den Sprechenden helfen, bestimmte kommunikative Aufgaben wie z. B. Eröffnung und Beendigung von Gesprächen bei Anrufen zu bewältigen (Lüger 1993: 10). Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation bilden ein wichtiges Thema im interkulturellen Lernen, denn sie sind stark kodifiziert und bestimmt durch gesellschaftliche und kulturelle Konventionen (vgl. auch Heyd 1991: 47, Zawadzka 2000: 454, Bechtel 2003: 73, Lüsebrink 2005: 49-53, Zeuner 2009: 49). Diese Routinen und Rituale zählt Agar (1994: 100 nach Heringer 2004: 161) zu den sog. „Hotspots“, heißen Momenten in der interkulturellen Kommunikation, die man auf „Vorrat nicht bewältigen [kann], nur sich sensibilisieren und methodisch darauf vorbereiten.“ Nach Heringer (2004: 165-174) kann man u. a. folgende mögliche „Hotspots“ in interkultureller Kommunikation nennen: Knüpfen eines Kontakts (sich begrüßen, Anreden und Namen, sich vorstellen, persönliche Fragen stellen, z. B. nach familiären Verhältnissen, Ehestand, Alter, Verdienst etc., Einladungen formulieren), Aufrechterhalten eines Kontakts, Ausdruck der Zustimmung und Nicht-Zustimmung, Ablehnung, Gesprächsverlauf und Redeübernahme (wie verlaufen Gespräche, wie beeinflusst man den Verlauf, wie drückt man Zuhören aus), Zuhörgewohnheiten (wie signalisiert man Aufmerksamkeit, Anteilnahme am Gespräch, Verständnisschwierigkeiten), Ausdruck von Kritik, Überzeugung, Entschuldigung. Für die Auswahl der Routinen und Rituale im beruflichen Kontext können vor allem Arbeiten zur Kommunikation am Arbeitsplatz

oder zur Wirtschaftskommunikation eine Hilfe leisten. Um nur einige zu nennen, können folgende Routinen und Rituale in der beruflichen Umgebung von besonderer Bedeutung sein: Kontakteknüpfen, Begrüßung, Einladung, Anredeformen, z. B. am Telefon, Sprichwörter, idiomatische Wendungen, Formen höflichen Verhaltens wie z. B. Komplimente, Einladung zum Essen und geschäftliches Gespräch während des Essens, Äußerung der Wünsche, Bitten, Danksagung, Bewertung und Kritik, Small Talk, Telefongespräche, Beschwerden, Anweisungen, Entschuldigen, Ankündigung, direkte Anfragen, sprachliche Mittel für die mündliche Präsentation, Verhandlungen und Vorstellungsgespräch – aber auch in der schriftlichen Kommunikation, z. B. Struktur des Schreibens (vgl. Baird/Stull 1983: xiii-xii, Clyne 1994: ix-viii, Zawadzka 2000: 454, Jarosz 2013: 9).

- c) Schriftliche Formen der Kommunikation – die Art und Weise der Verfassung verschiedener Schreiben und die Textsorten sind auch kulturbedingt. Abhängig von der Kultur können u. a. visuelle Merkmale von Fachtexten wie z. B. Layout, Schriftart, Struktur und Vertextungsmuster wie auch sprachliche wie z. B. Begrüßung und Argumentationsweise variieren. Im berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht können u. a. nationale Konventionen der Handelskorrespondenz, formelle und nichtformelle Formen von E-Mail, Lebenslauf, Bewerbungsbrief, Bewerbungsschreiben unter interkulturellem Aspekt näher betrachtet werden (vgl. Schröder 1990: 104, Kelz 2011: 19).
- d) Außersprachliches Verhalten, d. h. para- und nonverbale Kommunikationsmittel – bezugnehmend auf die Tatsache, dass eine zwischenmenschliche Konversation durchschnittlich nur zu 35% verbal und zu 65% nonverbal verläuft (Hübler 2001: 11 nach Özbent 2008: 61), sollten in ein interkulturell ausgerichtetes Curriculum auch außersprachliche Verhaltensformen aufgenommen werden. Zu den nonverbalen Faktoren zählen Gestik, Mimik und Proxemik (Abstand zwischen Kommunikationspartnern, Fortbewegungen im Raum). Sie spielen eine zentrale Rolle, denn sie begleiten und unterstützen häufig Formen der verbalen Kommunikation, wie z. B. Begrüßung, Kontaktanknüpfung, Anrede, Fragen oder Abschied. Paraverbale Merkmale manifestieren sich u. a. in Prosodie, Intonation, Stimmlage, Stimmfärbung, Tempo, Rhythmus,

Akzent, Intensität, Tonhöhe, Lautstärke, Sprechpausen und sind jeweils kulturspezifischen Ausprägungen und Variationen unterworfen. Diese Zeichen begleiten jede vokale Äußerung und können nicht umgegangen werden. Das Paraverbale wird häufig als Anzeichen der Emotion, der Stimmung gedeutet. Es ist wichtig, ein Bewusstsein dafür zu bekommen, wie dies getan werden soll, z. B. wie ist eine Pause im Reden zu interpretieren, welches Sprechtempo, Höhe und Ton der Stimme, durch die Humor, Ironie, Sarkasmus aber auch Ärger ausgedrückt werden, welche Lautstärke in den jeweiligen Kommunikationssituationen geeignet sind. Im Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit können sich Aspekte wie z. B. Bedeutung des Schweigens, Küssen und Händeschütteln beim Begrüßen, richtiges nonverbales Verhalten im Vorstellungsgespräch, Körpersprache bei Präsentationen als gute Themen erweisen (vgl. Schröder 1990: 104, Göhring 1997: 141, Zawadzka 2000: 458, Bechtel 2003: 77, Heringer 2004: 81-99, Lüsebrink 2005: 55-56, Zeuner 2009: 49).

3. Kulturstandards – nach Heringer (2004: 182) können sie als „die spezifischen Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens in einer Kultur“ bezeichnet werden. Präziser definiert sind die diejenigen „Werte, Normen, Regeln und Einstellungen in einer Kultur, die sich gerade im zwischenmenschlichen Bereich umfassend auf Wahrnehmung, Denken, Urteilen und Handeln ihrer Mitglieder auswirken.“ Zu dieser Kategorie zählen u. a.: interpersonale Distanz, Direktheit interpersonaler Kommunikation, Regelorientiertheit, Autoritätsdenken, Organisationsbedürfnis, körperliche Nähe, Privatbereich, Pflichtbewusstsein, Geschlechtsrollendifferenzierung, Umgang mit Zeit. Für die Kulturstandards ist charakteristisch, dass sie den Individuen im Prozess der Sozialisation selbstverständlich und unbewusst werden. Ein Kulturstandard basiert auf der Vereinfachung einer Interaktionssituation, ist aber ein Resultat empirischer und wissenschaftlicher Untersuchungen und das ist es, was ihn vor allem von einem Stereotyp unterscheidet (vgl. auch Lüsebrink 2005: 57-58).
4. Stereotype (vgl. z. B. Prokop 1995: 42, Zawadzka 1997a: 122, Pfeiffer 2002: 127, Bechtel 2003: 77, Pieklarz 2006: 110) – Stereotype lassen sich u. a. durch folgende Merkmale charakterisieren: sie sind mentale Bilder, schablonenhafte, verallgemeinernde Vorstellungen über einzelne Personen, Personengruppen oder Sachen, entstanden als ein Ergebnis des selektiven Wahrnehmungsprozesses, oft

von Drittpersonen von außen vermittelt – deswegen liegen ihnen keine persönlichen Erfahrungen zu Grunde, sie werden vorwiegend in fertiger Form im Sozialisierungsprozess übernommen, sind sehr stabil und dadurch gegenüber Veränderungen resistent, schreiben sehr oft unbefugt bestimmte Eigenschaften einer Menschengruppe, einer Person oder einer Sache zu, sind emotional beladen. Stereotype sind unvermeidbar, denn sie erfüllen eine Reihe von verschiedenen Funktionen, u. a. die Vereinfachungsfunktion, indem sie eine Grundlage der Informationsverarbeitung bilden. Die Fremdsprachenlehrer und -lerner werden oft mit Stereotypen konfrontiert, u. a. durch eigene Erfahrung als Ausländer oder durch glottodidaktische Materialien. Ein bewusstes Umgehen mit Stereotypen ist von sehr großer Bedeutung, denn es kann zu deren Relativierung und somit zu Veränderung der negativen Beurteilung beitragen. Für den berufsbezogenen Fremdsprachenunterricht eignen sich in diesem Zusammenhang beispielweise folgende Themen: Frauen- und Männerberufe, Stereotype über Berufe in verschiedenen Kulturen, Nationalstereotype von potentiellen Geschäftspartnern, Klischees in der Berufswelt.

Zuletzt muss betont werden, dass die dargestellte Liste lediglich ein Vorschlag von möglichen Inhalten im interkulturellen Lernen ist. Sie hat einen offenen Charakter und kann je nach Bedürfnissen der Lerner erweitert werden. Es ist unmöglich einen umfassenden und festen Themenkatalog zu erstellen, denn menschliches Verhalten variiert abhängig von z. B. Alter, Religion, Beruf, Ausbildung oder momentaner Stimmungslage und es lassen sich nicht alle interkulturelle Begegnungssituationen voraussehen. Wichtig ist, dass durch diese Inhalte das Bewusstsein der Lernenden für potentielle Quellen von interkulturellen Missverständnissen gesteigert wird (vgl. Schröder 1990: 104).

3.4.4 Übungen und Aufgaben zum interkulturellen Fremdsprachenlernen

Die Fachliteratur bietet aktuell zahlreiche Beispiele von geeigneten Übungen und Aufgaben zum interkulturellen Lernen. Nach Häussermann und Piepho (1996: 400) sollen die Aufgaben zum interkulturellen Lernen die Lernenden einerseits zur Äußerung eigenen Denkens, Fühlens und Erläuterung der eigenen Welt und andererseits zur Übung der Fragestellung nach Fremdem und Nichtverstandenen veranlassen. Darüber

hinaus soll das Lehrmaterial viele Texte und Bilder enthalten, die nicht auf Anhieb verstanden werden sollten, sondern eher ein „Rätsel“ darstellen, das zum Umdenken eigener Deutungsmuster, Sichtweisen und Überzeugungen und zum Erkennen des Fremden führen sollte. Im Zusammenhang damit bestimmen sie das gemeinsame Ziel jeder Aufgabe und Übung zum interkulturellen Lernen folgendermaßen:

„Es geht darum, die Lernenden über eine Vielzahl von Fragen, Eindrücken, Denkanreizen und Tätigkeiten an das Abenteuer eines Umdenkens heranzuführen, das man etwa mit dem vergleichen könnte, was [im] Kopf passiert, wenn [man] rückwärts [geht] oder [fährt] – ein Vorgang der Relativierung vieler scheinbar sicherer Annahmen.“

Die Tabelle 4 (siehe unten) präsentiert auf synthetische Art und Weise Beispiele von Aufgaben und Übungen, die im interkulturellen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Sie stützt sich größtenteils auf die wohl bisher umfangreichste veröffentlichte Übungstypologie zum interkulturellen Lernen von Bachmann, Gerhold und Wessling (1996) sowie auf Arbeiten von Häussermann und Piepho (1996) und Maletzke (1996). Manche von diesen Übungen stammen u. a. aus der kommunikativen Didaktik, aus der Literatur- und Übersetzungsdidaktik, aus dem Konzept des autonomen Lernens, aber sie wurden vorher nicht dazu genutzt, interkulturelle Lernprozesse zu fördern. Aufgabentypen zur Wahrnehmungsschulung sowie die meisten zur Begriffsbildung und zum Kulturvergleich sind allerdings speziell von der interkulturellen Didaktik entwickelt worden. Zu den unbestrittenen Vorteilen dieser Aufgabentypen gehört die Tatsache, dass sie auf andere Materialien und Lernstufen übertragbar sind, was wiederum ermöglicht, interkulturelle Lernprozesse zu initiieren, auch wenn man mit einem nicht interkulturell angelegten Lehrwerk arbeitet, und zwar schon in der Grundstufe, indem man die sprachlichen Mittel der Stufe anpasst. Die Autoren dieser Übungstypologie unterscheiden verschiedene Aufgabenkategorien, die im Folgenden dargestellt werden.

Aufgabenkategorie	Zweck der Aufgaben	Beispiele von Aufgaben und Übungen
Entwicklung interkulturellen Bewusstseins und Wahrnehmungsschulung	Bewusstmachung, Akzeptanz und Kontrolle dessen, dass die Wahrnehmung kulturgeprägt ist (durch persönliche, kulturspezifische,	freie Kommentare zu Bildern, Wahrnehmungen, Gedanken Texte zum Anregen des Nachdenkens über die Grenzen der eigenen

	<p>gruppenspezifische, stereotype Erfahrungen) und man die Umgebung nach eigenen kulturellen Regeln interpretiert und beurteilt</p>	<p>Erfahrung</p> <p>Sehübungen zur Reflexion über das eigene Sehen</p> <p>reine Beschreibung ohne Interpretation</p> <p>Vergleich von Eindrücken und Gedanken über das Wahrgenommene in der Gruppe</p> <p>Handlungsabläufe verschieden sequenzieren</p> <p>Einschätzen von Personen oder Situationen anhand eines Bild- oder Videomaterials</p> <p>Wahrnehmungsreduktion nur auf Hören oder Riechen</p> <p>Personenbeschreibungen</p>
<p>Aufgaben zur Begrifflichkeit/ Sprachreflexion</p>	<p>Sensibilisierung der Schüler dafür, dass die Wortbedeutungen je nach der Kulturzugehörigkeit variieren können – der Kontext determiniert die Funktion eines Wortes in einem spezifischen sozialen Zusammenhang und bestimmt seine Beziehungen zu benachbarten Begriffen</p>	<p>Begriffsrecherche</p> <p>Untersuchung eines Wortfelds</p> <p>Gespräche über die Bedeutung gewählter Begriffe in der Kultur der Lernenden</p> <p>Assoziogramm</p> <p>Zuordnung zu einem Oberbegriff, Anordnung der Begriffe auf Skalen</p>
<p>Aufgaben zum Kulturvergleich</p>	<p>Bewusstmachung, dass die eigenkulturellen Erfahrungen, Begriffe und Bedeutungsschemata die fremde Realität verformen können, Entwicklung der Fähigkeit auf spezifische Komponenten des Kulturvergleichs zu achten, Reduzierung des Risikos der Übergeneralisierung und Stereotypisierung,</p>	<p>Gegenüberstellen von eigen- und fremdsprachlichen Sprachmustern und Erscheinungen</p> <p>Empathietraining als Mittel zu einem besseren Verständnis des Anderen</p> <p>Verallgemeinerungen und Differenzierung (Kennenlernen von</p>

	Erkennen und Erkennen Können der eigenkulturellen Prägung	sprachlichen Indikatoren für Stereotypisierung und Übung einer sprachlich differenzierteren Äußerung) Perspektivenwechsel, z. B. Berichten aus der Sicht des Vertreters einer anderen Kultur
Pragmatische Aufgaben	Erprobung und eine sachbezogene Anwendung des Gelernten, Vorbereitung auf mögliche Missverständnisse	Übungen zur Gestik, Mimik Üben der gesellschaftlichen Spielregeln, z. B. Höflichkeitsformen, Anredeformen Fallbeispiele ³⁷ (eng. <i>critical incidents</i>) Erfahrungslernen durch Simulationen, Rollenspiele Korrespondenz und Gespräche mit Vertretern anderer Kulturen
Aufgaben zur Wissensvermittlung	Ausbau der Kenntnisse von einer fremden und eigenen Kultur, Analyse, Reflexion und Beurteilung neuen Wissens	Texte, Bilder oder Videomaterialien, die eine Situation realitätsnah präsentieren Erfahrungsbericht (Bericht einer Person mit einer Auslandserfahrung)
Aufgaben zur Entwicklung kommunikativer	Analyse der Kommunikation und Diskursfähigkeit	Analyse von Sprechhandlungen, direkter und indirekter

³⁷ Die Psychologen Triandis und Fiedler haben in den früheren 1960er Jahren als erste den Begriff *critical incidents* verwendet und die folgende klassische Definition von diesem Terminus geprägt:

„[A situation], which the American finds conflictful, puzzling, or which he is likely to misinterpret and [...] which can be interpreted in a fairly unequivocal manner, given sufficient knowledge about the culture (Fiedler et al. 1971: 71 nach Hiller 2011: 35 nach Maletzke 1996: 180). Diese ermöglichen eine integrierte gleichzeitige Übung der drei Dimensionen interkultureller Kompetenz: der kognitiven, behavioralen und affektiven. Fallbeispiele liefern nämlich den Lernenden eine komplexe Kommunikationssituation, der bestimmte aufgrund kultureller Differenzen entstandene Missverständnisse oder Konflikte zugrunde liegen. Die Aufgabe der Lernenden besteht darin, in der Gruppe zu besprechen, was dieses Missverständnis bzw. den Konflikt verursacht hat. Für die Lernenden ist in diesem Fall der kontextuelle Rahmen des dargestellten Falls relevant, z. B. im Kontext der beruflichen Tätigkeit muss berücksichtigt werden, ob der Fall dem beruflichen Profil der Lernenden oder den Interessen der Schüler Rechnung trägt.

Kompetenz in interkulturellen Situationen		Sprechweise, Gestik, Mimik, sprachlichen Ritualen und Klischees Textsortenanalyse (Struktur, Wortschatz, Layout im Vergleich zu Paralleltexten der Muttersprache) kommunikative Übersetzung Metakommunikation (Unterhaltung über die Kommunikation, die man führt, z. B. die Art der Kommunikation zu thematisieren, Bedeutungen zu klären oder zu vereinbaren)
---	--	--

Tabelle 4: Aufgaben und Übungen zum interkulturellen Fremdsprachenlernen (eigene Darstellung nach Häussermann/Piepho 1996: 401-424, Bachmann, Gerhold und Wessling 1996: 79-91, Maletzke 1996: 179-180)

Die aufgezählten Übungen erschöpfen bestimmt nicht das vollständige Repertoire von möglichen Instrumenten zum interkulturellen Lernen. Nichtsdestotrotz erscheint interkulturelle Kompetenz als Ziel bei näherer Betrachtung der Aufgaben zum interkulturellen Lernen weniger abstrakt. Denn die Übungen geben einerseits einen konkreten Einblick darin, welche Komponenten interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht entwickelt werden können (wie z. B. Wahrnehmungsschulung, Kulturvergleich, Rollenwechsel etc.), andererseits geben sie auf konkrete Art und Weise an, wie dies zu machen ist. In Bezug auf die oben dargestellten Übungstypologien ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass sich die einzelnen Übungsgruppen nicht immer eindeutig nur einer Ebene interkultureller Kompetenz zuordnen lassen. Einerseits können die Übungen zur Wahrnehmungsschulung der Verfolgung von affektiven Zielen dienen, indem sie ethnozentrische Einstellungen abbauen lassen, andererseits können sie aber auch bei der Realisierung kognitiver Ziele Anwendung finden indem die Schüler so das Verständnis für die kulturelle Geprägtheit des eigenen Denkens und Wahrnehmens gewinnen. Auch Aufgaben zum Kulturvergleich können gleichzeitig kognitive und – durch das

Empathietraining und das Hineinversetzen in die Lage des Anderen – auch affektive Ziele verwirklichen lassen.

3.5 Lehrer als kultureller Vermittler und Mittler zwischen Kulturen

Das Lehren und Lernen sind Prozesse, die im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht interdependent und ohne den jeweils anderen nicht denkbar sind. Seitdem sich der interkulturelle Ansatz in der Glottodidaktik etabliert hat, beschäftigt man sich intensiver auch mit der Frage nach der Ausbildung der künftigen Lehrer und deren Vorbereitung auf die Rolle der Kulturvermittler bzw. interkulturellen Mittler (vgl. Göhring 2007: 114), da, wie Pfeiffer (2015: 11) richtig konstatiert hat, es nicht sein kann, dass „die Lehrer von gestern mit Methoden von heute die Generationen von morgen lehren und erziehen.“ Strzałka (2004: 6) betont, dass entsprechende Lehrerausbildung, neben bildungspolitischen Richtlinien und Lehrwerken³⁸, eine der drei Faktoren ist, die über die Möglichkeiten des integrierten Fremdsprachen- und Kulturlernens im Fremdsprachenunterricht entscheidet. Strzałka (2004: 7) weist im Hinblick auf die Lehrerausbildung auf drei Aspekte hin, die während der Ausbildung künftiger Fremdsprachenlehrer thematisiert werden sollten. Sie (2004: 185) vertritt die Meinung, dass den angehenden Lehrkräften bewusst gemacht werden soll, dass Kultur und Sprache untrennbar im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden sollen. Dabei muss den künftigen Lehrerinnen und Lehrern gezeigt werden, dass potenziell jedes Lehrmaterial zum Vermitteln kultureller Inhalte genutzt werden kann. Kultur muss nicht immer explizit dargestellt werden und man muss auch nicht warten, bis Schüler ein bestimmtes Sprachbeherrschungsniveau erreichen. Außerdem muss man die angehenden Lehrkräfte dafür sensibilisieren, dass Kulturlernen mit Vermittlung von reinen Fakten und Daten nicht gleichgesetzt werden darf und in erster Linie durch bestimmte Übungen das Bewusstsein über die kulturelle Geprägtheit des menschlichen Gehirns gesteigert werden soll. Als nächstes muss im Bewusstsein der Lehrenden der Kulturbegriff erweitert werden. Die Lehrkräfte sollen sich nicht nur auf externe Erscheinungsformen der Kultur begrenzen und nicht nur stichweise und vereinfacht den Stoff vermitteln, denn das kann zur Entstehung eines verfälschten oder vereinfachten Kulturbildes beitragen. Bei den künftigen Lehrern muss schließlich eine positive

³⁸ In Polen fehlt zurzeit ein allgemeingültiges Programm der interkulturellen Bildung (vgl. Zawadzka 2004: 217). Einige Prämissen dazu befinden sich in einzelnen Rahmenrichtlinien (vgl. Kap. 1 der vorliegenden Arbeit). Ausgewählte Lehrwerke werden im weiteren Teil der Arbeit näher betrachtet.

Einstellung gegenüber dem Fremden und Motivation herausgebildet werden, sodass sie sich für die Kultur des Zielsprachenlandes und des Heimatlandes stets interessieren und ihr Wissen laufend erweitern (Strzalka 2004: 8). Heutzutage erhebt man gegenüber Fremdsprachenlehrern Anspruch darauf, dass sie nicht mehr ausschließlich auf die Vermittlung der formellen Seite einer Sprache fokussieren, sondern, wie es Roggausch (1997: 479) zusammenfasst, „mehr als trockene Sprache, nämlich ein lebendiges, konkretes und vielfältiges Bild des Partnerlandes vermitteln“, d. h. die Rolle kultureller Vermittler übernehmen (vgl. z. B. Roggausch 1997, Zawadzka 2004, Strzałka 2004, Göhring 2007).

Damit diese neue Aufgabe erfüllt werden kann, muss die bereits breite Palette von Kompetenzen der Fremdsprachenlehrer erweitert und die Lehrkräfte durch ihre Ausbildung mit entsprechenden Kompetenzen ausgestattet werden. Zawadzka geht (2004: 109) von bestimmten Lehrerfunktionen aus und ordnet den Funktionen erforderliche Kompetenzen für Fremdsprachenlehrer zu. Sie unterscheidet folgende Funktionen der Fremdsprachenlehrer: Experte, Erzieher, Kulturvermittler, Organisator, Moderator und Berater, evaluierender Innovator, Forscher und reflexiver Praktiker. Damit der Fremdsprachenlehrer die Rolle des Kulturvermittlers erfüllen kann, muss er nach Zawadzka (2004: 185) über folgende Kompetenzen verfügen: Kenntnis der Verhältnisse zwischen Sprache und Kultur (darunter vor allem interkulturelle Aspekte der Kommunikation, kulturelle Bedingtheit sprachlicher und außersprachlicher Handlungen, Folgen von Abweichungen von kulturellen Normen für zwischenmenschliche Beziehungen), Kenntnis der Problematik der Multi- und Interkulturalität im eigenen Land (Funktionieren der Stereotype und Vorurteile, Toleranz, Akzeptanz, Verhältnis gegenüber Vertretern fremder Kulturen), interkulturelle Kompetenz verstanden als ein Komplex von analytisch-strategischen Fertigkeiten (wie z. B. Empathie, kooperatives und soziales Handeln, Verhandlungsfähigkeit) in Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen, Kenntnis der Problematik interkulturellen Lehrens und Möglichkeiten der Realisierung dieses Konzepts (z. B. der Übungstypologie). Nach Sercu (2005: 5-6) soll sich ein interkulturell kompetenter Lehrer durch folgende Eigenschaften auszeichnen: über angemessenes soziokulturelles Wissen über die Zielkultur verfügen, häufige Kontakte mit ihr und der Zielsprache haben; Kenntnisse pragmatischer Regeln der Fremdsprache in Kontakten in beruflicher Sphäre besitzen (z. B. bei Treffen mit Kollegen aus anderen Ländern, beim Organisieren eines Schüleraustauschs, E-Mail-Korrespondenz); mit

Kommunikationsebenen, auf denen interkulturelle Missverständnisse entstehen können, vertraut sein; bewusst sein, dass Kulturen unterschiedlich sind und unsere Kommunikation und Wahrnehmung der Wirklichkeit prägen; bei Missverständnissen sinngemäß verhandeln können; bei der Bestimmung der Ziele den Erwerb von der kommunikativen und interkulturellen Kompetenz berücksichtigen; verschiedene Techniken zur Entwicklung und Förderung interkultureller Kompetenz kennen und bei ihren Schülern einsetzen; Lernende dabei unterstützen, Beziehungen zwischen der eigenen und der fremden Kultur herzustellen, Kulturen zu vergleichen; die Sichtweisen und Einstellungen ihrer Schüler gegenüber Ausländern und der Kultur des Zielsprachenlandes kennen und bereit sein, interkulturelles Lernen bei sich selbst anzusetzen; fähig sein angemessene Lehrmaterialien auszuwählen, die die Einstellungen der Lerner verändern können und Lehrmaterialien zwecks ihrer Eignung zum interkulturellen Lernen beurteilen und entsprechend didaktisieren zu können; motiviert sein interkulturelles Lernen und Lehren in die Fremdsprachendidaktik zu integrieren und Grundkenntnisse über die kulturelle Anthropologie, die Theorie des Kulturlernens und der interkulturellen Kommunikation aufweisen. Eine ausführliche Zusammenstellung von Qualifikationen für Lehrer, die einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht erteilen möchten, findet man auch bei Edelhoff (Edelhoff 1987 nach Zeuner 2009: 43). Die zum interkulturellen Lehren notwendigen Kompetenzen werden von ihm auf der Ebene der Einstellungen, des Wissens und der Handlungen dargestellt:

- Ebene der Einstellungen: Lehrer, die einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht halten möchten, müssen selbst interkulturelle Lerner sein; sie sollten dafür empfänglich sein, wie andere sie sehen und Neugier über sich selbst und andere entwickeln; zu Experimenten und Auseinandersetzungen bereit sein, um Verstehen auf beiden Seiten zu erreichen; bereit sein, Sinnzusammenhänge, Erfahrungen und Gefühle mit Menschen aus anderen Ländern und Schülern aus ihrem eigenen Land (im Klassenzimmer) zu teilen; aktiv dazu beitragen, dass der Fremdsprachenunterricht internationales Verständnis und ein friedliches Miteinander im eigenen Land und im Ausland fördert; die Rolle und Aufgabe eines sozialen und interkulturellen Vermittlers, nicht eines Botschafters, einzunehmen – wobei es nicht darum geht, als Botschafter seine Kultur weiterzugeben, sondern der Lehrer wird zum Vermittler zwischen Ausgangskultur und Zielkultur.

- Ebene des Wissens: Lehrer sollten über das soziokulturelle Umfeld und den Hintergrund der Sprachgemeinschaften oder Länder, aus denen ihre Schüler kommen, Bescheid wissen; sie sollten Kenntnisse über ihr eigenes Land und die Gemeinschaft, und wie andere sie sehen, besitzen und dieses Wissen ständig zu erweitern suchen; das Wissen sollte aktiv sein, d. h. angewendet, interpretiert und für Lernsituationen und verschiedene Lernstile der Schüler zugänglich gemacht werden; die Lehrer sollten wissen, wie Sprache in der Kommunikation wirkt und wie sie erfolgreich für Verständigung eingesetzt wird; sie sollten die Schwierigkeiten der Sprache und ausländischer Lerner kennen und Kenntnisse darüber haben, wie Missverständnisse vermieden werden können.
- Ebene der Handlungen: Lehrer sollten angemessene Kommunikationsfertigkeiten in der Fremdsprache besitzen und jene weiterentwickeln, die für Sinnaushandeln im Klassenraum und in interkulturellen Kommunikationssituationen außerhalb der Schule geeignet sind; sie sollten erforderliche Textfertigkeiten besitzen und sie weiterentwickeln, d. h. die Fähigkeit zum Umgehen mit authentischen Daten in allen Medien (gedruckt, auditiv, audiovisuell) und in direkter, persönlicher Interaktion und die erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten dazu besitzen und weiterentwickeln, um die Erfahrungen der Schüler mit der Welt außerhalb ihrer direkten Reichweite zu verbinden und Lernumgebungen zu schaffen, die Erfahrungslernen, Sinnaushandeln und exploratives Verhalten ermöglichen.

Es lässt sich bemerken, dass die beiden bereits dargestellten Kompetenzlisten viele Ähnlichkeiten aufweisen, jedoch ist die letztgenannte Zusammenstellung an der dreidimensionalen Definition interkultureller Kompetenz orientiert und daher besser strukturiert.

Im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz der Lehrer ist es abschließend zu erwägen, wie wichtig interkulturelle Kompetenz den Lehrern in ihrer täglichen Praxis erscheint und welche Stellung ihr, im Vergleich zu den anderen Kompetenzen, zukommt. Auf der internationalen Ebene liefert u. a. Sercu (2005: 14) eine Antwort darauf. Sein zusammen mit einer Arbeitsgruppe durchgeführtes weltweites Projekt hat zu dem Ergebnis geführt, dass nur ein geringer Teil der Fremdsprachenlehrer bereit ist, das Lehren interkultureller Kompetenz in die Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu integrieren. In Bezug auf Polen hat diese Studie bewiesen, dass die Fremdsprachenlehrer sehr sprachenorientiert sind und die Entwicklung der

kommunikativen Kompetenz für pragmatische Zwecke ins Zentrum des Fremdsprachenunterrichts stellen (Sercu 2005: 35). Wysocka (2003: 72) macht unter anderem darauf aufmerksam, dass viele Lehrer auf das Interkulturelle im Fremdsprachenunterricht meistens deswegen verzichten, da sie oft überzeugt sind, dass der Fremdsprachenunterricht ausschließlich in der Fremdsprache erteilt werden soll und aufgrund ihrer (ihrer Meinung nach) mangelnden DaF-Kompetenzen trauen sie sich nicht interkulturelle Aspekte im Unterricht zu thematisieren und wissen auch nicht, wie ein interkultureller Fremdsprachenunterricht zu planen wäre. Den polnischen Lehrern ist oft nicht bewusst, dass gewisse interkulturelle Lernziele genauso gut in der Muttersprache realisiert werden können. Auch Róg (2016: 142), der über einhundert Veröffentlichungen zum Thema Interkulturalität in Polen analysiert hat, ist zu dem Schluss gekommen, dass der Schwerpunkt Interkulturalität den meisten Lehrern zwar bekannt ist, er jedoch einen marginalen oder gar keinen Raum im Fremdsprachenunterricht einnimmt. Er macht auch darauf aufmerksam, dass die Lehrer oft nicht über das nötige Wissen verfügen, um Übungen und Techniken zu interkulturellem Lernen verwenden zu können. Dieser Rückschluss soll Anlass geben zur stärkeren Fokussierung auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz bei angehenden Lehrern und zur Bewusstmachung ihrer Wichtigkeit in der heutigen Welt.

Abschließend muss ausdrücklich betont werden, dass die Lehrer einen entscheidenden Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern von Lernprozessen haben und es von ihnen größtenteils abhängt, ob die Kulturvermittlung in der schulischen Umgebung zustande kommt. Sie sollten den Schülern ein Beispiel dafür sein, was gelebte interkulturelle Kompetenz bedeutet.

3.6 Evaluation interkultureller Kompetenz

Die Evaluation an sich ist ein Verfahren, das vor allem Aufschluss über erfolgte Lernprozesse, erreichte Lehrziele sowie über noch bestehende Lücken oder Schwierigkeiten gibt. Die Evaluation erfüllt zwei wichtige Funktionen im Bildungsprozess: die erzieherische Funktion, indem sie bei den Schülern das Bewusstsein entwickelt, dass ihre Fähigkeiten regelmäßig überprüft werden und sie somit zu einer vollständigeren und regelmäßigen Vorbereitung auf den Unterricht bewegt – und die diagnostische Funktion, die es dem Lehrer erlaubt, festzustellen, was von einzelnen Schülern und von der Gruppe besser oder schlechter erworben wurde (vgl. Komorowska 2005: 8). Leider, wie Komorowska (2005: 44) bemerkt, existiert das

Thema der Evaluation interkultureller Kompetenz in der unterrichtlichen Praxis aktuell gar nicht. Heutzutage hat man mit der Situation zu tun, in der interkulturelle Kompetenz in der überwiegenden Mehrheit der Lehrpläne als eines der obligatorischen Bildungsziele genannt wird, dessen Umsetzung jedoch keinerlei Kontrolle unterliegt. Das wiederum hat zur Folge, dass Schüler, Eltern oder Lehrwerkautoren interkulturelle Kommunikation als Bildungsziel nicht wertschätzen, was generell die Bedeutung dieses Aspekts in der Bildung schwächt. Auch Bandura (2007: 97) macht auf dieses Phänomen aufmerksam und stellt zusätzlich fest, dass moderne Lehrwerke, obwohl sie dem Lehrer im Fremdsprachenunterricht grundsätzlich gut dienen, nicht viele vorgefertigte Vorschläge zum Testen interkultureller Kompetenz enthalten. Diese Tatsache lässt sich vor allem damit begründen, dass die Evaluation dieser Kompetenz aufgrund ihrer Komplexität und Uneindeutigkeit eine große Herausforderung für die Lehrer darstellt und ziemlich zeitaufwendig ist (vgl. z. B. Bandura 2007: 95). In Bezug auf die Evaluation interkultureller Kompetenz stellen sich nämlich diverse, oft gar nicht einfache, jedoch interessante Fragen, u. a. ob und wie interkulturelle Kompetenz evaluiert werden kann, welche von den bereits vorhandenen Messinstrumenten sich zur Evaluation dieser Kompetenz am besten eignen, inwieweit sich einzelne Teilkomponenten prüfen lassen oder inwieweit interkulturelle Kompetenz in ihrer Komplexität evaluierbar ist. Als die erste Antwort auf diese Fragen wird im Folgenden eine Tabelle mit möglichen, innerhalb der Fremdsprachendidaktik entwickelten und anerkannten, Techniken dargestellt, die es erlauben, sowohl einzelne Dimensionen interkultureller Kompetenz als auch sie als Ganzes evaluativ zu erfassen³⁹.

Ebene interkultureller Kompetenz	Evaluationsform	Charakteristik
Wissen (theoretisch auch Fähigkeiten, aber schwer realisierbar)	Test	<ul style="list-style-type: none"> - hat verschiedene Formen, z. B. Einzeltest, Multiple-Choice-Test, Ja-/Nein-Aufgaben, Quiz, offene Fragen - einfachste und objektivste Evaluationstechnik, ermöglicht Vergleichen von Ergebnissen - eignet sich am besten zur Prüfung des Faktenwissens, z. B. des Realienwissens

³⁹ Błażek (2008: 112) macht darauf aufmerksam, dass es neben glottodidaktischen Techniken zur Evaluation interkultureller Kompetenz auch Techniken gibt, die bei dem professionellen *Assessment* interkultureller Kompetenz Anwendung finden. Diese sind aber zu komplex und würden weit über die Möglichkeiten von Bildungsinstitutionen hinausgehen – mehr zum Thema Evaluation interkultureller Kompetenz siehe z. B. Błażek (2008: 93-120).

		<p>der Schüler</p> <ul style="list-style-type: none"> - bei offenen Fragen soll das Wissen und die sprachliche Korrektheit separat geprüft und bewertet werden
<p>Wissen Einstellungen</p>	<p>Essay</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aufsatz zu einem bestimmten Thema - geeignet für Schüler auf höherem Sprachbeherrschungsniveau, sprachliche und interkulturelle Kompetenz wird gleichzeitig geprüft - lässt u. a. die Fähigkeit testen, kulturelle Phänomene zu interpretieren und Schlussfolgerungen (kritisches Denken) zu formulieren - vom Thema des Essays hängt ab, ob nur kognitive Ebene oder auch affektive Ebene geprüft wird (z. B. Aufgaben wie Stellungnahme, Vergleichen und Argumentieren rufen Emotionen hervor und spiegeln Haltungen der Schüler wider)
<p>Wissen Fähigkeiten Einstellungen</p>	<p>Portfolio</p>	<ul style="list-style-type: none"> - eine Art Projektarbeit (in Form einer Mappe mit Arbeitsergebnissen der Schüler und gesammelten Materialien) - vorbereitet von einem einzelnen Schüler oder von einer Gruppe von Schülern - soll Schüler vor allem zum selbständigen Sammeln, Analysieren und Präsentieren von Informationen zu einem bestimmten Thema anregen - klare Kriterien der Bewertung (u. a. Fähigkeit zur selbständigen Suche nach und Erwerben von Informationen, zum selbständigen Denken, Formulieren und Argumentieren von Meinungen) - standardisierte Form auf der EU-Ebene: Europäisches Sprachenportfolio (besteht immer aus drei Teilen: Sprachenpass, Sprachenbiographie und Dossier), fördert vor allem: einen reflexiven Umgang mit kulturellen und sprachlichen Erfahrungen, selbständiges Suchen nach und Sammeln von Informationen, Selbstbewertung und interkulturelles

		Bewusstsein
Wissen Fähigkeiten Einstellungen	(ethnographisches) Projekt	<ul style="list-style-type: none"> - zeitlich begrenzt, Erreichen eines bestimmten Ziels oder Produkts und die selbständige Arbeit der Lernenden stehen im Mittelpunkt - Anregung zur intensiven Auseinandersetzung mit der fremden und eigenen Kultur - überprüft die Fähigkeit zum selbständigen Finden von Materialien, Informationen, ihrer Überprüfung, Systematisierung, Auswahl, Hierarchisierung und Strukturierung - evaluiert u. a. Interessen am Entdecken des Fremden, Fähigkeit zur Reflexion über eigenkulturelle und fremdkulturelle Erfahrungen und Produkte, zur Selbstbewertung, zur Perspektivenübernahme, zur Distanz zur eigenen Kultur, zur praktischen Anwendung des erworbenen Wissens - Kriterien der Bewertung des Projekts sollten im Voraus festgelegt werden
Wissen Fähigkeiten Einstellungen	Aufgaben zu <i>critical incidents/</i> <i>case studies,</i> Simulationen und Rollenspiele	<ul style="list-style-type: none"> - spekulative Art der Bewertung wegen künstlicher Kommunikationssituationen, zeigt lediglich Tendenzen im Verhalten - testen u. a. Wissen über eigene und fremde Kultur, Fähigkeit zum Vergleichen beider Kulturen, Empathie (sich Hineinversetzen in die Rolle des Vertreters einer fremden Kultur), adäquate Reaktionen und Handlungen (sowohl verbale als auch non- und paraverbale), Offenheit und interkulturelle Sensibilität
Einstellungen	Fragebogen	<ul style="list-style-type: none"> - anonymes Verfahren - ermöglicht es, die in der Gruppe vorherrschenden Trends zu erfassen und somit festzustellen, wie viele Schüler sich z. B. durch Empathie, Offenheit und Toleranz gegenüber Vertretern verschiedener kultureller Gruppen auszeichnen
Einstellungen	freie	<ul style="list-style-type: none"> - erlauben Einstellungen von Schülern zu

	Assoziationen, Listen von Eigenschaften, Skala zur Messung von Einstellungen	prüfen, zu sehen, wie die fremde und eigene Kultur wahrgenommen wird, Objektivität der Schüler zu prüfen, stereotype Denkweisen zu entdecken <ul style="list-style-type: none"> - spontane Assoziationen zu einer Kultur und ihren Vertretern (Assoziogramm, Ergänzung von Sätzen), Erstellen einer Rangfolge von Werten beim Vergleich zweier Kulturen - Skala zur Messung von Einstellungen gibt Informationen über den Grad der Distanz der Schüler gegenüber fremden Kulturen, zeigt wie tolerant, empathiefähig und offen die Schüler sind, sowie regt zur Reflexion an
--	--	--

Tabelle 5: Techniken der Evaluation interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung anhand Komorowska 2005: 157-161, Bandura 2007: 91-95, Miłułka 2012: 74-89)

Die Tabelle veranschaulicht vor allem, dass es im Moment zwar ziemlich viele für die Evaluation interkultureller Kompetenz geeignete Techniken gibt, aber lediglich drei von denen es erlauben, interkulturelle Kompetenz holistisch zu evaluieren. In der Praxis scheint es leichter zu sein, einzelne Ebenen separat zu prüfen. Laut Bandura (2007: 98-99) muss jedoch wiederholt werden, dass eher ein ganzheitlicher Ansatz notwendig ist. Sie betont auch, dass vor allem das Projekt und das Portfolio als die geeignetsten Formen zur Evaluation interkultureller Kompetenz erscheinen. Diese Techniken schaffen nämlich gute Bedingungen für u. a. die Förderung der Motivation zum selbständigen Kennenlernen von Kulturen, einen selbständigen Umgang mit neuem Wissen und der eigenen und fremden Wirklichkeit, sie fördern Selbstreflexion, Selbstbewertung, Selbstdisziplin und Verantwortungsgefühl für die Ergebnisse der eigenen Arbeit und liefern eine komplexe Information darüber, in welche Richtung sich interkulturelle Kompetenz des Lerners entwickelt. In Bezug auf die oben dargestellten Evaluationstechniken (bis auf den Test) macht Miłułka (2012: 74) zusätzlich darauf aufmerksam, dass die mit ihrer Hilfe ermittelten Ergebnisse lediglich als Tendenzen, Trends, die unter Schülern vorherrschen, und als keine genauen Daten behandelt werden sollen. Es ist auch schwierig, die Ergebnisse als unveränderlich zu betrachten, denn sie können sich leicht durch den Kontakt mit neuen Informationen oder Leuten ändern. Darüber hinaus ist es wichtig zu betonen, dass lediglich die Evaluation von Wissen auf eine ziemlich objektive Art und Weise durchgeführt werden kann. Die Beurteilung von

Einstellungen ist dagegen umstritten, weil dabei ethische und emotionale Aspekte ins Spiel kommen. Insbesondere dem Lehrer kann es schwerfallen, eine neutrale Einstellung zu bewahren, wenn seine Ansichten z. B. zum Thema Toleranz von den Ansichten der Lerner abweichen. Solch eine durch Emotionen beeinflusste Bewertung kann auf keinen Fall für objektiv gehalten werden, sie lässt sich aber nicht vermeiden (vgl. Bandura 2007: 97). Im Zusammenhang damit stellt sich die Frage, ob die Einstellungen überhaupt evaluierbar sind und in der Schule evaluiert werden dürfen. Eine gute Antwort gibt Błażek (2008: 111), die folgendermaßen argumentiert:

„Evaluation muss nicht immer ausschließlich der Beurteilung dienen, sondern kann auch zur Feststellung eines bestimmten Sachverhalts zum Einsatz kommen. Solange die Evaluation auf keine Beurteilung einer bestimmten Person abzielt und der Momentaufnahme der Kompetenzen dient, hat sie nichts Strittiges an sich.“

Als nächstes soll noch auf eine große mit der Evaluation interkultureller Kompetenz verbundene Herausforderung hingewiesen werden, und zwar auf die Authentizität der Kommunikationssituation, in der und anhand derer die Evaluation stattfindet. Mühr (2010: 118) stellt fest, dass interkulturelles Lernen situationsabhängig und nur situativ beobachtbar, d. h. nur in interkulturellen Kontexten möglich und messbar ist. Er betont, dass man sich zwar im Unterricht zu einem gewissen Grad eine interkulturelle Situation vorstellen kann oder mit Fallstudien arbeiten kann; das erlaubt jedoch immer nur Trockenübungen, die die tatsächliche interkulturelle Erfahrung nicht ersetzen, nicht zuletzt, weil gerade die motivationalen und emotionalen Aspekte eine wesentliche Rolle bei der Generierung eines interkulturellen Verhaltens spielen. In der Authentizität der Kommunikationssituation im Fremdsprachenunterricht sieht auch Bandura (2007: 95) eine Gefahr und Schwierigkeit bei der Evaluation interkultureller Kompetenz. Die Überprüfung der Fähigkeit, Kontakt aufzunehmen und Informationen bereitzustellen, ist doch ein Teil einer authentischen Kommunikation, deswegen wäre am geeignetsten interkulturelle Kompetenz in natürlichen Kommunikationssituationen zu überprüfen. In der Schulklasse versucht man den Effekt der Unberechenbarkeit, z. B. durch Inszenierungen, Rollenspiele oder Einladung von Ausländern zu einer Unterrichtsstunde, zu erzielen. Aber auch der beste Situationstest prüft nicht vollkommen die Fähigkeiten und Eigenschaften einer interkulturell kompetenten Person. Der Nachweis, dass der Schüler sie wirklich besitzt – das heißt, dass es ihm gelungen ist, Kommunikationserfolge zu erzielen und verschiedene Schwierigkeiten zu

überwinden – erfordert eine lange Zeit. Der interkulturelle Kontakt kann in Phasen erfolgen, in denen die Reaktion eines Partners auf Langzeitbeobachtungen abgelesen und Schlussfolgerungen gezogen werden. Es muss also zugegeben werden, dass es eine schwierige Aufgabe ist, einen Test zu erstellen, der objektiv und in begrenzter Zeit den Grad der Beherrschung dieser Fähigkeiten misst.

Die bereits umrissenen Aspekte der Evaluation interkultureller Kompetenz zeigen deutlich, wie komplex, schwierig und noch forschungsbedürftig das Thema ist. Angesichts der Tatsache, dass die Evaluation dieser Kompetenz in den Schulen aktuell gar nicht zustande kommt, ist es wichtig die angehenden und die schon aktiven Lehrer intensiver mit diesem Thema zu befassen und für ihre Wichtigkeit zu sensibilisieren. Es sei abschließend nach Bandura (2007: 98-99) zu wiederholen, dass sie Annahme spezifischer Formen und Prinzipien in der Beurteilung interkultureller Kompetenz Konsequenzen hat – in Form der Auswahl geeigneter Lehrmethoden, didaktischer Materialien und Verhaltensweisen des Lehrers, die den Schüler auf eine solche Form der Bewertung seiner Leistungen vorbereiten.

3.7 Resümee

Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht ist seit vielen Jahren ein faszinierendes Forschungsgebiet. Das Interesse der Glottodidaktik an interkulturellem Lernen lässt sich auf zwei Quellen zurückführen. Erstens ist es mit der Erkenntnis verbunden, dass Fremdsprachenlerner erst dann in interkulturellen Situationen sprachlich kompetent handeln können, wenn sie sowohl über sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen verfügen, und zweitens ist es mit dem pädagogischen Aufruf zu einer ganzheitlichen Entwicklung der Lernenden verbunden. Obwohl sich durchaus auch kritische Stimmen⁴⁰ über dieses Konzept vernehmen lassen, so wird sein Einsatz im Fremdsprachenunterricht heutzutage von niemandem bestritten. Von der Notwendigkeit interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht überzeugen insbesondere viele Erkenntnisse, die den Zusammenhang von Sprache und Kultur belegen. Das Lernen einer Fremdsprache ist immer eine Form der Begegnung mit einer

⁴⁰ Krumm (2003b: 140) weist z. B. darauf hin, dass ein Hauptpunkt der Kritik darin liegt, dass mit dem Einbezug von interkulturellem Lernen in den Fremdsprachenunterricht pädagogische Konzepte „quasi als Fremdkörper“ in den Vordergrund getreten sind und die sprachlichen Lernziele vernachlässigt werden. Außerdem hält er die Argumentation für unbegründet, die interkulturelles Lernen den affektiven Lernzielen zuordnet, denn darin wird übersehen, dass es sich bei der Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation um kein bloßes affektives Lernziel handelt, sondern dass interkulturelles Lernen alle Zielsetzungen des Fremdsprachenunterrichts beeinflusst.

anderen Kultur, deswegen soll interkulturelles Lernen ein wesentlicher Bestandteil jeder Form von Fremdsprachenunterricht sein. Das eine steht fest. Eine solche Einstimmigkeit fehlt jedoch im Hinblick auf die Begrifflichkeit und praktische Vorschläge zur Umsetzung des Ansatzes in die unterrichtliche Praxis. Die in diesem Kapitel analysierte Fachliteratur führt zu dem Schluss, dass es zwar kein allgemeingültiges Modell interkulturellen Lernens gibt, man aber inzwischen viele Techniken und Lösungen ausgearbeitet hat, die diesen lebenslangen Prozess unterstützen können. Nichtsdestotrotz lässt sich auch feststellen, dass vor allem Komplexität, Mehrdeutigkeit und Abstraktheitsgrad des Themas Faktoren sind, durch die eine Erarbeitung von didaktischen Lösungen zu einer Herausforderung wird. Dieser Stand lässt sich mit den Worten von Knapp (2006: 122-123) wie folgt zusammenfassen: „Die Selbstverständlichkeit und Unbedarftheit steht in krassem Gegensatz zur Kompliziertheit und Uneindeutigkeit.“

Interkultureller Ansatz als derjenige, der nicht nur zur Erweiterung des Wissens, sondern auch zur Entwicklung der Persönlichkeit der Lernenden beiträgt, bringt auch gewisse Risiken in den Unterricht mit sich – deswegen ist eine richtige Vorbereitung der Lehrer auf diese Aufgabe von besonderer Bedeutung. Als Beispiel kann man die Relativierung bestehenden Wissens der Schüler oder die Thematisierung von Stereotypen nennen. Die Infragestellung der eigenkulturellen Selbstverständlichkeiten kann als Bedrohung für die eigene Identität empfunden werden, was beispielsweise zu Lernwiderständen oder negativen Bewertungen der fremden Kultur führen kann. Ein falscher Umgang mit Stereotypen kann wiederum zu deren Verstärkung beitragen. Nicht zu übersehen sind auch Herausforderungen verbunden mit der Einstellung vieler Lehrer zu interkulturellem Lernen, die verursacht, dass dieser Aspekt im Prozess des Fremdsprachenlernens vernachlässigt wird. Auch die mangelnde Evaluation interkultureller Kompetenz führt dazu, dass dieses Lernziel als nicht so bedeutsam betrachtet wird.

Als das übergeordnete Lernziel interkulturellen Lernens wird die Entwicklung interkultureller Kompetenz und im Fremdsprachenunterricht insbesondere interkultureller kommunikativer Kompetenz genannt. Wie bereits von Strzałka (2004: 6) richtig bemerkt, ist das Lehrwerk einer der Faktoren, die für die Umsetzung dieses Ziels im Fremdsprachenunterricht entscheidend sind. Der in diesem Kapitel dargestellte Diskussionsstand zu interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht liefert wichtige Erkenntnisse vor allem im Hinblick auf Anforderungen an Ziele, Inhalte,

Übungen für interkulturelles Lernen, Vorbereitung der Lehrer als Kulturvermittler und Mittler zwischen Kulturen oder Evaluation interkultureller Kompetenz, die bei der Gestaltung von Lehrmaterialien berücksichtigt werden sollten.

4. Lehrwerke und ihre Analyse in Bezug auf interkulturelle Kompetenz

In letzter Zeit sind immer mehr Stimmen zu vernehmen, die behaupten, dass die Ära der Lehrwerke vorbei sei und die Lehrwerke in wenigen Jahren, ersetzt durch neue Medien, verschwinden würden (vgl. Funk 2001b: 279). Trotz dieser Voraussagen ist das Lehrwerk weiterhin ein unverzichtbares Element des modernen Fremdsprachenunterrichts, was u. a. zahlreiche Forschungsergebnisse beweisen. Obwohl sich inzwischen die Rolle des Lehrwerks verändert hat, spricht nichts dafür, dass seine Bedeutung für die Unterrichtspraxis in Zukunft abnehmen wird. Insbesondere im Kontext interkulturellen Lernens ist seine Funktion nicht zu unterschätzen. Die Arbeit mit dem Lehrwerk schafft nämlich den Unterrichtsmoment, in dem die Begegnung der Lernenden mit der Sprache und Kultur des Zielsprachelandes stattfindet. Im vorliegenden Kapitel werden aus diesem Grund das Lehrwerk vor allem als Medium zur Entwicklung interkultureller Kompetenz sowie eigene Kriterien zur Analyse des interkulturellen Potentials der Lehrwerke dargestellt. Zuerst werden aber die Definition, Evolution und Funktion der Lehrwerke und das Verfahren der Lehrwerkanalyse als Forschungsmethode erörtert.

4.1 Lehrwerk und seine Rolle im Fremdsprachenunterricht

4.1.1 Definition

Ein genauerer Überblick über die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zeigt, dass das Lehrwerk seit jeher in dessen Zentrum steht und deswegen auf dessen Form einen großen Einfluss ausübt. Da anfangs nur Lehrbücher verfasst wurden, die erst im Laufe der Zeit, insbesondere infolge der Entwicklung der audiovisuellen und audiolingualen Methode, zu Lehrwerken evolviert haben, werden auch heute noch die zwei Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ sinnverwandt gebraucht, wobei aber an dieser Stelle nachdrücklich betont werden muss, dass sie keine Synonyme sind. Das Lehrbuch kennzeichnet sich nach Neuner (2003: 399) dadurch, dass es

„ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption [ist] (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind.“

Diese bereits angeführte Definition von Neuner überlappt sich einigermaßen mit der von Leupold (2001: 132), in der er das Lehrbuch als ein Buch bezeichnet, das gedrucktes landeskundliches, sprachliches und metasprachliches Lernmaterial beinhaltet. Das zu lernende Material ist in der Regel in Lerneinheiten und Lektionen eingeteilt, die wiederum mit einer linearen Progression versehen sind. Das Buch richtet sich an Sprachenlerner und dient dem Erwerb bzw. der Erweiterung fremdsprachlicher Strukturen entweder im Selbstlernverfahren oder mit Unterstützung durch eine Lehrperson. Mehrere aufeinanderfolgende Lehrbücher bezeichnet man als einen Lehrgang.

Im Gegensatz dazu besteht das Lehrwerk aus mehreren Lehrwerkteilen, die oft eng aufeinander bezogen sind und unterschiedliche didaktische Funktionen erfüllen. Maijala (2007b: 544) weist darauf hin, dass moderne Lehrwerke zu einer Kombination aus Print- und Softwaremedien sowie aus den dazu gehörenden Internetseiten geworden sind und so kann ein fremdsprachliches Lehrwerk in der Regel über folgende Bestandteile verfügen:

- Printmedien (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Glossar, grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, Lehrerhandreichung (Lehrerhandbuch), Testhefte),
- auditive Medien (Tonkassetten, CDs),
- visuelle und audiovisuelle Medien (Wandbilder, Bildkarten, Diaserien, Folien für den Tageslichtprojektor, Videobänder, DVDs),
- elektronische Medien (CDs mit unterschiedlichen Übungen, Internetseiten, Computerprogramme (sie ermöglichen einen interaktiven und individuellen Lernprozess am Computerbildschirm und werden als CALL (*Computer Assisted Language Learning*) bezeichnet (Duszenko 1994: 98)).

Es ist nach Schmidt (2001: 133) hervorzuheben, dass die einzelnen Lehrwerkkomponenten eng an die Struktur des Lehrbuches anlehnen und sprachliche oder landeskundliche Aspekte betreffen, die dem ausführlicheren und intensiveren Umgang mit der Fremdsprache und somit der Erreichung bestimmter Teilkompetenzen dienen. Zugleich weist Leupold jedoch (2001: 133) darauf hin, dass durch diese neuen Unterrichtsmedien zwar der handlungsorientierte, offene und individualisierende Unterricht gefördert wird, sie aber auch zu einer Relativierung der Rolle des Lehrbuchs für das Erreichen der Lernziele geführt haben.

Darüber hinaus kennzeichnet sich das Lehrwerk durch ein offeneres didaktisches und methodisches Konzept aus, wodurch es

„eine differenziertere und variabelere Unterrichtsgestaltung, ein verstärktes Eingehen auf die Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe und eine realistischere Darstellung von Kommunikationssituationen und landeskundlichen Inhalten“ ermöglicht (Neuner 2003: 399).

Im Gegensatz zum Lehrbuch ist der Einsatz jedes Lehrwerkes auch vom Vorhandensein verschiedener Medienträgern, wie beispielsweise eines Kassetten- oder Videorekorders, Tageslichtprojektors oder Computers abhängig.

Abgesehen von der Bestimmung der beiden Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ erklärt Schmidt (2001: 398) auf folgende Art und Weise, warum sie nicht synonym verwendet werden können:

„Da Fremdsprachenunterricht nicht nur mit schriftlichen Texten arbeiten kann, sind neben das ‘klassische‘ Lehrbuch weitere Komponenten getreten (z. B. Übungs- und Arbeitsbücher, Tonbänder oder Toncassetten), die es nicht mehr erlauben einfach von einem Lehrbuch zu sprechen, angemessener ist es da schon, von Lern- und Lehrmaterialien zu sprechen oder – sofern die einzelnen Materialien eng aufeinander bezogen sind – von Lehrwerken“.

Er weist auch auf die Problematik der Adäquatheit dieser beiden Bezeichnungen hin, denn sie wurden in erster Linie nicht zum Lehren, sondern zum Lernen geschrieben und deswegen seien seiner Ansicht nach „Lernbuch“ oder „Lernwerk“ die passenderen Begriffe. Auch Leupold (2001: 133) betont, dass sich Lehrbuch und Lehrwerk in erster Linie an Sprachenlerner richten und dem Erwerb oder dem Weiterlernen einer Fremdsprache entweder selbständig oder mit Unterstützung eines Lehrers dienen. Es ist nach Schmidt (2001: 398) zu betonen, dass in diesen Erwägungen eine Veränderung der didaktischen und pädagogischen Perspektive erkennbar wird, die neben dem Lehren und den Lehrenden auch das Lernen und die Lernenden zum Betrachtungsgegenstand macht.

4.1.2 Lehrwerk als „Kind seiner Zeit“ - Evolution der Lehrwerke für den DaF-Unterricht

Wie bereits festgestellt wurde, begleitet das Lehrwerk bzw. das Lehrbuch den modernen fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozess praktisch von Anfang an. Auf die

Gestaltung der Lehrwerke wirkt eine Reihe verschiedener Faktoren ein, die einem ständigen Wandel unterworfen sind, wodurch Lehrwerke diesen neuen Bedingungen angepasst und daher neu erstellt werden müssen. Aus diesem Grund bezeichnet sie Leupold (2001: 133) als „Produkte“, für deren Erarbeitung in erster Linie ökonomische Erwägungen des jeweiligen Verlags, Lehrplanvorgaben der Ministerien sowie auch der Stand der fachdidaktischen Diskussion die Orientierungspunkte bilden. Im Zusammenhang damit vertritt Neuner (2003: 400) die Meinung, dass „Lehrwerke also nicht nur die persönliche Handschrift ihrer Autoren [tragen], sie sind in der Konfiguration des jeweiligen Bedingungsgefüges auch ‚Kinder ihrer Zeit‘.“ Duszenko (1994: 10) nennt beispielsweise folgende externe Faktoren, die auf die Entwicklung der Lehrwerke einen Einfluss ausüben: unterschiedliche in den Kulturen vorherrschende Vorstellungen von Lehren und Lernen, bestimmte Richtlinien und Rahmenbedingungen, die in den Bildungsinstitutionen gelten, bestimmte in der Fachdidaktik geltende Lehr- und Lernkonzepte, Theorien der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik sowie aktuelle auf dem Lehrmittelmarkt herrschende Bedingungen wie z. B. Angebot, Nachfrage oder Rentabilität. Im Unterschied zu Duszenko bestimmt Neuner (1994: 9, 2003: 400) zwei Hauptgruppen von solchen Faktoren, und zwar die allgemeinen fächerübergreifenden und die fachspezifischen Faktoren. Zur ersten Gruppe gehören: legitimitative Bedingungen, d. h. gesellschaftliche Leitvorstellungen zu Schule und Schulfach, Außenbeziehungen zum Zielsprachenland, reflexive Bedingungen, d. h. übergreifende pädagogisch-didaktische Konzepte, institutionelle Bedingungen, d. h. Lehrpläne, Stundentafeln, Zulassungsvorschriften, materielle Bedingungen, d. h. Faktoren des Büchermachens, Markt, Preis, Umfang, Ausstattung. Die fachspezifischen Faktoren umfassen konstruktive Bedingungen, d. h. fremdsprachenlerntheoretische und lernpsychologische Erwägungen und analytische Bedingungen, d. h. sprachwissenschaftliche, textwissenschaftliche und landeskundliche Faktoren. Diese Faktoren sind für die Lehrwerkgestaltung umso relevanter, weil nach Neuner (1994: 13) eine neue Phase der Lehrwerkentwicklung immer dann ansteht, wenn die bereits genannten fächerübergreifenden mit den jeweiligen fachspezifischen Faktoren korrespondieren. Zu einer solchen Korrespondenz kam es in der Vergangenheit mehrmals, wovon verschiedene Lehrwerkgenerationen zeugen. Die Wissenschaftler sind sich aktuell in der Zahl der bisher entwickelten

Lehrwerkgenerationen⁴¹ nicht einig. Götze (1994a: 29) unterscheidet beispielsweise zwischen fünf Phasen der Lehrwerkentwicklung, wohingegen Huneke und Steinig (2005: 163) vier Lehrwerkgenerationen nennen. Für die Lehrwerke der ersten Phase (z. B. *Deutsche Sprachlehre für Ausländer* von Dora Schulz und Heinz Griesbach von 1955), die den Lehrmittelmarkt in den 1950er Jahren beherrschten, ist deren deutliche Anlehnung an die Grammatik-Übersetzungs-Methode und somit an die Methodik des altsprachlichen Fremdsprachenunterrichts charakteristisch. Nach Neuner und Hunfeld (1993: 21) sind die Lehrwerke der ersten Generation durch folgende Eigenschaften gekennzeichnet:

- die Schwerpunkte des Sprachlernprozesses liegen auf Grammatik, Übersetzung, Lesen und Schreiben,
- das Lehrbuch ist nicht in einzelne Lektionen aufgeteilt, sondern in Blöcken angeordnet (z. B. Abschnitt I – Grammatik, Abschnitt II/III – Übungen, Texte zum Übersetzen/Lesen/Schreiben),
- der Grammatikstoff ist nach Wortarten gegliedert und dessen Progression erfolgt nach dem Prinzip „vom Einfachen zum Schwierigen“,
- in jedem Abschnitt wird das Grammatikpensum genannt und zu jeder in der Muttersprache formulierten Grammatikregel werden fremdsprachliche Beispielsätze mit ihrer muttersprachlichen Übersetzung zu ihrer Illustrierung gegeben (deduktives Verfahren),

⁴¹ Funk (2001b: 283) schlägt als eine Alternative zum Generationenmodell ein seiner Meinung nach auch produktiveres Modell zur Einteilung und Einschätzung von Lehrwerken vor: Dieses ergibt sich aus der beobachtbar unterschiedlichen Integration von Erkenntnissen aus der Lehr-/Lernforschung in das Trainings- und Textangebot der Lehrwerke. Er unterscheidet drei unterschiedliche Verfahren zur Ableitung von Lernzielen und Lehrwerkinhalten: Ansatz A: erfahrungsorientiert-intuitives Verfahren; Fragestellung – was hat funktioniert? was ist für Lehrende und Lernende subjektiv akzeptabel? Was muss man bewahren, was ist zu verbessern? Ergebnis: fortgeschriebene Tradition und Praxis; Ansatz B: theoretisch reflektierte Praxis; Fragestellung – welche Erklärungen, Erkenntnisse und Konzepte liefern die Bezugswissenschaften zum Lehr-/Lernprozess? Was ist praktisch umsetzbar und akzeptabel? Ergebnis: Theoretisch gestützte Innovationen in Teilbereichen praktischen Handelns; Ansatz C: praxisbezogen reflektierte Theorie; Fragestellung: Wie können aus theoretischen Modellen des gesteuerten Fremdspracherwerbs funktionierende Praxiskonzepte abgeleitet werden? Ergebnis: Praktische Umsetzung einer Makrotheorie oder miteinander verbundener theoretischer Konzepte. Für die Entstehung der DaF-Lehrwerke der 70er Jahre bis in die 80er Jahre scheint in der Regel eher das Modell C zutreffend zu sein, die Lehrwerke der 90er Jahre folgen alles in allem eher dem Modell B. Auf dem gegenwärtigen Kenntnisstand erscheinen nach Funk weder Vorgehensweise A noch C gerechtfertigt.

- im Übungsstil überwiegen folgende Übungstypen: Satzbildung zum Grammatikstoff, Hin- und Herübersetzung von Einzelsätzen und einzelner länger und inhaltlich zusammenhängender Textpassagen, die grammatische Phänomene enthalten, Übersetzung literarischer Texte in die Muttersprache, Lesen fremdsprachlicher literarischer Texte, schriftliche Zusammenfassung, Nacherzählung, Aufsatz oder Weiterschreiben von Textvorlagen und Diktat,
- literarische Texte werden unter sprachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt oder bearbeitet, um eine Progression des Schwierigkeitsgrads zu erreichen,
- Wörter sind alphabetisch im zweisprachigen Wörterverzeichnis geordnet.

Es ist auch nach Götze (1994a: 29) zu betonen, dass das wichtigste Ziel, das man mit diesen Lehrwerken zu erreichen suchte, die geistige Schulung und Persönlichkeitsbildung war und nicht oder nur selten die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache.

Der linguistische Strukturalismus, die Anlehnung an die Konzeption behavioristischer Lernverfahren und die bildungspolitischen Rahmen in den 1960er und 70er Jahren, die den Fremdsprachenunterricht als Qualifikation für alle forderten, gaben den Anstoß zur Entwicklung der audiolingualen und audiovisuellen Methode, die der zweiten Lehrwerkgeneration (z. B. *Deutsch als Fremdsprache* von Braun, Nieder und Schmöe von 1972) zugrunde liegt (Huneke/Steinig 2005: 167). Bei dieser Methode konzentriert man sich in erster Linie auf die Beherrschung produktiver Sprachfertigkeiten wie Sprechen und Hörverstehen und alltägliche Kommunikationssituationen. Dazu dienten vor allem zahlreiche auf dem Drillverfahren basierende Hör-Sprechübungen, die der Beherrschung der Kommunikationsmuster gedient haben (Götze 1994a: 29). Neuner und Hunfeld (1993: 45-47) fassen die Eigenschaften dieser Lehrwerke wie folgt zusammen:

- sie sind gänzlich in der Fremdsprache abgefasst und postulieren Ausschluss der Muttersprache aus dem Unterricht,
- die meisten Kapitel des Lehrbuches (außer den Wiederholungslektionen) sind nach einem einheitlichen Lektionsschema aufgebaut und setzen sich aus folgenden Bestandteilen zusammen: Einführungsteil (Situationsbild mit Dialog, Bilderfolge mit Teilsituationen, kurze Texte mit Beispielsätzen, die das jeweilige Grammatikpensum enthalten), Übungsteil (Satzbildungs-, Lücken-

- /Einsetz-, Umformungsübungen, Dialogübungen), Landeskundeteil (Foto mit Informationstext – ohne Übungen und ohne Bezug zum Thema einer Lektion),
- an einem Lektionsaufbau ist eine Nachordnung der Grammatikprogression zu erkennen, die Grammatik wird jedoch in einem separaten Anhang dargestellt aufgrund der Überzeugung, dass man sie aus dem Unterrichtsgeschehen ausklammern kann, d. h. dass die Grammatik nicht unbedingt im Unterricht durchgenommen werden muss, es herrscht induktives Verfahren bei der Grammatikdarstellung (Beispiel als Ausgangspunkt, keine Regeln, sondern optische Signale, die zur selbständigen Erkennung der Gesetzmäßigkeiten durch den Lernenden führen sollten).

In Bezug auf das Konzept dieser Lehrwerkgeneration deutet Neuner (1994: 14) auf seine gewisse Widersprüchlichkeit hin, denn einerseits strebte man bei der Entwicklung dieser Lehrwerke nach Situativität und Authentizität der gesprochenen Sprache und einer Grammatikprogression nach formalsprachlichen Kriterien, andererseits aber kann man in diesen Lehrwerken eine Reihe künstlich wirkender Dialoge und monotoner Grammatikübungen finden. Dieser Kritik schließen sich auch u. a. Huneke und Steinig (2005: 169) an, indem sie über eine gewisse Monotonie klagen, zu der ein schematisches, starres und von technischen Medien bestimmtes Vorgehen führen kann, welches sich in allen Lerneinheiten wiederholt.

Zur Entwicklung der dritten Lehrwerkgeneration (z. B. *Deutsch aktiv* von Neuner, Scherling, Schmidt und Wilms von 1986, *Stufen* von Anne und Klaus Vorderwülbecke von 1986) trug die Konzeption der kommunikativ-pragmatischen Wende bei, die sich in den 1970er Jahren durchgesetzt hatte (Funk (2001b: 280) bezeichnet die Generation als „kommunikative Lehrwerke“). Charakteristisch für die Lehrwerke dieser Phase ist u. a. Folgendes:

- die Betonung des sprachlichen Handelns in verschiedenen Kommunikationssituationen und der Fähigkeit zur kritischen Betrachtung sprachlicher Normen mit der Kenntnis des Funktionierens einer Sprache,
- zyklische Grammatikprogression, Grammatik verliert ihre dominierende Position im Lehrwerk, Behandlung nur jener grammatischen Phänomene, die zum Alltagskommunizieren notwendig sind,

- die Lehrstoffprogression wird nicht nur durch Grammatik, sondern auch durch Sprechintentionen, Rollen und Situationen sowie auch Themen und Texte bestimmt,
- neue Übungsformen und -sequenzen, die den Lernenden stufenweise vom Verstehen zur freien Äußerung überleiten (vier Gruppen von Übungen: Stufe A – Übungen zur Entwicklung von Verstehensleistungen, Stufe B – Übungen mit reproduktivem Charakter zur Grundlegung der Mitteilungsfähigkeit, Stufe C – Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter zur Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit, Stufe D – Übungen mit produktivem Charakter zur Entfaltung von freien Äußerungen) (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 91),
- landeskundliche Inhalte werden sowohl anhand der für die Alltagspraxis relevanten als auch anderer geeigneter u. a. literarischer Texte dargestellt (vgl. Huneke/Steinig 2005: 173).

Nach Neuner und Hunfeld (1993: 105) lohnt es sich hervorzuheben, dass der kommunikativ-pragmatische Ansatz das Konzept der Lehrmaterialien deutlich verändert hatte, indem man nicht mehr ein geschlossenes und im Ablauf streng festgelegtes Lernverfahren anstrebte, sondern begann, Lehrmaterialien so offen anzulegen, dass sie in jedem Moment des Unterrichts mit Rücksicht auf die Ziele und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe angepasst, variiert, erweitert und ergänzt werden konnten.

Neben den drei bereits dargestellten Lehrwerkgenerationen spricht Götze (1994a: 30) auch noch von der vierten Phase der Lehrwerkentwicklung (z. B. *Sichtwechsel* von Hog von 1984, *Sprachbrücke Deutsch als Fremdsprache* von Mebus und Pauldrach von 1987), für die die Tatsache kennzeichnend ist, dass beim Konzipieren dieser Lehrwerke Rücksicht auf die Region der Ausgangssprache, den kulturellen Hintergrund der Lerner genommen wurde. In diesen Lehrwerken finden die ersten Versuche einer praktischen Umsetzung des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht statt, indem man versucht, den Stoff aus der Fremdperspektive zu präsentieren. Außerdem ist für diese Lehrwerke eine zyklische Grammatik-, Themen- und Wortschatzprogression typisch, sowie auch die Tatsache, dass Themenbereiche an wesentliche Lebenserfahrungen der Lerner anknüpfen und sie mit denen der Gleichaltrigen im Zielsprachenland verbinden und mit diesen verglichen werden. Huneke und Steinig (2005: 176) meinen, dass sich zwar in neueren Lehrwerken die psycholinguistischen Ergebnisse unter besonderer Berücksichtigung der Erkenntnisse der Zweitsprachenerwerbsforschung, das

kognitiverende Verfahren sowie die Darstellung der Lernstrategien erkennen lassen, aber sie distanzieren sich deutlich von der Meinung Götzes (1994a: 30), der schon auf Grund dieser Tendenzen in der Lehrwerkgestaltung die nächste Lehrwerkgeneration unterscheidet. Er behauptet, dass sich neben diesen Eigenschaften die Lehrwerke der fünften Generation (z. B. *Sowieso* von Funk von 1994, *Eurolingua Deutsch* von Funk und König von 1996) auch durch die Pflege der vier Sprachfertigkeiten und den Einsatz von bewusstmachenden Lernverfahren, z. B. Übungen zur Sprachreflexion, auszeichnen. Funk (2001b: 283) löst gewissermaßen den Streit um die Lehrwerkgenerationen nach den 1980er Jahren auf und fasst die Lehrwerke zu einer Lehrwerkgeneration zusammen, die einem integrativen Ansatz folgt. Sein Vorschlag resultiert aus der Überzeugung, dass

„[s]pätstens für die Lehrwerke der 90er Jahre eine Einheitlichkeit in den Grundannahmen in den Fremdsprachenlehrwerken nicht nur im DaF-Bereich nicht mehr erkennbar [ist]. Zu heterogen sind die unterschiedlichen Hypothesen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht. Hierin folgen die Lehrwerke der Erkenntnis über die begrenzte Aussagekraft der großen Hypothesen zum Zweitsprachenerwerb. So kann man weder in Bezug auf den interkulturellen Ansatz noch in Bezug auf kognitionspsychologische Ansätze der 90er Jahre von einem alle Aspekte des Sprachenlernens umfassenden Erklärungsanspruch sprechen. Folglich kann man auch nicht von einer neuen Lehrwerkgeneration im Sinne der oben genannten Kriterien sprechen. Für die genannten Lehrwerke dieser Periode scheint eher der Begriff eines integrativen Ansatzes zutreffend zu sein, der Elemente bisheriger Ansätze in unterschiedlicher Gewichtung umfasst und in ein differenziertes Lernangebot integriert. Das Generationenmodell ist spätestens zu diesem Zeitpunkt von sehr begrenzter Aussagekraft.“

Schließlich lässt sich feststellen, dass Lehrwerke oft einem bestimmten methodischen Verfahren verpflichtet sind⁴², was erklären würde, warum ein Lehrwerk umgangssprachlich häufig als „Methode“ bezeichnet wird (vgl. Leupold 2001: 132). Vor diesem Hintergrund kann man vermuten, dass man seit den 1980er Jahren von keiner eindeutig neuen Lehrwerkgeneration sprechen kann, weil sich seit diesem Zeitpunkt noch keine neue Methode in der Fremdsprachendidaktik etabliert hat, auf die

⁴² Neuner und Hunfeld (1993: 17) stellen fest, dass man gut erkennen kann, nach welcher Methode ein Lehrwerk entwickelt worden ist, wenn man die folgenden Aspekte genauer unter die Lupe nimmt: Texte einer Lektion, Grammatikdarstellung, Übungen und Übungssequenzen, Lektionsaufbau, Lernprogression und Aufgliederung des Lernstoffes.

sich das Lehrwerk völlig stützen könnte. Die Diskussion um die Evolution der Lehrwerke ist bestimmt noch nicht abgeschlossen. Obwohl der Lehrmaterialienmarkt ständig wächst und inzwischen neue alternative Lehr- und Lernmaterialien entstehen, deutet nichts darauf hin, dass die zentrale Rolle des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht abgeschafft wird. Es werden mit Sicherheit in Zukunft neue Theorien und Methoden in der Fremdsprachendidaktik entstehen, die ihre Widerspiegelung in weiteren Lehrwerkgenerationen finden.

4.1.3 Funktionen von Lehrwerken im Fremdsprachenunterricht

Die Tatsache, dass das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle spielt, ist unbestreitbar, was unter anderem die Ergebnisse der 1976 von Quetz durchgeführten Untersuchung belegen. Aus ihnen geht hervor, dass das Lehrwerk das Unterrichtsgeschehen bis zu 82% bestimmt und damit stärker ist als alle anderen Faktoren (vgl. Duszenko 1994: 9). Aus diesem Ergebnis ist zu schließen, dass das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht eine führende Position unter anderen Lehr- und Lernmitteln einnimmt. Auch wenn es nicht vor langer Zeit schien, das Ende der Lehrwerke sei gekommen, kann man in den letzten Jahren sogar von einer Renaissance des Lehrwerks sprechen. Trotz der multimedialen Entwicklung der letzten Zeit spielt das traditionelle Lehrwerk immer noch die entscheidende Rolle im Fremdsprachenunterricht (vgl. z. B. Maijala 2007b: 543) und damit gehen auch vielfältige Funktionen einher, die es im Fremdsprachenunterricht zu erfüllen hat. Es ist bemerkenswert, dass sich viele Wissenschaftler bei der Bestimmung der Funktion des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht nur auf das Lehrbuch als Basiskomponente eines jeden Lehrwerks beschränken. So formuliert z. B. Schmidt (2001: 399) die Aufgabe des Lehrbuchs auf eine sehr allgemeine Art und Weise, indem er meint, dass es insbesondere zur Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten grundsätzlich unter Verwendung von Texten und Abbildungen, die mit Aufgaben und Übungen für die Lernenden verbunden sind, dient. Auch Maijala (2007b: 543) konzentriert sich auf das Lehrbuch als traditionelles Medium und weist ihm eine zentrale Stellung im Fremdsprachenunterricht zu. Sie verweist ganz generell auf Funktionen des Lehrwerks von der Perspektive der Lehrer und Lerner. Ihrer Meinung nach gibt das Lehrwerk vor allem einen gut strukturierten Überblick über das zu lernende Material, was vor allem den Lehrenden auf die zeitaufwendige Erstellung des Unterrichtsmaterials verzichten lässt. Lehrerhandreichungen stellen dabei eine wichtige

Wissensquelle für die Lehrer dar und können bei der Kompensierung von Ausbildungsdefiziten der Lehrenden zum Einsatz kommen. Darüber hinaus betrachtet sie das fremdsprachliche Lehrwerk als eine wichtige Basis für die Vergleichbarkeit von Prüfungsergebnissen, Organisation und Überprüfung der Lernprogression der Lernenden, als Strukturierungshilfe und Mittel zum selbständigen außerunterrichtlichen Lernen. Auch nach Leupold (2001: 133) besitzt das Lehrbuch in erster Linie eine Leit- und Orientierungsfunktion, und zwar für alle am Sprachlernprozess beteiligten Personen, d. h. nicht nur für Lehrer, Schüler, sondern auch für Eltern. Es bildet insbesondere in den ersten Lehrjahren für die Lehrer eine bedeutsame Planungsunterlage für die formale und inhaltliche Unterrichtsgestaltung. Gleichzeitig betont er den flexiblen Rahmen-Charakter des Lehrwerks, dessen Inhalte lernergruppenspezifische methodische Konkretisierung unter Berücksichtigung der spezifischen Klassensituation durch die Lehrperson benötigen. Für die Schüler ist das Lehrwerk nicht nur „Dokument sprachlicher Strukturen“, sondern gibt über die dargestellten sprachlichen und nichtsprachlichen Verhaltensweisen und Illustrationen Einblicke in die fremde Kultur. Es muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich diese Funktion jedoch zusammen mit der Zugänglichkeit von Informationen aus anderen Multimediaquellen mit der Zeit abschwächt. Darüber hinaus ermöglicht das Lehrbuch den Lernenden, ihren Lernfortschritt zumindest in quantitativer Hinsicht zu verfolgen sowie auch Bekanntes zu wiederholen oder Versäumtes nachzuarbeiten. Den Eltern dagegen verschafft das Lehrwerk Einblick in den Unterricht sowie auch Orientierung für das Tempo, in welchem der Unterricht abläuft und für den Umfang des durchgenommenen Lernstoffes. Im Vergleich zu den vorher zitierten Autoren, die die Funktion vor allem des Lehrbuchs ganz generell charakterisieren, bestimmt Duszenko (1994: 2) auf eine detailliertere Art und Weise Aspekte, über die das Lehrwerk entscheidet. Dazu zählen die neun folgenden Kategorien: Lerninhalte, Lernziele, Progression des Stoffes, Methode, Übungen und Sozialformen, Texte und Grammatik, Darstellung der Landeskunde, Medien und die Art und Weise der Kontrolle des Lernerfolgs. Die von Duszenko genannten Funktionen des Lehrwerks überlappen sich größtenteils mit denen von Neuner (2003: 399), dessen Ansicht nach das Lehrwerk die Vorgaben des Lehrplans in ein Unterrichtskonzept umsetzt und im curricularen Konzept des Fremdsprachenunterrichts eine Mittlerrolle zwischen dem Lehrplan und dem konkreten Unterrichtsgeschehen erfüllt, weil es unter anderem in der Umsetzung der Vorgaben des Lehrplans die Unterrichtsziele für eine bestimmte Jahrgangs- oder

Lernstufe festlegt. Außerdem präzisiert es die Auswahl und Gewichtung der Lehrstoffe, d. h. Themen, Inhalte, Fertigkeiten, Sprachsysteme und bestimmt ihre Lehrprogression auf eine abgestufte und koordinierte Art und Weise, sowie gibt auch Hinweise zu ihrer Überprüfung. Die weiteren Funktionen des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht bestehen darin, dass es die Unterrichtsverfahren bestimmt, indem es die Unterrichtsphasen einteilt, die sozialen Arbeitsformen im Unterricht regelt, Anweisungen zu Auswahl und Einsatz der Unterrichtsmedien gibt und das Verhalten von Lehrern und Lernenden bestimmt. Überdies gibt das Lehrwerk einen strukturierten Überblick über das zu lernende Material und macht die Unterrichtsinhalte übersichtlich. Es bestimmt, welche Lernziele überprüft und welche Testverfahren angewendet werden können. Schlussendlich leistet das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht eine unschätzbare Hilfe für die Lerner, denn es kann die Lernprogression der Lernenden organisieren und überprüfen, sowie auch den Lernenden selbständiges Lernen außerhalb des Unterrichts ermöglichen. Funk (2001b: 290) gibt auch zu, dass das Lehrwerk eine Leit- und Orientierungsfunktion zu erfüllen hat, aber gleichzeitig verweist er als erster auf eine sich allmählich vollziehende Akzentverschiebung bei der Bestimmung der Rolle des Lehrwerks, was im Kontext der Diskussion um Funktion und Bedeutung des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht eine besonders interessante Erkenntnis ist. Dieser Wandel vollzieht sich seiner Meinung nach vom Lehrwerk als Unterrichtsleitlinie, durch den alle für den Lernprozess nötigen Aufgaben, Übungen und Materialien beansprucht werden, hin zum Kern- oder Ankermedium, dem nun die Aufgabe des Wegweisers durch die Nutzung von Multimedien (CD, elektronische Arbeitsbücher, lehrwerkbezogene Internet-Angebote, Videosequenzen) zufällt. Seiner Meinung nach wird das Lehrwerk diese Funktion erhalten, weil über das Lehrwerk noch am ehesten das soziale Miteinander in der Kursgruppe strukturiert, die Integration des Medienangebots transparent und strukturiert erfolgt und letztendlich Lernprogression organisiert und überprüft werden kann. Darüber hinaus bildet es eine Unterstützung für die Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung und Weiterbildung, indem es das Angebot einer praktikablen Unterrichtsstrukturierung enthält sowie Erkenntnisse aus der fachdidaktischen Forschung in den Lehr- und Lernprozess übermittelt. Funk (2001b: 291) weist noch dem Lehrwerk die Rolle des Lernprozessbegleiters zu. Das Lehrwerk stellt Aufgabensequenzen bereit, die die Lernenden progressional gestuft sowohl zum Erkennen grammatischer Regeln als auch zur freien mündlichen und schriftlichen Textproduktion hinführen sollen.

Die starke Position und positive Funktionen des Lehrwerks im Fremdsprachenunterricht sind unbestritten. Nichtsdestotrotz kann an manchen Aspekten der Lehrwerke Kritik geübt werden. Davcheva und Sercu (2005: 90) weisen vor allem darauf hin, dass die Lehrwerke oft dafür kritisiert werden, zu starr zu sein und deswegen nicht in der Lage zu sein, die Bedürfnisse aller Schüler zu befriedigen, mehrere Dimensionen eines Themas darzustellen, zeitnahe und aktuelle Probleme anzugehen, den Lehrern bestimmte Lehrstile aufzuzwingen, nicht genügend Platz für die Kreativität von Lehrern und Lernenden zu bieten und ein stark fragmentiertes Bild von der fremden Kultur oder eine stereotype Sicht auf diese darzustellen. Funk (2001b: 279-280) schildert dagegen auf eine breitere Art und Weise, was in den Lehrwerken aus der Sicht verschiedener wissenschaftlicher Bereiche bemängelt wird. Pädagogisch argumentiert, steht das Lehrwerk dem kreativen Unterrichtsgeschehen entgegen und behindert die Entfaltung eines lernerorientierten Arbeitsklimas mit kindischen Übungen. Aus Sicht der Linguistik wird die Kritik vor allem an wenig authentischen Sprachmustern, mangelnder Pragmatik und oberflächlicher Grammatik mit falschen Analogien geübt. Die Spracherwerbsforschung bemängelt dagegen die unzureichende Berücksichtigung der empirischen Erkenntnisse zum gesteuerten Zweitspracherwerb und das Visuelle der Lehrwerke stößt wiederum auf die Kritik der Medienwissenschaftler (vgl. Funk 2001b: 279-280). Auch Leupold (2001: 134) macht darauf aufmerksam, dass

„die kontinuierliche Arbeit mit dem Lehrbuch einerseits eine transparente Struktur für den Lehrgang [bietet], andererseits besteht die Gefahr, dass ein monotones methodisches Vorgehen die Lehrbucharbeit zu einem schwerfälligen, auf die Dauer demotivierenden Moment des Unterrichts macht.“

Um diese Situation zu vermeiden, ist seiner Meinung nach die Reflexion des Unterrichtenden unentbehrlich, der sich Gedanken darüber machen soll, wie man mit den Lehrwerkinhalten arbeiten soll, damit sie den Anforderungen einer Lernergruppe Rechnung tragen.

Zuletzt muss betont werden, dass – obwohl inzwischen das traditionelle Konzept des Lehrwerks durch neue Medien ergänzt wird und statt „von Lehrmaterialien von Lehrmedien“ (vgl. Maijala 2007b: 543) gesprochen wird – man auf keinen Fall von einem Untergang des Lehrwerks sprechen kann. Nach wie vor wird das Lehrwerk als eine Unterrichtsleitlinie angesehen, was wiederum zur Folge hat, dass man große Anforderungen an seine Qualität stellt. Vor diesem Hintergrund ist die Auswahl des

Lehrwerks eine äußerst schwierige Aufgabe. Die Folge davon ist, dass man nach Hilfsmitteln sucht, derer man sich dabei bedienen kann.

4.2 Lehrwerkanalyse als Hilfsmittel bei der Lehrwerkauswahl

Die bereits oben dargestellten Funktionen von Lehrwerken führen zu der allgemeinen Feststellung, dass das Lehrwerk ein Faktor ist, das den Lern- und Lehrprozess im Fremdsprachenunterricht intensiv beeinflusst. Die Zeiten, in denen nur ein Lehrwerk für jeweils eine Fremdsprache zur Verfügung stand, sind vorbei. In Anbetracht des großen Einflusses des Lehrwerks auf das Unterrichtsgeschehen und der Anzahl vorhandener Lehrwerke benötigen die Lehrkräfte heutzutage Hilfsmittel bei der Lehrwerkauswahl. Ein mögliches Instrument ist die Lehrwerkanalyse, die einen guten Einblick in das gesamte Lehrwerkkonzept erlaubt. Im Folgenden wird der Begriff und die Entwicklungsgeschichte der Lehrwerkanalyse in der Fremdsprachendidaktik näher erörtert sowie die bisherigen Kriterien und Analysen in Bezug auf die Förderung interkultureller Kompetenz dargestellt.

4.2.1 Lehrwerkanalyse – Begriffserklärung

Der Lehrmaterialienmarkt bietet uns heutzutage ein reichhaltiges Angebot an Lehr- und Lernmaterialien, wodurch die Auswahl des meistgeeigneten Lehrwerks zur echten Herausforderung werden kann. Da dem Lehrwerk viele wichtige Funktionen im Prozess des Fremdspracherwerbs zukommen, ist die Auswahl des Lehrwerks eine sehr verantwortungsvolle Aufgabe, der große Aufmerksamkeit geschenkt werden muss, weil das Lehrwerk den Unterrichtsprozess sehr intensiv beeinflusst und von ihm der Erfolg im Lernprozess größtenteils abhängig ist. Die sprichwörtliche Qual der Wahl kann sich durch die Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse reduzieren. Die Lehrwerkanalyse ist ein ziemlich neues wissenschaftliches Verfahren, denn noch in den 1950er Jahren fehlten Beiträge zur Lehrwerkanalyse in der Fachdiskussion fast gänzlich. Nach Neuner (1994: 9, vgl. auch Maijala 2007b: 544) resultiert diese Situation unter anderem daraus, dass bis in diese Zeit der Fremdsprachenunterricht nicht besonders stark im Schulwesen verbreitet war, weil er grundsätzlich nur an höheren Schulen erteilt wurde und somit fast ausschließlich einer sehr kleinen, leistungsstarken und homogenen Gruppen von Schülern vorbehalten war. Der weitere und eigentlich wesentlichste Grund für diese Tatsache besteht darin, dass bis in die 1960er Jahre in den führenden

Fremdsprachenfächern, also in Englisch, Französisch und Deutsch als Fremdsprache jeweils ein Lehrwerk eine Art Monopolstellung gehalten hatte, was auf eine Vereinbarung der Philologen über die Ziele und Methoden des Fremdsprachenunterrichts, die Gestaltung von Lehrmaterialien und ihren Einsatz im Unterricht zurückzuführen ist und wodurch sich damals jegliche Lehrwerkanalyse erübrigt hat. Erst in den 1960er Jahren erheben sich die ersten Forderungen nach der Etablierung von Lehrwerkanalyse und -kritik in der Fachdiskussion, die unter anderem durch die Erweiterung des Fremdsprachenangebots, neue Konzeptionen der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts, die Veränderung der Zielsetzung und der Methoden des Fremdsprachenunterrichts und die daraus resultierende Ausweitung des Angebots an Lehrwerken sowie auch durch die damit verbundene Konkurrenzsituation auf dem Schulbuchmarkt hervorgerufen wurden. Aus der Tatsache, dass auf dem Markt plötzlich viele fremdsprachliche Lehrwerke erhältlich waren und dadurch die Fremdsprachenlehrer der sprichwörtlichen Qual der Wahl ausgesetzt waren, ergab sich ein Bedürfnis nach Hilfsmitteln für die Auswahl eines entsprechenden Lehrwerks und somit die Notwendigkeit der Lehrwerkanalyse. Im Zusammenhang damit betont Neuner (2003: 400), dass

„[e]in praktisches Bedürfnis nach der Erstellung von Entscheidungshilfen für die Beurteilung eines Lehrwerks [sich] erst dann [ergibt], wenn

- Lehrwerke unterschiedlicher didaktischer und methodischer Konzeption zur selben Zeit zur Verfügung stehen;
- das Lehrbuch zum Lehrwerk mit Lehrwerkteilen unterschiedlicher Funktion ausgeweitet wird;
- der Fremdsprachenunterricht nicht mehr nur für eine relativ homogene Lernergruppe, sondern für Lernende mit ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzung und -motivation erteilt werden soll.“

Der Begriff „Lehrwerkanalyse“ umfasst nach Schmidt (2001: 400) die vier folgenden Komponenten: Beschreibung, Analyse, Kritik von Lehrwerken sowie auch Erprobung von Lehrwerken im Unterricht. Das erste Element der Lehrwerkanalyse, also die Beschreibung des Lehrwerks, gibt eine genaue Auskunft über den Aufbau des Lehrwerks (z. B. über die Anzahl der Lehrwerkteile, der Bände des Lehrwerks oder der Seiten der einzelnen Bücher), dessen Bestimmung (Zielgruppe, Niveaustufe, Vorbereitung auf bestimmte Prüfungen) sowie auch über die Voraussetzungen für den Einsatz des Lehrwerks (Vorkenntnisse, Fertigkeiten) und die Lernziele, die man mit

dem Lehrwerk erreichen kann. Die Aufgabe der Lehrwerkanalyse besteht wiederum darin, anhand verschiedener Kriterienkataloge und hinsichtlich der Lernwünsche, -bedürfnisse und -möglichkeiten einer Lernergruppe das Lehrwerk bzw. einzelne Lehrwerkteile zu untersuchen. Durch ein solches Verfahren soll überprüft und hierauf geurteilt werden, ob das Lehrwerk für eine bestimmte Lernergruppe geeignet ist oder ob sich durch seinen Einsatz bestimmte Ziele realisieren lassen. Auf diese Art und Weise kann sich die Analyse eines Lehrwerks in dessen Kritik verwandeln, denn aufgrund der unternommenen Analyse wird ein Werturteil über das Lehrwerk abgegeben, das zugleich durch die Herausarbeitung von Vor- und Nachteilen des Lehrwerks belegt wird. Die Kritik kann sich auch auf die Ergebnisse der Lehrwerkerprobung im Unterricht stützen, während deren ein Lehrwerk in wenigstens einem Kurs bzw. zwei verschiedene Lehrwerke in parallelen Kursen kurstragend eingesetzt werden und im Verlauf der Erprobung festgestellt und fixiert wird, wie der Lernprozess verlaufen ist und was das Lehrwerk zum Erfolg oder Misserfolg dieses Prozesses beigetragen hat. Aufgrund einer solchen Erprobung können zugleich sowohl Lehrwerkautoren als auch Fremdsprachenlehrer einen nützlichen Hinweis dafür bekommen, welche Stellen im Lehrwerk eventuell verändert oder ergänzt werden sollten. Darüber hinaus deutet Schmidt (2001: 401) darauf hin, dass die Ergebnisse der Erprobung nicht mit den Ergebnissen der Analyse im Einklang stehen können und dass die Analyseergebnisse selbst abhängig von den angewandten Fragen und Kriterien voneinander deutlich abweichen können.

Insgesamt lässt sich jedoch sagen, dass die Lehrwerkanalyse zweifelsohne eines der wichtigsten Verfahren bei einer Lehrwerkauswahl ist, weil sie Einblick in die gesamte Lehrwerkkonzeption gewährt. Funk (2001b: 280) hält wiederum die wissenschaftliche Beschäftigung mit Lehrwerken für besonders nötig, weil sich die dank solchen Forschungen entdeckten Defizite von Lehrwerken beheben lassen. Heutzutage wird die Entscheidung über die Lehrwerkauswahl unter anderem dank zahlreichen Rezensionen und Kriterienkatalogen zur Lehrwerkanalyse erleichtert. Aktuell bieten sich viele Kriterienkataloge bzw. Kriterienraster für die Lehrwerkanalyse an. Bevor man sie aber in Gebrauch nimmt, ist es sinnvoll zu überlegen, inwieweit sie dem aktuellen Forschungsstand der Fremdsprachendidaktik entsprechen und wenn notwendig, sie zu aktualisieren.

4.2.2 Kriterienraster in der Lehrwerkanalyse

Die Frage danach, nach welchen Gesichtspunkten man sich bei der Auswahl eines Lehrwerks richten soll, was bei der Analyse eines Lehrwerks berücksichtigt werden soll, bereitet vielen Wissenschaftlern und Lehrenden nach wie vor Kopfzerbrechen. Um diese Fragestellungen zumindest einigermaßen zu klären, bemüht man sich, verschiedene Hilfsmittel für die Auswahl eines Lehrwerks auszuarbeiten. Eines dieser Mittel sind Lehrwerkkritiken in Form von Rezensionen, die insbesondere in verschiedenen Periodika erscheinen. Sie sind insofern hilfreich, weil sie oft erst neu erschienene Lehrwerke darstellen, jedoch erhebt man aufgrund ihrer Subjektivität viele Vorwürfe gegen sie. Duszenko (1994: 5) gibt den Rezensenten Schuld an der Subjektivität dieser Hilfsmittel, die oft verschiedene sowohl negative als auch positive Erfahrungen mit dem Fremdsprachenunterricht und mit dem besprochenen Lehrwerk haben. Außerdem sind ihre Erwartungen an ein Lehrwerk individuell und je nach Kultur unterschiedlich sowie von unterschiedlichen Überzeugungen geprägt, die dazu führen, dass sie unterschiedliche Dinge an demselben Lehrwerk wahrnehmen oder dass sie zwar dasselbe wahrnehmen, aber es anders beurteilen. Im Zusammenhang damit betont Neuner (1994: 22), dass

„Veröffentlichungen zur Lehrwerkkritik dem Lehrenden bzw. dem Kollegium nicht die Entscheidung über die Einführung eines neuen Lehrwerks abnehmen [können]. Sie garantieren auch nicht den Unterrichtserfolg mit einem als „geeignet“ bezeichnenden Lehrwerk. Sie können aber Orientierungshilfen zur eigenen Entscheidung geben und dadurch auch die eigene intensive Beschäftigung mit dem Lehrwerk anregen.“

Neben zahlreichen in der Fachliteratur erschienenen Lehrwerkkritiken und Lehrwerkrezensionen bieten sich parallel auch Kriterienraster als ein wichtiges Instrument an, das man als Hilfsmittel für die Lehrwerkanalyse gebrauchen kann. Sie werden oft in Form einer Liste zusammengestellt und wurden mit der Hoffnung herausgegeben, dass sich durch ihre Anwendung die Lehrwerkanalyse objektivieren lässt. Solche Kriterienraster sollten in der Regel alle für die Analyse und Bewertung relevanten Aspekte enthalten. Duszenko (1994: 34) nennt die fünf folgenden Grundsätze, die bei der Entwicklung eines Kriterienrasters berücksichtigt werden sollten:

- man sollte Kriterien als klare, leicht verständliche Fragen formulieren und dabei so weit wie möglich auf fachwissenschaftliche Termini verzichten, damit

die Kriterienliste richtig und problemlos verstanden und angewendet werden kann,

- man sollte deutlich machen, in welcher Hinsicht die Kriterien nicht bloß zur Beschreibung von Lehrmaterial, sondern zu deren Bewertung wichtig sind,
- Kriterien sollten nicht zu differenziert und detailliert sein, sondern sollten auf wesentliche Aspekte der Analyse beschränkt werden und mehrere Einzelkriterien sollten zu Gruppen zusammengefasst werden,
- man sollte auch vermeiden, in den Formulierungen (z. B. durch Adjektive wie optimal, angemessen, genügend) den Eindruck zu erwecken, Lehrwerke könnten objektiv beurteilt werden, denn im anderen Fall könnten die Personen, die eine Analyse vornehmen, den Mut verlieren, sich ihre eigene Meinung zu bilden,
- schließlich sollten die Kriterienraster als offene Systeme verstanden werden, die sowohl ergänzt als auch verkürzt werden können und somit die Möglichkeit bieten, bei der Analyse sowohl eigene Standpunkte der Analysierenden als auch neuere wissenschaftliche Erkenntnisse in Betracht zu ziehen.

Es besteht kein Zweifel daran, dass die Kriteriensysteme inzwischen zu einem der populärsten Hilfsmittel für die Lehrwerkanalyse geworden sind, nichtsdestoweniger erhebt man oft heftige Vorwürfe gegen sie. So betont beispielsweise Neuner (1994: 22), dass jedes Kriterienraster subjektiv ist, wodurch für jede Beurteilung Subjektivität kennzeichnend ist. Darüber hinaus meint er, dass jede Lehrwerkbeurteilung von den Gegebenheiten des Fremdsprachenunterrichts abhängig ist. Auch Neuner und Kast (1994: 100) weisen auf eine gewisse Problematik der Kriterienraster folgendermaßen hin:

„Sie [Kriterienraster – Anm. d. Verf.] werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort: der fachdidaktischen Kenntnisse oder Kollegen, der Bedürfnisse der Lernenden, der Kompatibilität des neuen Lehrwerks mit anderen Unterrichtsmaterialien oder eingeführten Lehrwerken auf anderen Lernstufen usw. Kurz: Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefasst werden, nicht als Korsett.“

Schmidt (2001: 408) unterstreicht wiederum, dass Kriterienlisten nicht dauerhaft als aktuell und nicht als objektiv angesehen werden können, denn sie sind genauso wie Lehrwerke auch „Kinder ihrer Zeit“, da Auswahl, Gewichtung und Formulierung der Kriterien die jeweilige didaktisch-methodische Position ihrer Autoren zum Ausdruck bringen und zudem von den gesetzten Zwecken, für die sie formuliert wurden, entscheidend beeinflusst sind. Funk (1994: 109) schließt sich auch der Kritik an Kriterienrastern an, indem er auf ihr scheinbar objektives Wesen hindeutet und ihre Komplexität, die aus der Verwendung fachlicher Begriffe und der Zugrundelegung komplexer didaktischer Konzeptionen resultiert.

Trotz so vieler Vorwürfe finden heute verschiedene Kriterienlisten Anwendung als Hilfsmittel für die Auswahl eines geeigneten Lehrwerks und inzwischen stehen auch verschiedene Kriterienkataloge zur Verfügung. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache war das *Mannheimer Gutachten* einer der ersten Beiträge zur systematischen Analyse von Lehrwerken. Es entstand als Resultat der Arbeiten einer neunköpfigen wissenschaftlichen Kommission, die von der Kulturabteilung des Auswärtigen Amtes der BRD zur Prüfung von Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache unter den Aspekten der Fremdsprachendidaktik, der Linguistik und der Deutschlandkunde aufgefordert wurde. Das *Mannheimer Gutachten* ist in zwei Bänden erschienen, der erste wurde 1977 herausgegeben und beinhaltet die Untersuchung von 16 Lehrwerken, der zweite Band untersucht dagegen nur 8 Lehrwerke und ist 1979 infolge der heftigen Kritik am Umfang der ursprünglichen Kriterienliste entstanden, die im *Mannheimer Gutachten 2* auf circa die Hälfte reduziert wurden (vgl. Heyd 1990: 260, Engel u. a. 1981: 1-5). Für die Analyse der Lehrwerke wurden die Kriterien in die Bereiche Didaktik, Linguistik und Landeskunde bzw. Themenplanung gegliedert, wobei, wie die Autoren selbst betonen, sie zunächst einmal als analysierend und nicht als bewertend formuliert sind. Die didaktischen Kriterien beziehen sich in ihrer anfänglichen Konzeption auf Lernziele und Methoden, Struktur des Lehrwerks, Verwendung des Lehrwerks, Entwicklung von einzelnen Fertigkeiten, Übungsformen und sprachdidaktische Konzeption. Nach diesen Kriterien muss von einem Lehrwerk verlangt werden, dass es Zielsetzungen, Grundlagen, Zielgruppen und die Voraussetzungen zur Arbeit mit dem Lehrwerk sowie präzise Lernziele angibt, den Stellenwert der einzelnen Lehrwerkteile und Medien im Gesamtkonzept eines Kurses klar bestimmt, den Lernenden unterschiedliche Aktivitäten und Sozialformen ermöglicht, Hinweise für den Selbstunterricht enthält, Ausbildung der

Kommunikationsfähigkeit im Sinne der Sprachverwendung zu Realisation von Sprech- und Schreibabsichten beachtet, Übungsformen hat, die einen Spielcharakter aufweisen und die sich auf die angestrebten Lernziele und Ausbildung der Fertigkeiten beziehen sowie auch eine Identifikation mit den dargebotenen Sprechrollen erlauben, Texte enthält und Themen behandelt, die aktuell sind sowie auch Bedürfnisse und Interesse der Lerner berücksichtigen und sich daher auf die Lerner motivierend auswirken und über gut ausgewählte Texte den Lernenden ermöglichen soll, ihre eigenen Vorkenntnisse in der Mutter- oder Fremdsprache sowie bereits erworbene Deutschkenntnisse im Unterricht anzuwenden und weiterzuentwickeln (Engel u. a. 1977: 19). Die nächste Gruppe bilden linguistische Kriterien. Unter Zuhilfenahme von diesen Kriterien will man in erster Linie ermitteln, auf welche Art und Weise Grammatik im Lehrwerk präsentiert wird und die expliziten und impliziten (in Übungen und Beispielen dargestellten) grammatischen Aussagen mit den linguistischen Erkenntnissen übereinstimmen. Des Weiteren soll ermittelt werden, welche Ausschnitte aus der deutschen Sprache in Texten und Beispielen dargeboten und durch Übungen vermittelt werden und ob diese Ausschnitte mit dem derzeitigen überregionalen Standard des mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs übereinstimmen (Engel u. a. 1997: 33). Obwohl das *Mannheimer Gutachten* vor dem echten „interkulturellen“ Boom verfasst wurde, liefert die dritte Gruppe von Kriterien einige, die zur Bewertung des interkulturellen Potentials aktueller Lehrwerke angewendet werden können. In Bezug auf diese Kriterien müssen die Lehrwerke in erster Linie folgende Forderungen erfüllen: Inhalte müssen zum Aufbau eines Bildes der zielsprachlichen Welt beitragen, Texte müssen das Kontextwissen zum Inhalt haben, welches die richtige Sprachverwendung und das Zurechtfinden in einer fremden Welt ermöglicht, Vermittlung von Sprachkenntnissen und Landeskundekenntnissen sollte integriert werden, Inhalte müssen mehrperspektivisch vermittelt werden und zum interkulturellen Vergleich anleiten (Engel u. a. 1977: 37-39).

Gegen das *Mannheimer Gutachten* hat man vor allem aufgrund seiner zu fachlichen Formulierung viele Vorwürfe erhoben. Neuner (1994: 21) wirft den Verfassern vor, dass sie sich bei der Arbeit an dieser Kriterienliste nach persönlichen Interessen, Arbeitsschwerpunkten und subjektiven Überzeugungen richteten. Sowohl er als auch Duszenko (1994: 67) weisen auch darauf hin, dass diese Kriterien schwer zu verstehen sind. Einerseits enthalten sie viele fachliche Termini, die sehr reiche theoretische Kenntnisse von ihren Benutzern erfordern, andererseits sind einzelne Kriterien nur

stichwortartig genannt, weswegen ihr Sinn schwer zu begreifen ist. Darüber hinaus kritisiert Duszenko (ebd.) den Umfang dieses Katalogs sowie die deskriptive Natur seiner Kriterien, aufgrund derer man zwar zur begnügenden Beschreibung des Lehrwerks, aber nicht zu seiner Bewertung gelangen kann. Zu dessen Entschuldigung führt er noch an, dass dieser Raster gar nicht primär für Lehrer, sondern für Wissenschaftler gedacht war.

Als der zweite sehr bekannte Kriterienkatalog gilt das 1982 von den Teilnehmern (Fachdidaktiker, Lehrwerkautoren und Verlagsautoren aus Finnland, Island, Norwegen und Schweden) zweier fachdidaktischer Seminare zum Thema Lehrwerkanalyse erarbeitete *Stockholmer Kriterienkatalog* (Duszenko 1994: 29). Dieser Katalog umfasst die acht folgenden Kategorien (vgl. Krumm 1994: 100):

- Aufbau des Lehrwerks (Einteilung in die unbedingt notwendigen Lehrwerkteile: Textteil, Arbeitsteil, Grammatikteil, Wörterverzeichnis, Kassette und die zusätzlichen Teile: Bildmaterialien, Tonaufnahmen, Tests, Lösungen zu den Aufgaben),
- Layout (Gestaltung der Lektionen und Lehrbuchseiten, graphische Gestaltung, Verbindung von Text und Bild),
- Übereinstimmung mit dem Lehrplan,
- Inhalte und Landeskunde (die Art und Weise der Darstellung von Menschen, Alltag, Geographie und Wirtschaftsleben, Gesellschaft, Kultur, Literatur und Geschichte des Zielsprachenlandes und des eigenen Landes),
- Sprache (Orientierung an der Standardsprache, Beispiele für sprachliche Vielfalt, Textsorten, Materialien zur Rezeption und Produktion der Sprache, Authentizität der vermittelten Sprache, Anregung zur kreativen Arbeit, Erklärung der Wörter und Ausdrücke, Anknüpfen an sprachliche Verwandtschaften, Berücksichtigung der kulturell-sprachlichen Unterschiede, Arbeit an Aussprache und Intonation, Qualität von Tonaufnahmen),
- Grammatik (Art der Grammatikprogression, Vorhandensein von Grammatikübersichten, Art und Weise der Darstellung von grammatischen Phänomenen, Vorhandensein von Regeln, Konstruktion der Texte im Hinblick auf die Grammatik),
- Übungen (Arbeitsanweisungen, Übung von einzelnen Fertigkeiten, Übungsformen, Verschiedenartigkeit von Übungen, Vorhandensein von systematischen Wiederholungen),

- Perspektive der Schüler (Auffassung des Lehrmaterials unter folgenden Aspekten: Schwierigkeitsgrad, abwechslungsreiche Gestaltung, Möglichkeit des Einbezugs der eigenen Perspektive, Beteiligung am Lernprozess, Klarheit von Lernzielen und Lernfortschritten, Möglichkeiten des selbständigen Lernens und Nachholens des Materials).

Auch in diesem Katalog lassen sich einige Kriterien finden, die einen direkten Bezug auf den interkulturellen Ansatz aufweisen, wie z. B. Darstellung landeskundlicher Inhalte, die das Zielsprachenland und das Land der Lerner betreffen, Berücksichtigung kulturell-sprachlicher Unterschiede oder Möglichkeit des Einbezugs eigener Perspektive. Der *Stockholmer Kriterienkatalog* ist im Vergleich zu dem *Mannheimer Gutachten* nicht so umfangreich und abstrakt in der Formulierung, wodurch er sich als eine gute Hilfe für die Lehrwerkauswahl erweisen kann.

Neben den bereits dargestellten Kriterienrastern haben sich im Laufe der Zeit viele alternative Vorschläge von Kriterien zur Lehrwerkanalyse für den DaF-Unterricht entwickelt. Zu nennen sind hier z. B. die Thesen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks von Majjala (2007b: 545-557). Wie die Autorin selbst betont, sollten diese Empfehlungen nicht als absolut und abschließend betrachtet werden, sondern in erster Linie zur Diskussion veranlassen und Ideen für Lehrende und Lehrwerkverfasser bieten. Das, was ein Lehrwerk können muss, bezieht sich auf die 15 folgenden Kategorien: Grammatik, Hörtexte, ergänzende Materialien, Layout und Illustrationen, Lehrwerksprache, Lehrwerkinhalte, Lehrwerkpersonen, Darstellung des Alltags, Interkulturalität, stereotypische Darstellungen, Varietäten der deutschen Sprache in einem DaF-Lehrwerk, Berücksichtigung aller deutschsprachigen Länder, Mehrsprachigkeit, Aktualität, Beitrag zur Erziehung der Lernenden.

Aufgrund der zentralen Stellung im Unterricht sind Lehrwerke seit den 1970er Jahren ein wichtiges Feld fachdidaktischer Forschung. Obwohl manche Kriterienkataloge bereits über 40 Jahre alt sind, haben sie an ihrer Aktualität wenig verloren und können sicherlich immer noch einen guten Ausgangspunkt für die Analyse aktueller Lehrwerke bilden. Da ihr Grad der Allgemeinheit sehr hoch ist, eignen sie sich in erster Linie vor allem zur komplexen und generellen Analyse und Beurteilung von Lehrwerken. Um jedoch ausgewählte didaktische Aspekte zu analysieren, ist es notwendig, detailliertere Kriterienkataloge zu entwickeln. So ist es auch im Falle von

interkultureller Kompetenz. In Polen⁴³ wurden in der letzten Dekade einige interessante Analysen von DaF-Lehrwerken (vgl. Kap. 4.3) in Bezug auf die Realisierung dieses Prinzips durchgeführt. Der Darstellung des aktuellen Forschungsstands in diesem Bereich ist das nachfolgende Unterkapitel gewidmet.

4.3 Lehrwerke für den DaF-Unterricht als Hilfsmittel bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz – Forschungsstand

Bereits in den 1980er und 1990er Jahren wurden die ersten Lehrwerke verfasst, die dem interkulturellen Ansatz folgten. Erste Niederschläge interkulturellen Ansatzes waren in der didaktischen Praxis der Lehrwerkherstellung in zweifacher Weise zu erkennen. Einerseits wurden Lehrwerke für die weltweite Verwendung konzipiert. Für sie ist vor allem kennzeichnend, dass sie zum ersten Mal einen Beitrag zur bewussten Auseinandersetzung mit der fremden Kultur geleistet haben. Sie stellten jedoch häufig die ethnozentrische Sicht dar, was man u. a. daran erkennen konnte, dass ihre Texte und Inhalte vor allem an der Zielsprache und Zielkultur ausgerichtet waren, die kulturellen Bedingungen der Ausgangskultur nicht berücksichtigt wurden und beim Versuch des Einbezugs der Lernerperspektive die Darstellung von Kontrasten zu stark im Fokus stand. Andererseits wurden adressatenspezifische Lehrwerke bzw. regionalbezogene Lehrwerke (z. B. *Sichtwechsel* von Martin Hog aus 1984, *Sprachbrücke* von Gudula Mebus aus 1989) verfasst, die die Zweiseitigkeit des Konzepts interkultureller Kommunikation beachteten und aus dem Grund nicht nur das Bild des Zielsprachenlandes, sondern auch des Landes der Lernenden berücksichtigten. Für diese Lehrwerke ist charakteristisch, dass sie eine umfassende Verstehenskompetenz fördern, d. h. die Fähigkeit zum Erkennen von kulturell geprägten Denk- und Verhaltensweisen des Kommunikationspartners und die Fähigkeit zur angemessenen Reaktion darauf. Darüber hinaus sind ihre Themen und Inhalte zielgruppenorientiert, sie weisen einen Bezug auf die Lernererfahrungen auf und fördern ein ganzheitliches, tendenziell autonomes und kognitives Lernen und die Fähigkeit zum Vergleich von Kulturen und Sprachen (vgl. Pauldrach 1987: 31, Chudak 2010b: 75-76).

Mit der Zeit und der allmählichen Durchsetzung des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht wurden auch weitere Lehrwerke veröffentlicht, die mindestens in einem gewissen Grad nach diesem neuen Prinzip konzipiert wurden. Da

⁴³ Von den ausländischen Autoren, die sich mit der Lehrwerkanalyse in Bezug auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz beschäftigt haben, sind z. B. Lukjantschikowa 2004, Maijala 2008 zu nennen.

sich der Lehrmaterialienmarkt intensiv entwickelte und es immer mehr Lehrmaterialien gab, kamen Fragen danach auf, ob die Lehrwerke tatsächlich die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördern können, und wenn ja, in welchem Ausmaß und auf welche Art und Weise. Das bewog viele Wissenschaftler zu Forschungen in diesem Bereich. Von den ausländischen Wissenschaftlern ist unter anderem auf die Arbeiten von Maijala (2007b: 544) hinzuweisen, die einige Kriterien bestimmt hat, denen interkulturell angelegte Lehrwerke folgen sollten. Sie (2007b: 551-552) nennt als drei Säulen des interkulturellen Lernens das Nachdenken über Eigen- und Fremdkultur, die Sensibilisierung für einen interkulturellen Sichtwechsel sowie den Erwerb von Kenntnissen über die Beziehungen von Eigen- und Fremdkultur und stellt gleichzeitig fest, dass Lehrwerke in gewissem Umfang einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten sollen: Als Erstes erwähnt sie die Authentizität der Lehrwerkinhalte. Das ist insbesondere in solchen Kontexten wichtig, in denen sich der Unterricht nicht in einer zielsprachlichen Umgebung abspielt. Als besonders geeignet können sich hier authentische Texte oder Videofilme erweisen. Zusätzlich ist es wichtig, dass die Lehrwerkprotagonisten glaubwürdig und Empathie erzeugend sind, denn durch ihre Augen erleben die Lernenden die fremde Kultur. Des Weiteren sollen Lehrwerke ein großes Angebot an Texten, Bildern und Illustrationen unterschiedlicher Herkunft beinhalten, die nicht nur Interesse und Neugier der fremden Kultur gegenüber erzeugen, sondern vor allem auf die Erfahrungswelt der Zielgruppe Bezug nehmen und viele Perspektiven in die fremde Kultur eröffnen. Die Eröffnung von unterschiedlichen Perspektiven in die Zielkultur kann beispielsweise durch Aufgaben erfolgen, die persönliche Erlebnisse von Lernenden, Repräsentanten aus der fremden Kultur oder von Mitlernenden abfragen. Durch die Wahrnehmung der Erlebnisse sind die Lernenden in der Lage, im Rahmen des sich abspielenden kognitiven und emotionalen Verstehensprozesses selbst eine eigene Meinung zu bilden und sich eine Vorstellung von der fremden Kultur aufzubauen. In interkulturell orientierten Lehrwerken spielt auch Landeskunde eine wichtige Rolle, wobei vor allem das Alltagswissen das meistgefragte Thema sein soll, weil es das Interesse an Land und Leuten weckt und sich motivierend auswirkt. Es geht zwar in erster Linie um Vermittlung von Fakten, in weiteren Schritten bedarf es einer Zuordnung des Wissens und der Bildung von Zusammenhängen. Das Vermeiden der Vermittlung eines einseitigen oberflächlichen und stereotypischen Bildes der Zielkultur wird von Maijala als das nächste wichtige Kriterium erwähnt, dem die interkulturell ausgerichteten Lehrwerke folgen sollten.

Damit die Lehrwerkinhalte zu keiner Stereotypenbildung beitragen, ist es wichtig, sie multiperspektivisch zu konzipieren, weil sich auf diese Art und Weise die Lernenden selbst ihre Meinung bilden können. Des Weiteren verweist die Autorin auf die Notwendigkeit der Vermittlung verschiedener Varietäten der Sprache und der kulturellen Vielfältigkeit sowie der Verfolgung des plurizentrischen Ansatzes, d. h. der Erstreckung landeskundlicher Inhalte auf alle deutschsprachigen Länder. Abschließend lässt sich betonen, dass die Kriterien von dieser Autorin sehr stark landeskundlich orientiert sind und eher als Vorgaben für die Lehrwerkautoren zu verstehen sind.

Außer Maijala hat sich u. a. auch Liedke (1999) mit Kriterien für die Verwirklichung von interkulturellem Lernen in DaF-Lehrwerken beschäftigt. Im Gegensatz zu den bereits dargestellten Anforderungen an Lehrwerke von Maijala, sind die Kriterien von Liedke (1999: 557-559) besser strukturiert und gehen von den folgenden sechs Schwerpunkten aus:

- Zielsetzung und Vorgehen: wird interkulturelles Lernen in dem Lehrwerk explizit als Zielsetzung vertreten und wenn ja, wie wird dieses Ziel spezifiziert? Ist im Lehrwerk eine durchgehende Orientierung auf interkulturelles Lernen gegeben, wird dieses als Inhalt einer spezifischen Einheit gefasst oder sporadisch in das Lehrwerk einbezogen? Welche Herkunftssprachen und -kulturen werden wie berücksichtigt?
- Thematisierung von Multikulturalität/ von Deutschland als multikulturelle Gesellschaft: Welche ihr-wir-sie-Grenzen werden gezogen? Wird eine Mehrsprachigkeit/ Mehrfachzugehörigkeit der Lerner zu kulturellen Gruppen miteinbezogen? Werden Vorurteile/ Vorstellungen über Herkunfts-/Zielsprachengesellschaft thematisiert? Wie wird die gegenwärtige Situation der deutschen Gesellschaft dargestellt?
- Sprach- und Kulturkontraste: welche Bereiche verbalen und nonverbalen Handelns werden als kulturspezifisch thematisiert? Wie werden die jeweiligen Kontraste vermittelt?
- Kontaktsituationen: welche Kontaktsituationen und -konstellationen werden dargestellt? Werden Missverständnisse/ Problemsituationen/ Fehlinterpretationen angesprochen? Gibt es positive Modelle gelungenen Verständigungshandelns?
- Charakteristika und Strategien fremdsprachlichen Handelns: Werden Probleme des fremdsprachlichen Handelns als eines Handelns mit reduzierten Mitteln mit aufgenommen und Strategien zu deren optimalem Einsatz vermittelt? Werden

Verfahren des Dolmetschens und Sprachmittels angesprochen? Findet man Beispiele für Rückfragen, Verstehenssicherung, metakommunikative Klärungen?

- Interkulturalität und Lernprozess: ist die fremdsprachendidaktische Diskussion um kulturspezifische Vorgehensweisen im Fremdsprachenunterricht in die Lehrwerkerstellung eingeflossen? Waren ausländische Autoren, die den Fremdsprachenlernprozess selbst durchlaufen haben, an der Lehrwerkerstellung beteiligt?

Es sei zu betonen, dass diese Kriterien in erster Linie für die Lehrwerke erstellt wurden, die für jene Ausländer konzipiert wurden, die in Deutschland Deutsch als Zweitsprache lernen. Nichtsdestotrotz können Schwerpunkte wie Zielsetzung und Vorgehen, Sprach- und Kulturkontraste, Kontaktsituationen oder Strategien fremdsprachlichen Handelns einen guten Ausgangspunkt für die Lehrwerkanalyse in anderen Kontexten bilden.

Von den polnischen Autoren, die sich mit DaF-Lehrwerken und Entwicklung interkultureller Kompetenz befasst haben, ist vor allem auf Arbeiten von Mackiewicz (2008), Jańska (2006) und Miłuńska (2012) hinzuweisen. Mackiewicz (2008: 204) betont zu Recht, dass interkulturell orientierter Fremdsprachenunterricht ein Lehrwerk verlangt, das allgemein gesagt zur Reflexion anregt und dadurch zur Entwicklung oder Erweiterung interkultureller Kompetenz führt. Er fügt hinzu, dass man bei der Auswahl eines Lehrwerks nicht nur auf die Landeskunde Rücksicht nehmen soll, sondern es auch angebracht sei, das Kriterium Interkulturalität zu spezifizieren. Mackiewicz (2008: 205-207) hat ausgewählte Lehrwerke für Oberschüler und Erwachsene sowie für Anfänger und Mittelstufe nach folgenden Kriterien analysiert:

- Adressat des Lehrwerks: Ist das Lehrwerk für eine bestimmte kulturelle Gruppe/Nation konzipiert oder für die Benutzer aus verschiedenen kulturellen Kreisen vorgesehen? Dieses Kriterium ist vor allem aus der Lehrersicht von Bedeutung, denn je nach Konzeption wird der Lehrer vor andere methodische Herausforderungen gestellt.
- Ganzheitliche und konsequente Orientierung des Lehrwerks an Anforderungen interkultureller Didaktik: Entsprechen Ziele, Inhalte, Lernverfahren und Kontrolle den Anforderungen interkultureller Didaktik?
- Explizite und implizite interkulturelle Ziele: Welche Art und Weise, explizite oder implizite, überwiegt bei der Darstellung von Inhalten?

- Stellung interkultureller Inhalte: Sind die Inhalte ein integraler Bestandteil des Lehrwerks und verbinden sie sich eng mit Texten, Übungen und Aufgaben zur Entwicklung einzelner Fertigkeiten, Wortschatzerweiterung und Lernen von grammatischen Strukturen oder werden sie in separaten Kapiteln dargestellt?
- Stereotype und Vorurteile: Führen die Inhalte nicht zur Stereotypisierung? Knüpfen die in den Lehrmaterialien vorhandene Texte und Dialoge direkt an die bestehenden Stereotype und Vorurteile an? Regen sie zur Auseinandersetzung mit ihnen und Reflexion an sie?
- Unterstützung interkultureller Kompetenz des Lehrers durch entsprechende Informationen in Materialien für Lehrer: Bietet das Lehrwerk solche Inhalte?

Anhand dieser Kriterien hat Mackiewicz (2008: 207-212) die drei Lehrwerke *Stufen International*, *Password Deutsch* und *alles klar* analysiert, wobei nur das erste positiv bewertet wurde. *Stufen International* ist international angelegt, den Anforderungen interkultureller Didaktik komplett untergeordnet und bietet viele Möglichkeiten zur Reflexion. *Password Deutsch* ist dagegen eher landeskundlich orientiert und verfolgt keine expliziten interkulturellen Lernziele, somit leistet es keinen großen Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz. Auch *alles klar* erfüllt nicht genügend die Ansätze interkultureller Didaktik, was auch die Forschungsergebnisse von Miłuka (2012) bestätigen. Abschließend ist zu bemerken, dass die Kriterienliste von Mackiewicz eher einen allgemeinen Charakter hat. Diese Kriterien werden z. B. keinen Aufschluss darüber liefern, wie die einzelnen Komponenten interkultureller Kompetenz durch die Anwendung dieser Lehrwerke entwickelt werden, sondern eher eine Übersicht darüber liefern, ob das Lehrwerk überhaupt interkulturelle Inhalte beinhaltet, auf welche Art und Weise sie dargestellt werden und welche Position ihnen in der gesamten Lehrwerkkonzeption zukommt.

Besondere Aufmerksamkeit dient den Forschungen von Jańska (2006), die Lehrwerke für die Primarstufe in Polen untersucht hat und von Miłuka (2012), die genauso wie Mackiewicz die Lehrwerke für Oberschüler und Erwachsene auf dem Anfänger- und Mittelniveau einer Analyse unterzogen hat. Die beiden Autorinnen haben ausgearbeitete und detaillierte Kriterienlisten erstellt, die auch anderen Lehrwerkbenutzern ermöglichen, das interkulturelle Potential der Lehrwerke zu messen. Die Kriterien von Jańska (2006: 153-161) sollen Aufschluss über folgende Aspekte geben:

- Konzeption der Unterrichtsmaterialien: Bestandteile des Kursmaterials, Typ des Kursmaterials, didaktische Konzeption der Autoren,
- Verhältnis von Sprache und Kultur, Kulturbegriff,
- Interkulturelles Lernen auf Primarstufe I: soziokulturelles Wissen, konkrete Themenbereiche, Visualisierungselemente als Informationsträger, Elemente der Kinderliteratur, Auseinandersetzung mit der fremden Kultur, Wahrnehmungsschulung, Perspektivenwechsel, Vorstellungen und Einstellungen, Lernerorientierung, Handlungsorientierung, ganzheitliche Förderung, multisensorische Förderung, Lernerautonomie, Regelungen der Programmgrundlage des polnischen Bildungsministeriums,
- Interkulturelles Lernen in der deutsch-polnischen Erziehung: Lernziele und -inhalte in Lehrplänen und Lernprogrammen für Primarstufe I, integrierte Bildung, Lehrkräfte.

Jańska (2006) unterzog folgende Lehrwerke der Analyse: *eins, zwei, drei, ich und du*, *Kängookängoo Deutsch*, *Kaspertheater rund ums Jahr* und *Tamburin* und kam zu dem allgemeinen Ergebnis, dass kein Titel des Untersuchungskorpus eine ausreichende Grundlage für die interkulturellen Lehr-/Lernprozesse auf Primarstufe I in Polen bietet. Inhalte und Aufgabenstellungen zur Förderung interkultureller Kompetenz befinden sich nur in den beiden Lehrwerken *Kängookängoo Deutsch* und *Tamburin*. Besonders zum Vorschein kamen die Unterschiede zwischen den Lehrwerken deutscher (*Kaspertheater rund ums Jahr*, *Tamburin*) und polnischer Autoren (*eins, zwei, drei, ich und du*, *Kängookängoo Deutsch*) in Bezug auf den Stellenwert der Kulturvermittlung. Die Kursmaterialien polnischer Autoren sind grundsätzlich sprachvermittlungsorientiert, der deutschen kulturvermittlungsorientiert.

Während Jańska ihren Kriterienraster grundsätzlich an die Prinzipien interkulturellen Lernens auf Primarstufe I stützt, orientiert sich der Kriterienkatalog von Miłučka (2012: 119-120) an dem Begriff interkultureller Kompetenz. Die von dieser Autorin erstellten Kriterien erlauben es, Lehrwerke auf die folgenden Schwerpunkte zu prüfen:

- Allgemeines: Beschreibung des Kurses, Bestimmung des didaktischen Konzepts, Zielgruppe, regionale Verschiedenheit, Textsorten, Layout und Bilder,

- Kognitive Ebene: Realienkunde, Landeskunde, Sozialkunde, Kulturkunde in der engen und weiten Bedeutung, realistisches Bild der deutschsprachigen Länder, Bewusstmachung der eigenen Kultur (Selbstreflexion),
- Affektive Ebene: Entwicklung von Vergleichstechniken, Entwicklung der sozialen Sensibilisierung und Empathie gegenüber Anderen und Relativierung von Perspektiven und Einstellungen, kritische Analyse von Vorstellungen und Stereotypen,
- Handlungsebene/Fähigkeitsebene: Entwicklung der Fähigkeit des Kontaktknüpfens mit Gleichaltrigen aus anderen Ländern auf traditionelle oder elektronische Art und Weise, Anregen zu und Entwicklung der Projektarbeit, Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Gewinnen von Informationen und deren Analyse und Bewertung, Anregungen zum selbständigen Entdecken der eigenen und fremden Kultur,
- Anderes: Aufgaben zu Evaluation und Leistungsmessung, Vorhandensein von zusätzlichen Hinweisen für Lehrer, die nicht ausreichend interkulturell kompetent sind.

Mihułka (2012: 127-151) analysierte nach ihren Kriterien zwei Lehrwerke *alles klar* und *Direkt*. Die Analyse führte die Autorin zu dem allgemeinen Schluss, dass sie die Zulassung von Lehrwerken zur Verwendung an den polnischen Schulen nicht als begründet erachtet, da diese die in den Rahmenrichtlinien festgelegten Anforderungen an Inhalte im Fremdsprachenunterricht nicht erfüllen. Beide Lehrwerke sind eher landeskundlich orientiert und fördern nur die Entwicklung der kognitiven Komponente interkultureller Kompetenz. Der Entwicklung affektiver und behavioraler Komponenten interkultureller Kompetenz schreiben die Autoren dieser Lehrwerke nur eine marginale Bedeutung zu.

Die Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Rolle der DaF-Lehrwerke bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz führt zu der Schlussfolgerung, dass es keinen einzigen geschlossenen, für alle Lehrwerke anwendbaren Kriterienkatalog zur Analyse des interkulturellen Potentials von Lehrwerken gibt. Die Kriterienliste kann vor allem abhängig von dem Analysegegenstand (z. B. Lehrwerke für Kinder, für Erwachsene, für Ausländer in Deutschland) sowie von dem fachlichen Hintergrundwissen des Forschers variieren und auf die Analyse unterschiedlicher Schwerpunkte zielen. Zum Nachdenken soll auch die Tatsache anregen, dass es relativ wenige Forscher in Polen gibt, die sich mit der Analyse von DaF-Lehrwerken unter

diesem Aspekt beschäftigen. Außerdem sind die Ergebnisse der Analyse beunruhigend, denn keiner von den zitierten Autoren konnte ein Lehrwerk nennen, das, seiner Meinung nach, die Prinzipien interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht genügend (d. h. ihren Kriterien entsprechend) realisiert. Die Analyseergebnisse zeigen auch, dass interkulturelle Kompetenz am häufigsten durch landes- und kulturkundliche Informationen entwickelt wird. Das soll umso mehr beunruhigen, wenn man bedenkt, was für einen riesigen Einfluss die Lehrwerkauswahl auf die Ziele und Inhalte im Fremdsprachenunterricht ausübt. Aleksandrowicz-Pędlich (2007: 47) erinnert daran, dass die Lehrkräfte nicht immer in der Lage sind, die „richtige“ Wahl zu treffen, zumal die Auswahl von Lehrwerken oft von solchen Faktoren wie Werbung oder sogar Bestechung von Lehrern bestimmt wird. Ihrer Meinung nach ist zu befürchten, dass bei der Lehrwerkauswahl der interkulturelle Aspekt von den Lehrkräften nur selten berücksichtigt wird. Vor diesem Hintergrund ist es umso notwendiger, nicht nur Analysen von Lehrwerken durchzuführen, sondern auch die Analyseergebnisse einem breiteren Publikum zugänglich zu machen und erneut auf die Wichtigkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenz aufmerksam zu machen.

4.4 Kriterienraster im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz – eigener Vorschlag

Nach Liedke (1999: 552) lässt sich wiederholen, dass sich grundsätzlich zwei mögliche Ausrichtungen einer Lehrwerkanalyse unterscheiden lassen: die wissenschaftsorientierte Lehrwerkforschung und die unterrichtsorientierte Lehrwerkbeurteilung. Bei der ersten geht man von dem Wissensstand der Bezugsdisziplinen aus und stellt die Frage danach, ob und inwieweit er in einem Lehrwerk realisiert worden ist. Die zweite Variante soll dagegen vor allem den Lehrenden eine Antwort auf die Frage liefern, ob ein bestimmtes Lehrwerk für ihre Schüler und die Situation in ihrer Klasse passt. Die in der vorliegenden Arbeit durchgenommene Untersuchung gehört zu dem ersten Typ und zielt in der ersten Linie auf die Analyse ausgewählter DaF-Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht in Technika und im Weiteren auf die Darstellung von Hinweisen auf mögliche Ergänzungen durch die Lehrenden oder Überarbeitungen. Zu diesem Zweck wird im Folgenden ein Kriterienkatalog präsentiert, der sich auf die früheren theoretischen Ausführungen zu interkultureller Kompetenz, interkulturellem Lernen und Lehrwerkanalyse stützt. Der Katalog umfasst folgende Fragen bzw. Kriteriengruppen:

1. ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM LEHRWERK

1.1 Autoren, Titel, Jahr der Ausgabe

1.2 Aus welchen Komponenten besteht das Lehrwerk (d. h. Printmedien, AV-Medien, Zusatzmaterialien, Internetressourcen, Lehrerhandreichungen etc.)?

1.3 Wie ist der Aufbau des Lehrbuchs? Welche Themen werden behandelt?

1.4 Für welche Zielgruppe und welches Sprachniveau ist das Lehrwerk bestimmt?

2. ORIENTIERUNG AN DEN PRINZIPIEN DES INTERKULTURELLEN ANSATZES IN ZIELSETZUNG, KONZEPT UND EVALUATIONSVERFAHREN DES LEHRWERKS

2.1 Wird auf interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) als zu erlernende Fähigkeit in der Formulierung der Ziele verwiesen? Definiert das Lehrwerk explizit Ziele bezogen auf interkulturelle Kompetenz, die mit dem Einsatz des Lehrwerks zu erreichen sind (z. B. im Inhaltsverzeichnis, am Kapitelanfang)?

2.2 Sind die Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz oder ihrer Einzelkompetenzen ein integraler Bestandteil des Lehrwerks oder werden sie in separaten Kapiteln dargeboten oder tauchen sie sporadisch auf? Welche Stellung nehmen solche Inhalte im gesamten Lehrwerkkonzept ein?

2.3 Schlägt das Lehrwerk Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz vor? Welche Formen der Evaluation werden eingesetzt?

3. ENTWICKLUNG DER KOGNITIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ

3.1 Welche Aspekte landeskundlichen Wissens über die DACHL-Länder werden dargestellt (landeskundliche Grundkategorien, Normen, Werte, Einstellungen, Kulturstandards etc.)? Werden Informationen über alle Länder aus dem deutschen Sprachraum vermittelt? Wie wird die Kultur der DACHL-Länder dargestellt: mehrperspektivisch, aus der Perspektive der Lehrwerkautoren oder Lehrwerkprotagonisten, realistisch, aktuell, authentisch, verallgemeinernd, vereinfachend? Haben die Inhalte das Potential, das Interesse der Schüler zu wecken und zum Nachdenken oder zur Diskussion anzuregen?

3.2 Welche anderen Kulturen werden dargestellt? Sind die Lehrwerkprotagonisten Vertreter anderer Kulturen als die der DACHL-Länder? Wird die Kultur der Lernenden angesprochen?

3.3 Regen die Inhalte zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, zum Feststellen gegenseitiger Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen an? Auf welche Art und Weise geschieht das?

3.4 Wird in dem Lehrwerk die Kulturvermittlung in die Sprachvermittlung integriert? Enthält das Lehrwerk Informationen über kulturspezifische Prägung von Wortschatz (z. B. die „Hotwords“) und von Registern, über Varietäten der Sprache und para- und nonverbales Verhalten? Ermöglicht das Lehrwerk durch seine Inhalte eine Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten? Haben die Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache oder eine andere Fremdsprache mit der Zielsprache zu vergleichen?

3.5 Werden die Lernenden mit Quellen interkultureller Missverständnisse vertraut gemacht bzw. haben sie die Möglichkeit, interkulturelle Begegnungssituationen, Konflikte und Missverständnisse zu analysieren und sie selbst zu identifizieren (z. B. *critical incidents*)?

3.6 Wird den Lernenden die kulturelle Geprägtheit der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens bewusst gemacht? Befinden sich im Lehrwerk Aufgaben, die es ermöglichen dieses Ziel zu verfolgen (z. B. freie Kommentare zu Bildern, reine Bildbeschreibung, Hypothesenbildung, Einschätzen von Personen oder Situationen, Personenbeschreibungen etc.)?

3.7 Was sind die Informationsträger, Wissensquellen und Materialien zur Darstellung von verschiedenen Kulturen? Sind die Materialien authentisch, realitätsnah, aktuell, stereotypenfrei?

4. ENTWICKLUNG DER VERHALTENSEBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ

4.1 Bietet das Lehrwerk Aufgaben zur Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen an, z. B. Rollenspiele oder Simulationen? Haben die Lernenden dabei die Chance, nicht nur verbale, sondern auch nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel zu üben?

4.2 Regt das Lehrwerk zu virtuellen oder realen Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen an, z. B. durch Chat, E-Mails, Tandemlernen oder Projekte?

4.3 Befinden sich im Lehrwerk Anregungen zum selbständigen Entdecken und Kennenlernen fremder und eigener Kultur (z. B. durch Projekte, Verweise auf Internetseiten, Aufforderung zu einer Recherche oder zusätzliche Hausarbeiten)?

5. ENTWICKLUNG DER AFFEKTIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ

5.1 Bietet das Lehrwerk den Schülern die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten?

5.2 Werden im Lehrwerk Themen wie Stereotype und Vorurteile, Toleranz, Frieden oder Nationalismus behandelt?

5.3 Bietet das Lehrwerk den Lernenden Aufgaben an, bei denen sie sich in die Lage einer anderen Person hineinversetzen bzw. aus einer anderen Perspektive berichten sollen?

Die oben dargestellte Kriterienliste wurde auf der Grundlage theoretischer Überlegungen erstellt, die in den Kapiteln zur Definition interkultureller Kompetenz, zu anwendungsorientierten Aspekten interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht und zum aktuellen Forschungsstand in Bezug auf die Lehrwerkanalyse erörtert wurden. Bei der Erstellung der Fragen wurden insbesondere anwendungsorientierte Hinweise zu Themen, Inhalten und Aufgaben berücksichtigt. In diesen Aspekten materialisieren sich nämlich in Lehrwerken die Anforderungen interkulturellen Lernens, wodurch die Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht möglich wird. Der Katalog wurde so konstruiert, dass das dreidimensionale Wesen interkultureller Kompetenz berücksichtigt wird, das in den Modellen von Byram (1997: 50-55) und von Caspari und Schinschke (2009: 276-277) präsentiert wurde (vgl. Kap. 2.5). Es ist anzumerken, dass dies kein neuer Ansatz für die Analyse von Lehrwerken hinsichtlich ihrer Eignung für die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist und bereits in Polen in den Forschungen von Miłuka (2012: 119-120, vgl. Kap. 4.3) vertreten wurde. Einerseits ist ein solcher Ansatz von Vorteil, weil sich genau einzelne Bereiche interkultureller Kompetenz identifizieren lassen, die durch Lehrwerkinhalte entwickelt werden können bzw. deren Entwicklung eher von den Lehrwerkautoren vernachlässigt wurde. Andererseits sollte man bei der Modellierung eines Kriterienkatalogs, der sich auf dem dreidimensionalen Wesen interkultureller Kompetenz stützt, auch die Tatsache berücksichtigen, dass es nicht in jedem Fall möglich ist, ein bestimmtes Kriterium nur einer Ebene interkultureller Kompetenz eindeutig zuzuordnen. Darauf hat auch schon Byram (1997: 34) aufmerksam gemacht, indem er feststellte, dass sich die Bereiche interkultureller Kompetenz überschneiden bzw. fließend ineinandergreifen. Ein Beispiel dafür ist das Kriterium des Kulturvergleichs, das so gut wie jeder Ebene interkultureller Kompetenz zugeordnet werden kann. Das Vergleichen von Kulturen kann nämlich diverse Emotionen, wie z. B. Schock, Angst, Ablehnung, Empathie für das Anderssein

(affektiv) hervorrufen, zur Entwicklung des Bewusstseins und Verständnis für kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede, zur Stärkung des eigenen Identitätsbewusstseins (kognitiv) führen oder als eine Fähigkeit (behavioral) zum Vermitteln zwischen verschiedenen Kulturen verstanden werden.

Der oben dargestellte Katalog besteht aus fünf Gruppen von Fragen. Die erste Gruppe von Fragen enthält keine typischen Kriterien für das Thema der Analyse, sondern soll grundlegende Informationen über das jeweilige Lehrwerk liefern. Hier sollen allgemeine Informationen über Autoren, Bestandteile, Aufbau des Lehrbuchs und Thematik sowie seine Adressaten (Zielgruppe und Sprachbeherrschungsniveau) gewonnen werden. Der zweite Fragenkomplex soll prüfen, inwieweit die Autoren den Prinzipien des interkulturellen Ansatzes im Hinblick auf Ziele, Stellung interkultureller Inhalte im gesamten Lehrwerkkonzept und Evaluation Rechnung tragen. Mit Hilfe von diesen Fragen soll ein allgemeiner Überblick darüber gewonnen werden, welcher Rang dem interkulturellen Lernen durch die Lehrwerkautoren zugeschrieben wird und ob die Förderung interkultureller Kompetenz als ein gleichrangiges Ziel im Fremdsprachenunterricht betrachtet wird. Aufgrund der Tatsache, dass die Evaluation interkultureller Kompetenz ein vernachlässigter, aber doch sehr wichtiger und nötiger Bereich ist, wurde dieser Schwerpunkt auch in diesem Kriterienraster mitberücksichtigt. Die dritte Fragengruppe betrifft die Entwicklung der kognitiven Ebene interkultureller Kompetenz. An dieser Stelle sollen die Lehrwerke vor allem darauf geprüft werden, welche Informationen über die Kultur des deutschen Sprachraums, andere Kulturen, Ausgangskultur der Schüler dargeboten werden, welche Qualität diese Inhalte haben und welches interkulturelle Potenzial sie in sich tragen, d. h. in welchem Ausmaß sie kulturelles Wissen der Schüler aufbauen, zum Umdenken des Eigenen in Auseinandersetzung mit dem Fremden beitragen, auf das Verhältnis zwischen Sprache und Kultur aufmerksam machen und Bewusstsein der Schüler über die kulturelle Geprägtheit des menschlichen Denkens, Verhaltens, der Sprache und Wahrnehmung steigern können. Der vierte Fragenkomplex ist der Förderung der Verhaltensebene interkultureller Kompetenz gewidmet. Dieser Teil des Kriterienrasters soll Aufschluss darüber geben, ob Lehrwerke durch ihre Inhalte den Lernenden die Chance geben, sich auf echte interkulturelle Kommunikationssituationen mit Vertretern anderer Kulturen vorzubereiten, indem z. B. Auswirkungen interkultureller Missverständnisse erlebt oder bestimmte Kommunikationsmittel ausprobiert werden können und auf welche Art und Weise dies geschieht. Des Weiteren soll dabei geprüft werden, ob Lehrwerke die

Schüler zum eigenständigen Kennenlernen von der eigenen Kultur und fremden Kulturen motivieren und wie verfügbare Kommunikationstechnologien oder Projekte eingesetzt werden, um die Schüler auf echte interkulturelle Begegnungen vorzubereiten. Der letzte fünfte Kriterienkomplex bezieht sich auf die Entwicklung der affektiven Ebene interkultureller Kompetenz. Mit Hilfe von diesen Fragen soll untersucht werden, inwieweit Lehrwerkinhalte zur Förderung der Offenheit, Toleranz, Empathie gegenüber Vertretern fremder Kulturen oder zum Abbau von Stereotypen beitragen können. Darüber hinaus soll geprüft werden, ob Lehrwerke Aufgaben anbieten, die es den Lernenden ermöglichen, eigene Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zum Ausdruck zu bringen und dabei eigene Meinungen zu relativieren.

Abschließend ist zu betonen, dass der dargestellte Kriterienkatalog nur als ein Vorschlag von Kriterien für die Evaluierung interkulturellen Potentials der Lehrwerke verstanden werden soll, der auf keinen Fall einen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt.

4.5 Resümee

Obwohl in der letzten Zeit immer mehr neue alternative, webbasierte Lehr- und Lernmaterialien entstehen und manche Forscher befürchten, dass das „traditionelle“ Lehrwerk „ein Auslaufmodell ist“ und in der „Rumpelkammer der Didaktik“ (Funk 2001b: 287) landet, ist das Lehrwerk nach wie vor aus dem gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht nicht wegzudenken. Die lange Geschichte des Fremdsprachenunterrichts beweist, dass die Praxis des Fremdsprachenunterrichts seit jeher vom Lehrwerk geprägt wurde. Nach Maijala (2007b: 544) kann zusammenfassend wiederholt werden, dass das Lehrwerk

„Bestandteil innerhalb eines größeren Bedingungsgefüges [ist], es steht sozusagen zwischen dem Lehrplan (fachdidaktische und fachmethodische Konzeption), der Lehrsituation (institutionelle Bedingungen/Lehrer) und den Lernenden bzw. der Lerngruppe.“

Mit anderen Worten erfüllt das Medium die Orientierungs- und Leitfunktion im Fremdsprachenunterricht. Da der Einfluss des Lehrwerks auf die Gestaltung und den Verlauf des Fremdsprachenunterrichts so bedeutend ist, stellt sich die Lehrwerkauswahl als eine verantwortungsvolle Aufgabe dar.

Der Lehrmaterialienmarkt boomt seit vielen Jahren und die Veröffentlichung von Lehrwerken ist inzwischen zu einem stark vom Wettbewerb geprägten Bereich geworden. Im Zusammenhang damit weist Funk (2001b: 289) berechtigterweise auf die

Gefahr hin, sich bei der Lehrwerkerstellung zu stark auf die Form, die mediale Oberfläche und die technische Dimension des Lehrwerks zu konzentrieren, denn dadurch kann die Diskussion um den Lernprozess, die Inhalte und die Effektivität der Materialien in den Hintergrund gedrängt werden. Das Lehrwerk als ein Produkt ist also nur dann wertvoll, wenn sich mit seinem Einsatz der Lernprozess effizient, dem aktuellen Forschungsstand der Didaktik und den Lernerbedürfnissen entsprechend gestalten lässt. In Anbetracht des immer reicher werdenden Angebots an Lehrwerken hat man angefangen, nach Unterstützung bei der Lehrwerkauswahl zu suchen. Kriterienkataloge und die auf deren Grundlage durchgeführten Lehrwerkanalysen und -beurteilungen haben sich als ein populäres Hilfsmittel erwiesen. Kriterienraster wurden ursprünglich als Instrumente gedacht, mit deren Einsatz sich der durch Subjektivität geprägte Vorgang der Lehrwerkbeurteilung zumindest einigermaßen objektivieren lässt und eine relative Vergleichbarkeit der Ergebnisse von Lehrwerkanalysen erzielt werden kann. Heutzutage stehen viele vorgefertigte Kriterienkataloge zu einer ganzheitlichen Lehrwerkanalyse und -beurteilung in der Fachliteratur zur Verfügung. In Bezug auf ihre Anwendung lohnt es sich jedoch darauf hinzuweisen, dass Kriterienkataloge relativ sind, d. h., dass je nach Bedürfnissen der Lernenden, fachdidaktischen Kenntnissen von Lehrern, Einsatz von anderen Unterrichtsmaterialien verschiedene Fragen in ein und demselben Kriterienkatalog von seinem Benutzer für weniger oder mehr relevant betrachtet werden können. Wichtig ist auch, dass man nicht unreflektiert Gebrauch von solchen Kriterienrastern macht, ohne sicherzustellen, dass man alle Fragen versteht, andernfalls können solche Instrumente nur zur Verunsicherung und zu keinen sinnvollen Analyseergebnissen führen (vgl. Funk 1994: 109-110).

Mit der Etablierung des interkulturellen Ansatzes haben sich für die Lehrwerke neue Entwicklungsperspektiven ergeben. Als Folge ist auch der Bedarf nach der Analyse des interkulturellen Potentials von Lehrwerken größer geworden. Vor dem Hintergrund der Komplexität und des Abstraktheitsgrads interkultureller Kompetenz stellt sich die Entwicklung eines Kriterienkatalogs zur Analyse von Möglichkeiten und Grenzen der Förderung interkultureller Kompetenz durch ein Lehrwerk als eine Herausforderung dar. Die in diesem Kapitel dargestellte Übersicht über den Forschungsstand zeigt jedoch, dass in diesem Bereich in Polen immer noch ein Forschungsbedarf besteht und weitere Lehrwerke analysiert werden müssen, um vor allem sicherzustellen, dass entsprechende interkulturelle Kompetenz fördernde Inhalte über das Lehrwerk in die fremdsprachliche Unterrichtspraxis Eingang finden.

Der in diesem Kapitel vorgeschlagene Kriterienraster zur Lehrwerkanalyse unter dem interkulturellen Aspekt stützt sich auf die in den vorangehenden Kapiteln präsentierten Ausführungen und soll als kein abgeschlossener Fragenkatalog verstanden werden. Mit seinem Einsatz werden im weiteren Teil der Arbeit ausgewählte Lehrwerke für den berufsbezogenen DaF-Unterricht auf ihr interkulturelles Potential geprüft. Vor der Darstellung der Lehrwerkanalyse werden noch die Ergebnisse der Umfrage zum interkulturellen Lernen an ausgewählten technischen Oberschulen geschildert.

5. Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht an ausgewählten Technika – Darstellung der Umfrageergebnisse

Der theoretische Teil dieser Arbeit liefert viele Argumente, die die Notwendigkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht belegen. Die gesellschaftlichen Veränderungen im Zusammenhang mit der fortschreitenden Globalisierung und Migration stellen die Schule vor die neue Herausforderung, ihre Schüler auf die kulturell heterogene Welt vorzubereiten. Der Fremdsprachenunterricht gibt den Lernenden die besondere Möglichkeit, sich mit einer fremden Kultur auseinanderzusetzen und diese mit ihrer eigenen Kultur zu konfrontieren und schafft somit eine gute Plattform für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Die im vorangegangenen Teil der vorliegenden Arbeit dargestellten theoretischen Überlegungen zu interkultureller Kompetenz und interkulturellem Lernen zeigen, dass dies Themen sind, die bereits seit vielen Jahren einen interessanten und anspruchsvollen Forschungsbereich für eine große Gruppe von Forschern in der ganzen Welt darstellen. Die Komplexität und Abstraktheit dieses Konzepts haben bewirkt, dass in der Vergangenheit der Fokus mehr auf die theoretische Entwicklung dieses Themas gelegt wurde, um zunächst definieren zu können, was der eigentliche Gegenstand des interkulturell orientierten Fremdsprachenunterrichts sein sollte und wie interkulturell gelehrt und gelernt werden sollte. Obwohl es nach vielen Jahren der Forschung noch keine klare Position in der Diskussion darüber gibt, wie interkulturelle Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik aufgefasst werden sollte, sind sich die Forscher darüber einig, dass Sprache ein Teil der Kultur ist und nicht isoliert vom kulturellen Kontext unterrichtet werden darf. In Polen gibt es immer noch relativ wenige Forschungen, die Aufschluss darüber geben, inwieweit interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht in Polen realisiert wird und auf welche Art und Weise interkulturelle Kompetenz in der unterrichtlichen Praxis erworben wird. Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, diese Informationslücke zumindest in einem gewissen Ausmaß zu schließen. Im Rahmen der Dissertation wurde der Versuch unternommen, die Förderung interkultureller Kompetenz in der beruflichen Bildung in Polen aus drei Perspektiven zu beleuchten. Als Erstes werden die Ergebnisse einer Umfrage bezüglich des interkulturellen Lernens an ausgewählten zwei Technika in Polen geschildert, die vor allem Aufschluss über die Umsetzung interkultureller Ziele im DaF-Unterricht geben und aufzeigen, welchen Aspekten interkulturellen Lernens

mehr Aufmerksamkeit in der didaktischen Praxis geschenkt werden sollte. Als Nächstes werden die Resultate einer Analyse von sechs Lehrwerken, die für den DaF-Unterricht in der beruflichen Bildung von den Lehrwerkautoren empfohlen werden, sowie die Bewertung ihres interkulturellen Potenzials präsentiert. Im letzten Kapitel des praktischen Teils der Arbeit wird die Rolle von Lehrwerken bei der Förderung interkultureller Kompetenz aus der Perspektive der Lehrwerkautoren dargestellt.

5.1 Ziel der Schülerumfrage und Forschungsfragen

Die in Polen bereits durchgeführten Forschungen zeigen (vgl. Abschnitte 3.6 und 4.3) immer noch eine große Diskrepanz zwischen der Theorie zu interkultureller Kompetenz und der Bildungspraxis bzw. Materialien, die in diesem Bereich deutliche Defizite aufweisen. Infolgedessen besteht die Gefahr, dass viele junge Menschen mit manchmal sehr guten Sprachkenntnissen bei Kontakt mit fremden Kulturen auf verschiedene Hindernisse stoßen oder Misserfolge erleben. Es liegen allerdings wenige Daten zum interkulturellen Lernen in den Berufsschulen vor. Laut dem polnischen Statistischen Zentralamt besuchten im Schuljahr 2017/2018 ca. 10% mehr Schüler technische Berufsschulen als allgemeinbildende Lyzeen und der größte Anteil der DaF-Lernenden im Pflichtunterricht wurde mit 77,4% in Technika verzeichnet (in allgemeinbildenden Lyzeen dagegen 56,8%) (vgl. Główny Urząd Statystyczny 2018: 63, 82). Diese Tatsache lässt schlussfolgern, dass eine bedeutende Zielgruppe von DaF-Lernenden in Polen und die Praxis des DaF-Unterrichts an beruflichen Schulen immer noch unerforscht bleiben. Die vorliegende Arbeit zielt in erster Linie auf die Untersuchung des interkulturellen Potenzials von DaF-Lehrwerken ab, die für die beruflichen Schulen in Polen vorgesehen sind. Zusätzlich wurde ein kurzer Fragebogen (siehe Anhang 1) für die Schüler entwickelt, um einen Einblick in den aktuellen Stand interkultureller Bildung in den dritten und vierten Klassen in ausgewählten Posener Technika zu gewinnen. Diese Untersuchung erscheint gerechtfertigt, da derzeit nur vereinzelte Daten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz in beruflicher Bildung in Polen zur Verfügung stehen. Eine kurze Umfrage hatte zum Ziel, ein allgemeines Bild der interkulturellen Bildung in Polen zu erfassen und folgende Fragen zu beantworten:

- Was motiviert die Schüler zum DaF-Lernen?
- Wie bewerten die Schüler die Wichtigkeit der Fähigkeit zur Kommunikation, zur Verständigung und Zusammenarbeit an einem multikulturellen

Arbeitsplatz⁴⁴ und der Fremdsprachenkenntnisse im Verhältnis zu anderen Kompetenzen, die man von zukünftigen Mitarbeitern benötigt?

- Was sind die Wissensquellen über die deutschsprachigen Länder und ihre Kultur?
- Trägt der DaF-Unterricht zur Erweiterung des Wissens der Lernenden über die deutschsprachigen Länder und deren Kultur bei?
- Inwieweit sind sich die Schüler der Tatsache bewusst, dass kulturelle Unterschiede die Ursache von Missverständnissen in der Kommunikation sein können?
- Inwieweit ermöglicht der DaF-Unterricht die Realisierung ausgewählter Hauptziele interkultureller Bildung wie die Förderung von Offenheit und Toleranz sowie die Reflexion über fremde und eigene Kultur?
- In welchem Ausmaß weckt der DaF-Unterricht das Interesse der Schüler an der fremden Kultur und regt sie zum selbständigen Entdecken des Fremden an?

Die Analyse der gewonnenen quantitativen Daten soll Antworten auf die oben genannten Fragen liefern. Zuerst soll aber der Fragebogen als Instrument der Datengewinnung und die Probandengruppe näher charakterisiert werden.

5.2 Fragebogen als Instrument der Datengewinnung

Bei der Befragung, verstanden als „ein planmäßiges Vorgehen mit wissenschaftlicher Zielsetzung, bei dem die Versuchsperson durch eine Reihe gezielter Fragen zu verbalen Reaktionen veranlasst werden soll“ (Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 103), wurde der Fragebogen als Instrument der Datengewinnung eingesetzt, um möglichst reliable, replizierbare und objektive Daten von einer großen Stichprobe in kurzer Zeit zu gewinnen. Dieser Fragebogen wurde als die sog. *paper and pencil*-Version den Befragten in der zweiten Aprilhälfte 2017 vorgelegt und setzte sich ausschließlich aus geschlossenen und halboffenen Fragen zusammen. Es sei hier angemerkt, dass geschlossene Fragen den Vorrang vor offenen Fragen haben, dass sie deutlich schneller auszuwerten sind und geringe Anforderungen an das Ausdrucksvermögen der Befragten stellen. Andererseits bringen sie jedoch die Gefahr mit sich, dass die vorgegebenen Antworten der Meinung der Befragten nicht

⁴⁴ In der Befragung wurde absichtlich auf den Ausdruck „interkulturelle Kompetenz“ verzichtet, da angenommen wurde, dass aufgrund dessen Komplexität dieser Terminus vielen Schülern als unbekannt erscheinen könnte.

entsprechen und entweder keine auf sie zutreffende oder auch gar keine Antwort erteilt werden kann. Der Fragebogen wurde vor dem Einsatz mit einem Fachexperten konsultiert und auch an einer Testgruppe von 15 Personen⁴⁵ erprobt, um die Verständlichkeit und Maßgeblichkeit der Fragen zu prüfen.

Der Fragebogen (siehe Anhang 1) fängt mit einem Anschreiben an die Befragten an, das kurz das Thema und Verwertungsziel der Befragung schildert, den Schülern Anonymität gewährleistet, ein Dankeschön für die sorgfältige Ausfüllung des Fragebogens sowie die vorgesehene Dauerzeit der Befragung enthält. Der Fragebogen setzt sich aus zwei Fragenblöcken zusammen, die folgende Fragen enthalten:

- a) sog. demografische Fragen, die allgemeine Informationen über die Probandengruppe liefern. Hier wird erfragt, welche Klasse die Befragten besuchen und mit welchem Berufsprofil, ob sie Deutsch als erste oder zweite Fremdsprache in der Schule lernen, wie lange sie Deutsch als Fremdsprache insgesamt lernen und was ihre Beweggründe zum DaF-Lernen sind;
- b) und Fragen, die Auskunft über die folgenden Aspekte der interkulturellen Kompetenz und des interkulturellen Lernens liefern:
 - Wie beurteilen die Befragten die Bedeutung von Kommunikations- und Arbeitsfähigkeiten in einem multikulturellen Umfeld aus den zehn Kompetenzen, die von Arbeitgebern bei zukünftigen Arbeitnehmern meistgefragt sind?⁴⁶ Diese Frage hat einen geschlossenen Charakter und die Befragten hatten die Aufgabe, ein Ranking der wünschenswertesten Kompetenzen der Arbeitnehmer unter den Arbeitgebern zu erstellen. Die Liste der zur Auswahl stehenden Kompetenzen wurde auf der Grundlage der 2014 im Magazin *Forbes* veröffentlichten Liste der am Arbeitsmarkt meistgefragten Kompetenzen erstellt. Die Liste umfasst die folgenden Fähigkeiten: Fähigkeit, in einem multikulturellen Umfeld zu arbeiten und zu kommunizieren, Kommunikationsbereitschaft, Multitasking, analytisches Denken, Fremdsprachenkenntnisse, Fähigkeit zur Teamarbeit, Zielorientierung, Fachwissen, zusätzliche berufliche Qualifikationen, Fähigkeit zur Arbeit unter Zeitdruck. Das Ziel dieser Frage war es zu prüfen, als wie wichtig, aus Sicht der

⁴⁵ An der Pilotbefragung haben 15 Personen des allgemeinbildenden Lyzeums der dritten Klasse im Schulzentrum für Verkehrswesen (Zespół Szkół Komunikacji) in Poznań teilgenommen.

⁴⁶ Die Liste zur Auswahl entstand anhand des Artikels über die meistgefragten Kompetenzen am Arbeitsmarkt im Jahre 2015 (Domaradzki K. 2014). Nur eine Kompetenz (Geschäftsunterstützung verstanden als Gefühl für geschäftliche Bedürfnisse des Unternehmens) aus dieser Liste wurde aufgrund ihres für die Befragten potenziell abstrakten Charakters durch die Kompetenz „Fachwissen“ ersetzt.

Schüler, die Fähigkeit in einer multikulturellen Umgebung zu arbeiten, am Arbeitsmarkt gewertet wird.

- Was sind die Wissensquellen über deutschsprachige Länder und deren Kultur in ihrem DaF-Unterricht? Diese Frage ist als eine halboffene Frage formuliert und sollte ermitteln, was die wichtigsten Informationsquellen über die deutschsprachigen Länder und ihre Kultur im DaF-Unterricht sind. Den Befragten wurden zur Auswahl folgende Antwortmöglichkeiten angeboten: Lehrer, Lehrwerk, zusätzliche Materialien (z. B. Filme, Buchauszüge, Zeitschriftenartikel), Gleichaltrige, Projekte, Schüleraustausch oder andere (hier haben die Schüler eigene Vorschläge nennen können). Des Weiteren diente die Frage der Bestätigung der These, dass das Lehrwerk nach wie vor eine führende Rolle unter den Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht spielt.
- Die nächste Frage umfasst sechs Aussagen zu interkultureller Kompetenz und interkulturellem Lernen im DaF-Unterricht. Die Aufgabe der Befragten bestand darin, auf einer fünfstufigen Skala (1 – ich stimme überhaupt nicht zu, 5 – ich stimme voll und ganz zu) anzukreuzen, inwieweit sie diesen Aussagen zustimmen. Diese Art von Fragen mit einer Skala sind am besten geeignet, Meinungen, Einstellungen oder Gefühle der Befragten zu untersuchen (vgl. Daase/Hinrichs/Settinieri 2014: 106). Diese Frage sollte prüfen, in welchem Ausmaß ausgewählte Prinzipien interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht verfolgt und realisiert werden und inwieweit die Schüler sich der Wichtigkeit der Kenntnisse über kulturelle Unterschiede als einer Voraussetzung für erfolgreiche Kommunikation bewusst sind. Die Aussagen zu dieser Frage wurden anhand der im Kapitel 2 und 3 präsentierten theoretischen Ausführungen zu interkulturellem Lernen und interkultureller Kompetenz formuliert und lauteten wie folgt:
 1. Um erfolgreich kommunizieren zu können, reicht es aus, die Sprache (Vokabeln, Grammatik, Aussprache usw.) zu beherrschen. Kenntnisse über die Kultur eines bestimmten Landes sind nicht erforderlich.
 2. Ich bin mir dessen bewusst, dass kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen in der Kommunikation führen können.
 3. Im DaF-Unterricht habe ich die Möglichkeit, mein Wissen über die deutschsprachigen Länder und ihre Kultur zu erweitern.

4. Der DaF-Unterricht fördert in mir die Haltung der Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Nationen und Kulturen sowie die Fähigkeit, die Welt aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten.
5. Der DaF-Unterricht ermutigt mich dazu, über verschiedene Kulturen und meine eigene Kultur nachzudenken.
6. Der DaF-Unterricht weckt meine Neugier und ermutigt mich zum selbständigen Kennenlernen der Kultur der deutschsprachigen Länder.

5.3 Beschreibung der Probandengruppe

Die Stichprobe zur Befragung wurde gezielt ausgewählt (vgl. Michońska-Stadnik/Wilczyńska 2010: 188). Das waren die für die Befragung vier ausgewählten Schulen: das Technikum für Verkehrswesen (Technikum Komunikacji) im Schulzentrum für Verkehrswesen (Zespół Szkół Komunikacji), das Technikum für Bauwesen namens Wł. Anders (Technikum Budowlane im. gen. Wł. Andersa) im Schulzentrum für Bauwesen Nr. 1 (Zespół Szkół Budowlanych nr 1), das Technikum für Wirtschaft und Verwaltung Nr. 1 (Technikum Ekonomiczno-Administracyjne nr 1) im Schulzentrum für Wirtschaft (Zespół Szkół Ekonomicznych) und das Technikum für Handel (Technikum Handlowe) im Schulzentrum für Handel (Zespół Szkół Handlowych). Man hat zu dieser Studie Technika ausgewählt, die sich eines guten Rufs erfreuen und zu den zehn besten Technika in Poznań gemäß dem Ranking der Zeitschrift *Perspektywy* zählen (siehe Ranking Techników 2016). Im März 2017 wurde die Leitung der vier Technika in Poznań um die Erlaubnis zur Durchführung der Umfrage während des DaF-Unterrichts in den dritten und vierten Klassen gebeten. Die Erlaubnis für die Befragung wurde jedoch nur von den Schulleitern von zwei der vier Schulen erteilt: dem Technikum für Verkehrswesen im Schulzentrum für Verkehrswesen (im Weiteren auch als ZSK bezeichnet) und dem Technikum für Wirtschaft und Verwaltung Nr. 1 im Schulzentrum für Wirtschaft (im Weiteren auch als ZSE bezeichnet). Schließlich konnten 291 Probanden befragt werden, sodass die Stichgruppe als groß bezeichnet werden kann (vgl. Łobocki 2007 nach Michońska-Stadnik/Wilczyńska 2010: 189). 52 Probanden (18%) besuchten die dritte Klasse im Technikum für Verkehrswesen (ZSK), 115 Probanden (40%) – die dritte Klasse im Technikum für Wirtschaft und Verwaltung (ZSE) und 124 Befragte (42%) – die vierte Klasse im Technikum für Wirtschaft und Verwaltung (ZSE). Die genaue Struktur der

Probandengruppe mit der Einteilung in Profile und Klassen schildert die nachstehende Grafik.

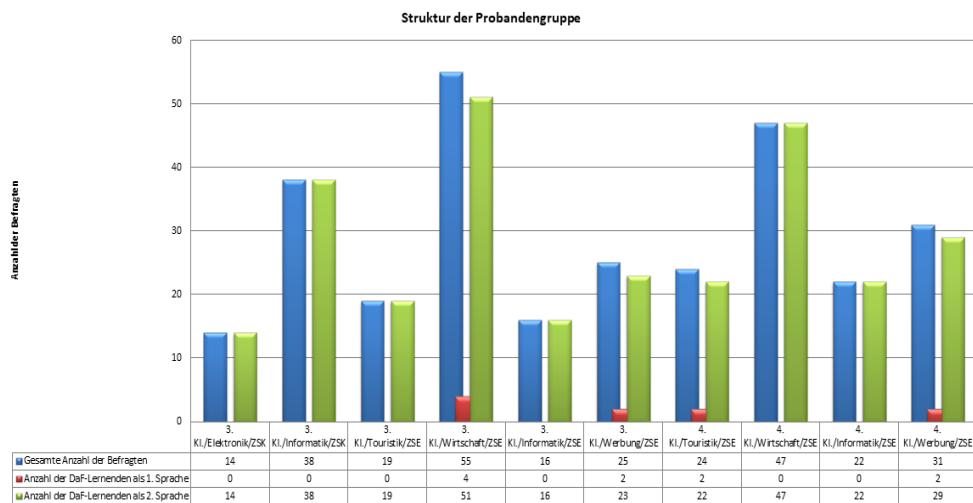


Diagramm 2: Struktur der Probandengruppe

Seit vielen Jahren hält das Englische die vorherrschende Position an polnischen Schulen. Das Deutsche wird deshalb meist als die zweite Fremdsprache gewählt (s. Kap. 1.1.2). Dieser Trend spiegelt sich auch in der befragten Schülergruppe wider, denn nur 10 Probanden (d. h. 3,4% der ganzen Probandengruppe) lernten Deutsch als erste Fremdsprache, davon 6 in den dritten Klassen (4 – Wirtschaft und 2 – Organisation der Werbung) und 4 in den vierten Klassen (2 – Touristik und 2 – Organisation der Werbung). Die restlichen 96,2% der Befragten hatten Deutsch als zweite Fremdsprache gewählt. Es ist wichtig anzumerken, dass nur die Probanden, die Deutsch als erste Fremdsprache gewählt hatten, auch zusätzlich das Unterrichtsfach DaF im Beruf in der zweiten und dritten Klasse besuchten. Die untenstehende Grafik stellt die Dauerzeit des DaF-Lernens in der schulischen Laufbahn der Schüler dar.

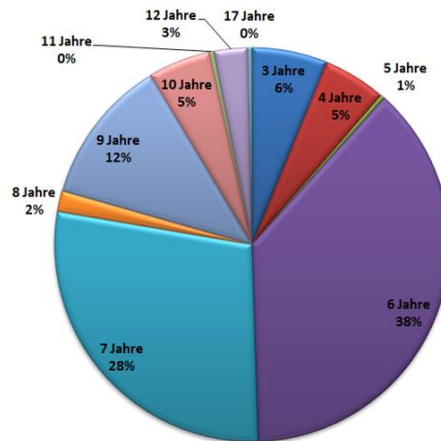


Diagramm 3: Dauerzeit des DaF-Lernens in der Probandengruppe

Aus der auf der obigen Grafik dargestellten Daten ergibt sich eindeutig, dass die meisten Schüler den DaF-Unterricht nach dem Gymnasium fortgesetzt hatten. Nur 11% der Schüler gaben an, Deutsch als Fremdsprache drei bzw. vier Jahre lang zu lernen (abhängig davon, ob sie gerade die dritte oder vierte Klasse besuchten). Die restlichen 89% der Schüler hatten bereits 5 und mehr Jahre lang Deutsch gelernt – davon hatten 64% DaF-Unterricht bereits im Gymnasium und die restlichen 26% schon in der Grundschule. Mit Absicht hat man die Schüler der dritten und vierten Klasse zu Forschungszwecken ausgewählt, weil sie über die längste Erfahrung in der fremdsprachlichen Bildung im institutionellen Rahmen verfügen. Ein weiteres Merkmal der Stichgruppe ist die Tatsache, dass die Klassen kulturell homogen waren, der DaF-Unterricht von verschiedenen Lehrern geführt wurde (4 verschiedene Lehrer im Technikum für Wirtschaft und Verwaltung (ZSE) und 2 verschiedene Lehrer im Technikum für Verkehrswesen (ZSK)) und auch verschiedene Lehrwerke an diesen beiden Schulen (in der ZSK *Exakt für Dich* und *Neue Expedition Deutsch* und in der ZSE *Infos*, *Abitur*, *Alles klar* und *Aha*) eingesetzt wurden. Diese zwei Faktoren sorgen dafür, dass die befragten Schüler verschiedene Erfahrungen mit unterschiedlichen Lehrstilen und Lehrmaterialien gemacht hatten. Aufgrund der führenden Rolle des Lehrwerks im Sprachunterrichtsprozess ist zu vermuten, dass die Schüler auch unterschiedliche Möglichkeiten hatten, interkulturelle Bildung zu erfahren, abhängig von der Präsenz Inhalte mit dem interkulturelle Kompetenz fördernden Charakter in den jeweiligen Lehrwerken.

Die Umfrage lieferte zusätzlich auch Informationen zu Motivationsfaktoren für das DaF-Lernen bei den Schülern. Das folgende Diagramm zeigt die Verteilung der Antworten in den einzelnen Klassen.

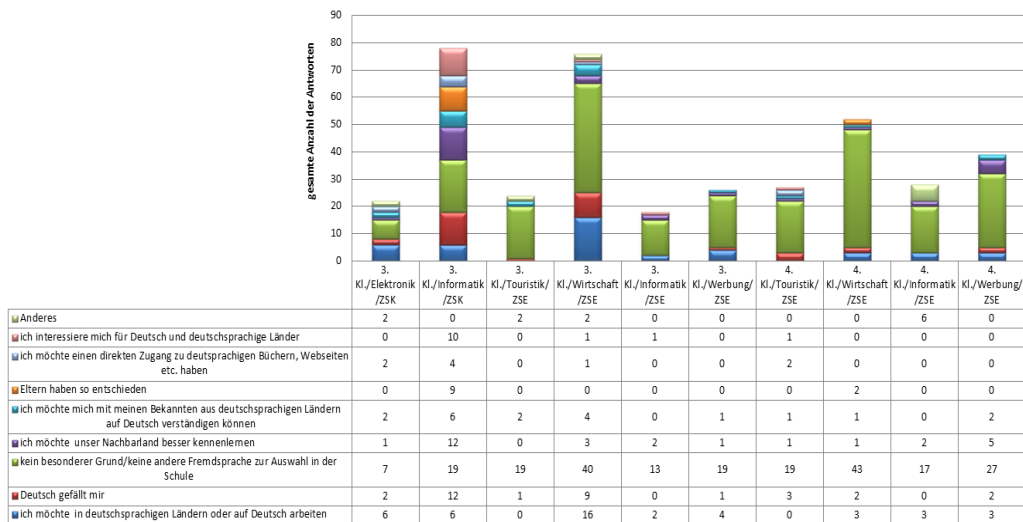


Diagramm 4: Beweggründe für DaF-Lernen in der Probandengruppe

Es lässt sich schon auf den ersten Blick erkennen, dass die Mehrheit der Befragten (57% aller Antworten) keinen besonderen Grund zum Erlernen dieser Sprache nennt. Die Probanden hatten außer Englisch einfach keine andere Fremdsprache in der Schule zur Auswahl. In den meisten Fällen war das die einzige Antwort, die erteilt wurde. Den stärksten Motivationsgrund zum DaF-Lernen (11% aller Antworten) bildet die zukünftige berufliche Perspektive. Interessanterweise überzog diese Antwort vor allem in Klassen mit dem Profil in Wirtschaft, Informatik und Elektronik, was vermutlich mit dem aktuellen Trend am Arbeitsmarkt zusammenhängt. Derzeit werden Fachleute mit Fremdsprachenkenntnissen in der IT-, Finanz- und Buchhaltungsbranche intensiv gesucht⁴⁷. Die Antwort „Deutsch gefällt mir“ wurde als der zweite meistgenannte Motivationsgrund gewählt (8% aller Antworten) und „ich möchte unser Nachbarland besser kennenlernen“ war die dritthäufigste Antwort (7% aller Antworten). Ein relativ kleiner Prozentsatz der Schüler wollte Deutsch lernen, um mit Freunden aus dem deutschsprachigen Raum kommunizieren zu können (5% aller Antworten), aufgrund der Wahl der Eltern (3% aller Antworten), aufgrund ihres Interesses am deutschsprachigen

⁴⁷ Siehe. z. B. den Artikel von *Forbes* über die 10 meistgesuchten Berufe in Polen (vgl. Szweczak 2016).

Sprachraum und am Deutschen (3% aller Antworten) oder wegen dem Wunsch, auf deutschsprachige Medien wie Bücher, Webseiten oder Musik direkten Zugriff zu haben. 3% aller Antworten waren andere Motive, wie etwa Familie in Deutschland oder die starke wirtschaftliche Position Deutschlands. Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass unter den Schülern, die Deutsch als erste Fremdsprache auf erweitertem Niveau lernten, die dominierende Antwort "ich mag Deutsch" war (35% aller Antworten). Darüber hinaus war bei dieser Gruppe von Schülern das zweithäufigste Motiv (18% aller Antworten) die Arbeit in einem deutschsprachigen Land oder in deutscher Sprache und als drittes Motiv (12% aller Antworten) gab sie den Beweggrund an, mit Freunden im deutschsprachigen Raum auf Deutsch kommunizieren zu können. Die Ergebnisse der Umfrage zeigen, dass die Einstellung bei den meisten Schülern zum Erlernen einer zweiten Fremdsprache negativ ist. Die Schüler sind davon überzeugt, dass sie vor allem Englisch lernen müssen, um im Berufsleben Erfolg zu haben. Die deutsche Sprache steht deswegen seit vielen Jahren im Schatten des Englischen und wird als notwendiges Übel angesehen. Die fehlende Motivation zum DaF-Lernen bildet zweifelsohne eine zusätzliche Schwierigkeit für Lehrer. Sie tragen gleichzeitig eine enorme Verantwortung dafür, dass sie ihre Schüler motivieren und ihnen Vorteile bewusst machen, die die Schüler durch ihre Deutschkenntnisse gewinnen können.

Bei der Frage nach Beweggründen zum DaF-Lernen ist auf eine Studie von Mackiewicz (2014: 90) hinzuweisen. Er hat die Motivation zum DaF-Lernen in einer großen Gruppe von Lernenden (1779 Befragte) auf verschiedenen Bildungsstufen (Gymnasium, Lyzeum und Technika) untersucht. Diese Studie ergab, dass die große Mehrheit der Befragten (65%) keine besondere Motivation zum DaF-Lernen aufwies, sondern den DaF-Unterricht nur als Pflichtfach ansah, das bestanden werden musste. Diese Studie bestätigte die These, dass Englisch in der sprachlichen Bildung in Polen dominiert. Der gleichen Meinung ist z. B. Zielińska (2016: 85-88), die feststellt, dass Schüler bereits zu Beginn ihres Bildungsprozesses stark darauf ausgerichtet sind, v. a. Englisch als die wichtigste Fremdsprache zu lernen. Sie seien überzeugt, dass sie zuerst Englisch lernen müssen, da diese Sprache weltweit meistverbreitet ist und ihnen klare Vorteile bringen kann. Sie weist den Lehrern eine große Verantwortung dafür zu, bei den Schülern die Motivation zum Deutsch Lernen zu wecken und gibt ein paar Hinweise, wie das zu erzielen ist – z. B. durch häufigeren Einsatz von computergestützten Aufgaben und neuen Technologien, Teilnahme an Schüleraustausch und Projekten, Organisation von Wettbewerben über deutschsprachige Länder,

Veranstaltung von Treffen mit interessanten Menschen aus dem deutschsprachigen Raum (z. B. Schriftsteller, Künstler etc.) oder Workshops mit Hochschullehrern.

5.4 Datenauswertung

Die folgende Tabelle 6 präsentiert, wie die 10 meistgefragten Kompetenzen bei den künftigen Arbeitnehmern von den Schülern in einem Ranking ihrer Wichtigkeit nach in einer Skala von 1 bis 10 angeordnet wurden. Dabei sollte 1 die wichtigste und 10 die am wenigsten wichtigste Kompetenz darstellen. Bei der Datenauswertung wurde pro Klasse für jede Kompetenz ein sog. Modus bestimmt, d. h. der Wert, den die Schüler in der jeweiligen Klasse der Kompetenz am häufigsten zugewiesen haben. Diese Frage sollte klären, wie hoch die Befragten die Fähigkeit zur Arbeit und Kommunikation in einem multikulturellen Umfeld im Vergleich zu anderen Kompetenzen bewerten. In der Tabelle wurden für jede Klasse und jedes Profil mit grün die jeweils höchstbewerteten und mit rot die jeweils niedrigstbewerteten Kompetenzen markiert.

Fähigkeit	3.Kl./Elektronik/ ZSK	3.Kl./Informatik/ ZSK	3.Kl./Touristik/ ZSE	3.Kl./Wirtschafts/ ZSE	3.Kl./Informatik/ ZSE	3.Kl./Werbung/ ZSE	4.Kl./Touristik/ ZSE	4.Kl./Wirtschafts/ ZSE	4.Kl./Informatik/ ZSE	4.Kl./Werbung/ ZSE
Fähigkeit zur Arbeit und Kommunikation in einem interkulturellen Umfeld	10	10	6	6	10	10	8	10	10	10
Kommunikationsbereitschaft	8	5	2	2	4	4	3	2	4	1
Multitasking	2	6	5	8	4	5	5	3	3	5
analytisches Denken	2	2	3	9	2	6	5	9	9	6
Fremdsprachenkenntnisse	4	5	1	1	3	2	3	1	7	9
Fähigkeit zur Teamarbeit	6	8	7	3	7	6	4	6	8	4
Zielorientierung	7	8	8	10	10	10	7	10	6	10
Fachwissen	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
zusätzliche berufliche Qualifikationen	9	10	9	2	8	7	10	8	8	3
Fähigkeit zur Arbeit unter Zeitdruck	7	10	2	4	9	9	1	10	9	10

Tabelle 6: Die Wichtigkeit ausgewählter Mitarbeiterkompetenzen

Die Antworten der Probanden deuten eindeutig darauf hin, dass Fachkenntnisse und Fremdsprachenkenntnisse ihrer Meinung nach die gefragtesten Kompetenzen von zukünftigen Mitarbeitern sind. Die Fähigkeit zur Arbeit und Kommunikation in einem multikulturellen Umfeld wurde durch die ganze Probandengruppe ex aequo zusammen mit der Fähigkeit zur Arbeit unter Zeitdruck als am wenigsten wünschenswert bewertet. Gleichmaßen hoch haben die Befragten die Wichtigkeit der Kommunikationsfähigkeit im Arbeitsumfeld sowie der Gruppenarbeit bewertet. Bei der Analyse der Antworten auf diese Frage ist es lohnenswert, auch die Verteilung der Antworten in den einzelnen Klassen gesondert zu betrachten, da das Klassenprofil und der zukünftige Beruf der Befragten die Beurteilung der einzelnen Kompetenzen bestimmen können. Die gewonnenen Daten zeigen deutlich, dass die Mehrheit der Probanden in jeder Klasse der

Meinung ist, dass Fachwissen die Kompetenz ist, die die Arbeitgeber für die wichtigste halten. Mit Ausnahme der 4. Klasse mit IT- und Werbeprofil wurden in allen anderen Klassen auch Fremdsprachenkenntnisse zu den fünf wichtigsten Kompetenzen gezählt. Was die Fähigkeit, in einem interkulturellen Umfeld zu arbeiten, angeht, so erachteten 7 von 10 befragten Klassen diese als eine der am wenigsten nützlichen Kompetenzen. Diese Fähigkeit wurde lediglich in den 3. Klassen mit dem Profil Touristik und Betriebswirtschaft sowie in der 4. Klasse mit dem Profil Touristik im Technikum für Wirtschaft und Verwaltung als etwas wichtiger bewertet. Eine etwas bessere Beurteilung der Wichtigkeit dieser Kompetenz in touristisch orientierten Klassen hängt möglicherweise damit zusammen, dass den Schülern bewusst ist, dass ihre zukünftige Arbeit häufigere Kontakte zu fremden Kulturen bedeutet.

Abschließend sei zu erwähnen, dass in dem Artikel, aus dem die Kompetenzliste stammt, die Fähigkeit zur Arbeit in einem interkulturellen Umfeld als die gefragteste Kompetenz im Ranking genannt wurde. Vor dem Hintergrund der gewonnenen Daten stellt sich die Frage, warum die Befragten die Relevanz dieser Fähigkeit unterschätzen und die Bedeutung des Fachwissens immer noch am höchsten bewerten. Es kann nicht ausgeschlossen werden, dass es unter anderem an dem polnischen Schulsystem liegen kann, das immer noch auf theoretischem Wissen basiert und die Entwicklung von *soft skills* vernachlässigt.

Aus den Antworten auf die nächste Frage ergibt sich, dass fast alle Schüler den Sprachunterricht als einen Raum wahrnehmen, in dem sie fremde Kultur kennenlernen können. Das folgende Diagramm schildert die prozentuelle Verteilung von Antworten auf die Frage nach Wissensquellen über deutschsprachige Länder und ihre Kultur im DaF-Unterricht in der ganzen Probandengruppe und separat in der Gruppe, die DaF als erste und zweite Fremdsprache gelernt haben.

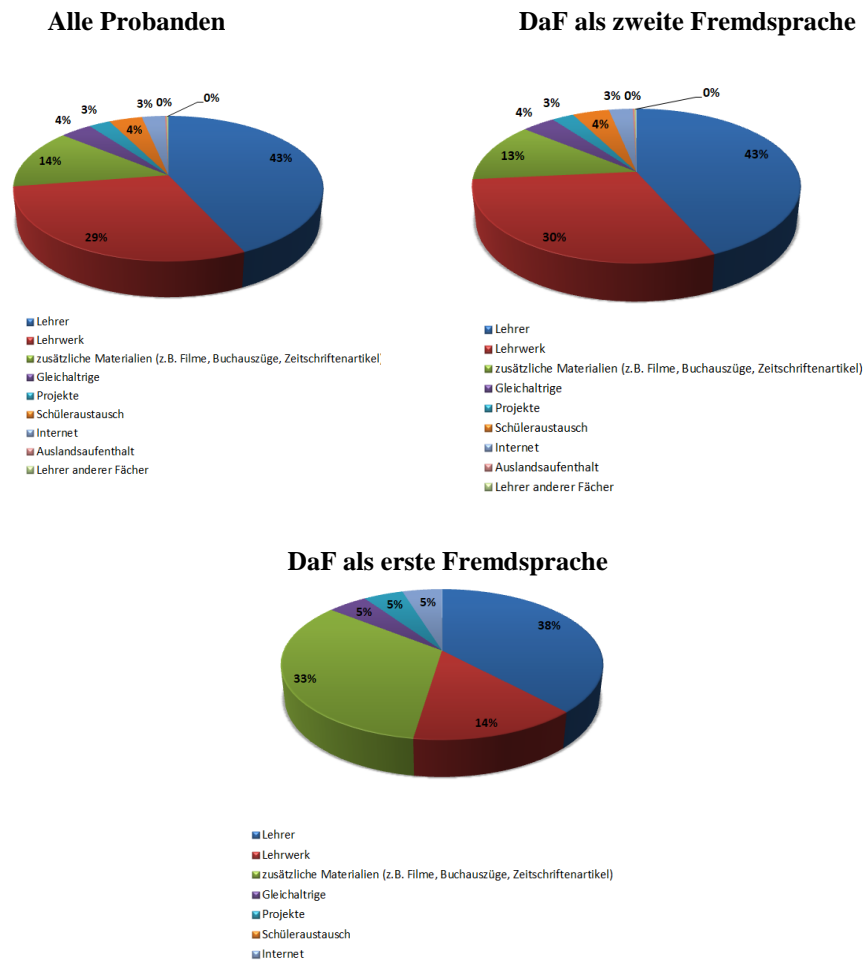


Diagramm 5: Wissensquellen über deutschsprachige Länder und ihre Kultur

Als Wissensquellen über deutschsprachige Länder und ihre Kultur wiesen die meisten befragten Schüler sowohl aus der gesamten Stichprobe als auch aus der Gruppe der Probanden mit DaF als erste oder zweite Fremdsprache, auf die Lehrkraft und das Lehrwerk hin. Die Untersuchung zeigt auch, dass Lehrer den Schülern häufig weitere, über das Lehrwerk hinausgehende Materialien zur Verfügung stellten, um sie mit der Kultur des deutschsprachigen Raums vertraut zu machen, wie beispielsweise Filme, Auszüge aus Büchern oder Zeitschriftenartikel. Relativ selten hatten die Befragten die Möglichkeit, die Zielkultur im Rahmen der Teilnahme an Projekten (3%), Schüleraustausch (4%) oder des Lernens von Kollegen (4%) kennenzulernen. Wenige Probanden wiesen auf andere kulturelle Wissensquellen hin wie Internet, Auslandsreisen oder Lehrer anderer Fächer (3%). Die Ergebnisse in der Gruppe der Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache lernten, waren etwas unterschiedlich: In

dieser Gruppe galt auch die Lehrkraft (38%) als die wichtigste Informationsquelle, an zweiter Stelle tauchen jedoch zusätzliche Materialien auf (33%) und das Lehrwerk nimmt erst den dritten Platz (14%) ein. Andere Quellen wie Projekte (5%) oder das Internet (5%) wurden relativ selten erwähnt. Die erzielten Ergebnisse bestätigen die Hypothese, dass die Lehrerinnen und Lehrer und das gedruckte oder audiovisuelle Lehrmaterial nach wie vor eine große Rolle bei der Vermittlung des Kulturbildes spielen. Sehr selten haben die Befragten die Möglichkeit, eine fremde Kultur selbstständig zu erleben, direkte Erfahrungen zu sammeln und eigenständig zu lernen, z. B. mithilfe von Online-Ressourcen oder durch Teilnahme an Projekten oder einem Schüleraustausch. Angesichts dieser Tatsache erscheint es noch wichtiger, die Lehrer auf die Rolle der kulturellen Vermittler gründlich vorzubereiten und das Unterrichtsmaterial so zu gestalten, dass es den Prozess des interkulturellen Lernens und Lehrens im Fremdsprachenunterricht unterstützt.

Die Antworten zum letzten Punkt in der Umfrage erlaubten es, einen allgemeinen Überblick darüber zu gewinnen, inwieweit ausgewählte Hauptziele der interkulturellen Bildung im DaF-Unterricht an den zwei zur Befragung gewählten Technika umgesetzt wurden. Die drei unten dargestellten Tabellen präsentieren die Verteilung der Antworten in der gesamten Probandengruppe, in der Schülergruppe mit Deutsch als zweite und in der Schülergruppe mit Deutsch als erste Fremdsprache. Die Aufgabe bestand darin, sechs Aussagen über interkulturelles Lernen auf der Skala von eins bis fünf zu bewerten, wobei eins „stimme überhaupt nicht zu“ und fünf „stimme voll und ganz zu“ bedeutete. Von 291 Befragten antworteten 290 auf diese Frage. Die Ergebnisse werden in der Reihenfolge dargestellt, in der die einzelnen Aussagen in der Umfrage erschienen sind. Die höchsten Werte wurden in den Tabellen jeweils grün markiert.

Antworten auf der Skala	Satz Nr. 1		Satz Nr. 2		Satz Nr. 3		Satz Nr. 4		Satz Nr. 5		Satz Nr. 6	
	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%
stimme überhaupt nicht zu 1	18	6%	13	4%	53	18%	103	36%	126	43%	74	26%
stimme eher nicht zu 2	41	14%	29	10%	54	19%	69	24%	76	26%	129	44%
stimme teilweise zu 3	100	34%	64	22%	78	27%	64	22%	51	18%	64	22%
stimme eher zu 4	95	33%	108	37%	78	27%	36	12%	21	7%	15	5%
stimme voll und ganz zu 5	36	12%	76	26%	27	9%	18	6%	16	6%	8	3%

Tabelle 7: Bewertung von Aussagen zum interkulturellen Lernen in der ganzen Probandengruppe

Antworten auf der Skala	Satz Nr. 1		Satz Nr. 2		Satz Nr. 3		Satz Nr. 4		Satz Nr. 5		Satz Nr. 6		
	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	
stimme überhaupt nicht zu	1	18	6%	13	5%	53	19%	103	37%	122	44%	74	26%
stimme eher nicht zu	2	39	14%	29	10%	53	19%	69	25%	75	27%	127	45%
stimme teilweise zu	3	98	35%	63	23%	77	28%	60	21%	49	18%	58	21%
stimme eher zu	4	89	32%	102	36%	75	27%	30	11%	18	6%	13	5%
stimme voll und ganz zu	5	36	13%	73	26%	22	8%	18	6%	16	6%	8	3%

Tabelle 8: Bewertung von Aussagen zum interkulturellen Lernen in der Gruppe mit DaF als zweite Fremdsprache

Antworten auf der Skala	Satz Nr. 1		Satz Nr. 2		Satz Nr. 3		Satz Nr. 4		Satz Nr. 5		Satz Nr. 6		
	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	Anzahl der Antworten	%	
stimme überhaupt nicht zu	1	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	40%	0	0%
stimme eher nicht zu	2	2	20%	0	0%	1	10%	0	0%	1	10%	2	20%
stimme teilweise zu	3	2	20%	1	10%	1	10%	4	40%	2	20%	6	60%
stimme eher zu	4	6	60%	6	60%	3	30%	6	60%	3	30%	2	20%
stimme voll und ganz zu	5	0	0%	3	30%	5	50%	0	0%	0	0%	0	0%

Tabelle 9: Bewertung von Aussagen zum interkulturellen Lernen in der Gruppe mit DaF als erste Fremdsprache

Die erste von den Befragten bewertete Aussage lautet wie folgt: *Um erfolgreich kommunizieren zu können, reicht es aus, die Sprache (Vokabeln, Grammatik, Aussprache) zu beherrschen. Kenntnisse über die Kultur, in der die Sprache gesprochen wird, sind nicht erforderlich.* Aus Antworten auf diese Frage ergab sich, dass die Mehrheit der Befragten dieser Aussage teilweise (34%) oder eher (33%) zustimmt. Ähnliche Antworten wurden auch in der Probandengruppe mit Deutsch als zweite Fremdsprache gegeben. In dieser Gruppe wurde von 35% der Befragten die Antwort „stimme teilweise zu“ und von 32% „stimme eher zu“ erteilt. In der Gruppe der Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache lernten, antworteten 60% aller Befragten, dass sie dieser Aussage eher zustimmen. Lediglich 20% der Probanden in jeder dieser Gruppen antworteten, dass sie der Aussage eher nicht oder überhaupt nicht zustimmen. Die erzielten Ergebnisse zeigen, dass sich die Schüler der Tatsache nicht ganz bewusst sind, dass ein Kommunikationserfolg nicht nur von der Kenntnis einer bestimmten Sprache als eines Systems von Zeichen und grammatischen Regeln abhängt, sondern es wird in großem Maße von der Kenntnis der fremden Kultur und Verfügung über eine Reihe von Kompetenzen bedingt, die interkulturelle Kompetenz ausmachen. Es ist eine positive Tatsache, dass diese Aussage definitiv nur von einer kleinen Gruppe von Befragten (12%) als richtig angenommen wurde. Nichtsdestotrotz führen die Ergebnisse zu dem Schluss, dass man die Schüler im Fremdsprachenunterricht stärker darauf aufmerksam machen soll, dass die Sprache ein untrennbarer Teil der Kultur ist und

deswegen die Kenntnis über die fremde Kultur, in der die gelernte Fremdsprache gesprochen wird, für eine effektive, d. h. von Missverständnissen freie Kommunikation, unerlässlich ist.

Anhand der Antworten auf die zweite Aussage *Ich bin mir dessen bewusst, dass kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen in der Kommunikation führen können* lässt sich feststellen, dass sich die Mehrheit der Befragten der Tatsache bewusst ist, dass kulturelle Unterschiede Missverständnisse in der Kommunikation herbeiführen können. In der ganzen Probandengruppe antworteten 37% aller Befragten, dass sie dieser Aussage eher zustimmen und 26%, dass sie voll und ganz zustimmen. Ein ähnliches Ergebnis wurde auch in der Gruppe erzielt, in der die Probanden Deutsch als zweite Fremdsprache lernten. In der Gruppe der Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache lernten, gab die Mehrheit an, der Aussage eher (60%) oder voll und ganz (30%) zuzustimmen. Ein hohes Bewusstsein für die Auswirkungen kultureller Unterschiede auf den Verlauf und den Erfolg in der Kommunikation kann ein wichtiger Motivationsfaktor für die Schüler sein, um die Kulturen kennenzulernen, in denen die Fremdsprache gesprochen wird und soll durch die Lehrer genutzt werden, um die Schüler zum interkulturellen Lernen zu ermuntern.

Die nächste Aussage lautet wie folgt: *Im DaF-Unterricht habe ich die Möglichkeit, mein Wissen über die deutschsprachigen Länder und ihre Kultur zu erweitern.* Die gewonnenen Daten zeigen einen positiven Trend, dass der Fremdsprachenunterricht nach Ansicht der meisten Befragten der Ort ist, an dem die Schüler dem Fremden begegnen und ihr Wissen über die Kultur der deutschsprachigen Länder erweitern können. In der gesamten Stichprobe gaben 27% der Befragten an, der Aussage teilweise zuzustimmen, 27% eher und 9% voll und ganz zuzustimmen. Fast identisch fielen auch die Antworten in der Gruppe von Probanden aus, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernten. In der Gruppe mit Deutsch als erste Fremdsprache in der Schule gab die Hälfte (50%) an, dass sie dieser Aussage vollständig zustimmen und 30% der Befragten, dass sie ihr eher zustimmen. Diese Angaben bestätigen, dass der Fremdsprachenunterricht ein Ort ist, an dem die Lerner sich mit dem Fremden auseinandersetzen können.

Die Bewertungen der Aussagen 4 und 5 liefern viel weniger positive Informationen über die Praxis interkulturellen Lernens im DaF-Unterricht als die vorherigen Ergebnisse. Die meisten Schüler gaben zu, dass der DaF-Unterricht überhaupt nicht (36%) oder eher nicht (24%) dazu beiträgt, die Haltung der Offenheit

und Toleranz gegenüber anderen Nationen und Kulturen zu fördern und auch nicht die Fähigkeit entwickelt, die Welt aus verschiedenen Standpunkten zu betrachten. Nur 22% der Befragten gaben an, dieser Aussage teilweise zuzustimmen. Sehr ähnliche Ergebnisse wurden in der Gruppe der Schüler erzielt, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernten. In der Gruppe der Schüler mit Deutsch als erste Fremdsprache bewerteten dagegen 60% der Probanden diese Aussage positiv und der Rest (40%) stimmte nur teilweise der Aussage zu, dass ihre Offenheit und Toleranz sowie die Fähigkeit zur multiperspektivischen Wahrnehmung der Wirklichkeit durch den DaF-Unterricht gestärkt wird. Nichtsdestotrotz weisen die erzielten Ergebnisse jedoch auf erhebliche Mängel in der Entwicklung dieser Komponenten interkultureller Kompetenz in den untersuchten Schulen hin.

Die Bewertung des fünften Satzes *Der DaF-Unterricht ermutigt mich, über verschiedene Kulturen und meine eigene Kultur nachzudenken* weist darauf hin, dass der DaF-Unterricht den meisten Schülern keine Anregung zur Reflexion über die fremde und eigene Kultur gibt. In der gesamten Stichprobe wählten 43% der DaF-Lernenden die Antwort „ich stimme überhaupt nicht zu“, 26% - „stimme eher nicht zu“ und 18 % „stimme teilweise zu“. Nur 7% gaben an, dass dieser Satz eher ihrer Schulrealität entspricht, und 6% antworteten, dass der DaF-Unterricht definitiv zu solchen Überlegungen anregt. Ähnlich gestalteten sich die Ergebnisse auch in der Gruppe von Schülern Deutsch als zweite Fremdsprache. In der Gruppe der Schüler, die Deutsch als erste Fremdsprache lernten, stimmte keiner der Befragten dieser Aussage völlig zu. 30% gaben an, dass sie eher mit dieser Aussage einverstanden sind, weitere 20% stimmten ihr nur teilweise zu und die Hälfte deutete an, dass sie dem Satz eher nicht (10%) oder überhaupt nicht (40%) zustimmt. Es sollte berücksichtigt werden, dass die Fähigkeit zum Nachdenken ein sehr individuelles Merkmal ist und sehr oft sozial oder familiär bedingt ist (vgl. Kap. 3.3). Vor diesem Hintergrund muss man auch bei dieser Aussage die Tatsache in Erwägung ziehen, dass die nicht zufriedenstellenden Ergebnisse auch in gewissem Maße ein Resultat der natürlichen Tendenz der Befragten zum Nachdenken sein können und nicht unbedingt der Vernachlässigung dieses Aspekts im DaF-Unterricht. Dabei soll nicht vergessen werden, dass interkulturelle Kompetenz einerseits meist aus bestimmten individuellen Tendenzen resultiert, andererseits vor allem durch ständigen Kontakt und die Erfahrung mit einer fremden Kultur und deren Vertretern erworben wird. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass je häufiger der Kontakt mit dem Fremden ist, desto eher die Schüler dazu neigen, über

Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen ihrer eigenen und der fremden Kultur nachzudenken.

Die letzte Aussage in diesem Teil des Fragebogens zielte darauf ab, zu prüfen, inwieweit der DaF-Unterricht die Autonomie der Schüler fördert, indem er Neugier weckt und die Lernenden dazu ermutigt, die Kulturen der deutschsprachigen Länder selbständig kennenzulernen. Die Mehrheit der Befragten bestritt jedoch diese Aussage. 44% der gesamten Probandengruppe gaben an, dass sie dem Satz eher nicht zustimmen, 26% dagegen, dass sie ihr überhaupt nicht zustimmen. Nur 8% gaben an, dass sie dieser Aussage eher oder vollständig zustimmen, und 22% stimmten ihr nur teilweise zu. Ebenso teilten sich auch die Antworten in der Befragtengruppe auf, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernten. In der Gruppe mit Deutsch als erste Fremdsprache waren die Ergebnisse besser. Hier gaben 60% der Befragten an, dieser Aussage teilweise zuzustimmen, 20% - eher zuzustimmen und die restlichen 20% eher nicht zuzustimmen. Angesichts der Komplexität interkultureller Kompetenz, der begrenzten Zeit im Fremdsprachenunterricht, die der Förderung dieser Kompetenz gewidmet wird und der Notwendigkeit, sie lebenslang zu entwickeln, erscheint es sehr wichtig, die Schüler in der Schule darauf vorzubereiten, fremde Kulturen regelmäßig und selbständig zu entdecken und kennenzulernen, die Beziehung zwischen ihrer eigenen und fremder Kultur zu entdecken und nicht nur an die Rolle eines passiven Empfängers des Wissens zu gewöhnen, das von Lehrern vermittelt wird.

5.5 Schlussfolgerungen

Basierend auf den erzielten Ergebnissen können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden, die gleichzeitig die zu Beginn dieses Unterkapitels gestellten Fragen beantworten:

- die große Mehrheit der Schüler, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen, hat keine besondere Motivation zum DaF-Lernen, sondern betrachtet den DaF-Unterricht lediglich nur als ein Pflichtfach, das man angerechnet bekommen muss. Alle Befragten, die DaF als erste Fremdsprache lernen, zeigen eine positive Motivation: Ihnen gefällt die Sprache oder es sind rein pragmatische Motive wie die zukünftige Arbeit oder die Notwendigkeit, mit deutschsprachigen Menschen zu kommunizieren,
- die befragten Schüler nehmen die Fähigkeit zur Arbeit und Kommunikation in einem multikulturellen Umfeld nicht als eine wichtige Kompetenzen künftiger

Mitarbeiter wahr. Sie betrachten Fachwissen weiterhin als das größte Kapital auf dem Arbeitsmarkt,

- in der untersuchten Gruppe trägt den meisten Befragten zufolge der Deutschunterricht dazu bei, ihr Wissen über die deutschsprachigen Länder und ihre Kulturen zu erweitern. Als Hauptmedium wird in der ganzen Stichprobe zuerst der Lehrer als Kulturvermittler und an zweiter Stelle das Lehrwerk genannt. In der Gruppe mit DaF als erste Fremdsprache wird das Lehrwerk an zweiter Stelle und zusätzliche lehrwerkunabhängige Materialien als das dritte meist eingesetzte Medium genannt. In der Gruppe mit DaF als erste Fremdsprache ist das Ergebnis genau umgekehrt. Andere Medien oder Arten und Weisen der Informationsbeschaffung wie das Internet, Projekte und Schüleraustausch werden nur in Einzelfällen verwendet und sind eher eine Ausnahmesituation als Standard,
- die Befragten sind sich grundsätzlich bis zu einem gewissen Ausmaß dessen bewusst, dass kulturelle Unterschiede zu Missverständnissen in der Kommunikation führen können. Gleichzeitig sind paradoxerweise die meisten auch davon überzeugt, dass für eine erfolgreiche Kommunikation nur die Kenntnis der Sprache als eines Systems (Vokabeln, Grammatik, Aussprache usw.) erforderlich ist,
- in der untersuchten Probandengruppe wird im DaF-Unterricht die Haltung der Offenheit und Toleranz gegenüber anderen Nationen und Kulturen sowie die Fähigkeit zum Betrachten der Welt von verschiedenen Gesichtspunkten eher nicht gefördert, nur in der Gruppe mit DaF als erste Fremdsprache haben die Befragten das Gefühl, dass dieses Ziel verfolgt wird,
- der DaF-Unterricht in den untersuchten Schulen fördert auch, den meisten Befragten zufolge, keine Reflexion über die eigene und fremde Kultur,
- eine große Mehrheit vertritt die Meinung, dass ihr DaF-Unterricht sie nicht zum selbständigen Kennenlernen der Kultur des deutschsprachigen Sprachraums ermutigt.

Abschließend ist es wichtig, noch stichwortartig auf zwei wichtige Brennpunkte aufmerksam zu machen. Als Erstes kann festgestellt werden, dass die Förderung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht immer noch in einem begrenzten Ausmaß stattfindet. Basierend auf den gewonnenen Daten kann man festhalten, dass die Arbeit an interkultureller Kompetenz nur auf die Weitergabe von

Informationen und Fakten über die Kultur des deutschsprachigen Sprachraums beschränkt ist. Man kann bestimmt unterschiedliche Begründungen für diese Sachlage finden, es lässt sich aber nicht bestreiten, dass im polnischen Bildungssystem eine Bildungslücke vorhanden ist und die sog. *soft skills*, Haltungen und Fähigkeiten nicht optimal entwickelt werden. Die polnische Schule konzentriert sich weiterhin auf das Erlernen von Faktenwissen und fachlichen Kompetenzen und weiß den Wert von persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und die Notwendigkeit, sie zu entwickeln, nicht zu schätzen, während sie gleichzeitig ein Muss für moderne Mitarbeiter bedeuten. Darüber hinaus zeigen die erzielten Ergebnisse deutlich, dass das Lehrwerk, zusätzliches gedrucktes oder audiovisuelles Material und der Lehrer immer noch die grundlegenden Wissensquellen über die Kultur der deutschsprachigen Länder sind. Die Befragten haben selten die Möglichkeit, durch das Internet oder durch Teilnahme an Projekten oder am Schüleraustausch selbstständig zu lernen, während gerade diese Arbeitsformen eine stärkere Motivation bei den Schülern erzeugen und sie auf den Prozess des lebenslangen Lernens vorbereiten können.

Im weiteren Teil der Arbeit wird eine Analyse ausgewählter Lehrwerke zum DaF-Unterricht in Berufsschulen auf ihre Eignung für die Entwicklung interkultureller Kompetenz vorgestellt. Der Lehrwerkanalyse sind u. a. auch Lehrwerke unterzogen worden, die die Befragten verwendeten. Angesichts der erzielten Ergebnisse scheint es besonders wichtig zu sein, durch die Analyse u. a. zu prüfen, ob und auf welche Art und Weise diese Lehrwerke die Entwicklung einzelner Komponenten interkultureller Kompetenz unterstützen, welche Inhalte und wie diese präsentiert werden und welche Aufgaben man zur Realisierung dieses Ziels einsetzt.

6. Analyse des interkulturellen Potenzials ausgewählter Lehrwerke für den DaF-Unterricht an Technika

Zu Beginn ist anzumerken, dass sich die vorgenommene Analyse lediglich als ein Beitrag zur Erforschung vom interkulturellen Potenzial der Lehrwerke für die beruflichen Schulen versteht. Aus der durchgeführten Analyse sollen wiederum Erkenntnisse und Handlungsempfehlungen für interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht in Technika abgeleitet werden.

6.1 Forschungsfragen und Ziel der Analyse

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit liefert viele Argumente, warum es heutzutage notwendig ist, interkulturell kompetente Menschen auszubilden. Angesichts der wirtschaftlichen, politischen, technischen und gesellschaftlichen Entwicklungen (z. B. Globalisierung, Ausbau des Tourismussektors, Beschäftigungsmöglichkeiten in internationalen Unternehmen) ist es unbedingt notwendig, dass Menschen dazu fähig sind, sich mit Vertretern anderer Kulturen zu verständigen, eigene Überzeugungen und Verhaltensweisen zu relativieren und sich auf unterschiedliche kulturelle Kontexte einzulassen. Vor diesem Hintergrund verändern sich auch Anforderungen im Beruf und somit auch in der Ausbildung. Interkulturelle Kompetenz wird zu einer Schlüsselkompetenz und einem obligatorischen Bildungsziel. Diese Zielsetzung hat auch mit der Zeit die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts stark beeinflusst und soll somit auch bei der Gestaltung der Lehrwerke in Betracht gezogen werden. Materialien zum Fremdsprachenlernen und -lehren sollten nicht nur die Entwicklung von Sprach- und Kommunikationskompetenz fördern, sondern auch die von interkultureller Kompetenz, und zwar holistisch, d. h. alle einzelnen Ebenen dieser Kompetenz berücksichtigend. Die Übersicht über die bereits vorgenommenen Lehrwerkanalysen (vgl. Kap. 4.3) zeigt, dass sich die Lehrwerke nur in einem begrenzten Ausmaß für die Entfaltung interkultureller Kompetenz eignen, indem sie in erster Linie nur auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenz und Vermittlung landeskundlichen Wissens hinzielen. Im Kapitel 4 der Dissertation wurde bereits betont, dass das Lehrwerk ein Faktor ist, das den Prozess des Lernens und Lehrens im Fremdsprachenunterricht sehr stark beeinflusst. Man kann also die Aussage riskieren, dass das Fehlen von Lehrwerkinhalten und -aufgaben, die die Entwicklung

interkultureller Kompetenz fördern, bewirkt, dass diese Komponente im Fremdsprachenunterricht vernachlässigt wird.

Die Vielfalt der inzwischen auf dem Markt angebotenen Lehrmaterialien stellt die Lehrkräfte vor eine schwierige Aufgabe der Auswahl eines Lehrwerks, mit dessen Hilfe die Ziele des Fremdsprachenunterrichts (darunter auch die Förderung interkultureller Kompetenz) erreicht werden können. Die Lehrkräfte sind zunehmend auf Hilfen angewiesen, um eine Entscheidung zu treffen. Eine solche Hilfe kann unter anderem die Analyse von Lehrwerken leisten.

Vor dem Hintergrund der bereits dargestellten Vorüberlegungen lassen sich die Hauptziele der bevorstehenden Analyse wie folgt formulieren:

- Analyse von Inhalten und Bewertung des interkulturellen Potenzials ausgewählter für den DaF-Unterricht in Technika in Polen vorgesehener Lehrwerke,
- Formulierung von Empfehlungen zur Erhöhung des interkulturellen Potenzials der Lehrwerkinhalte anhand der im Folge der Analyse ggf. festgestellten Defizite.

Durch diese Untersuchung soll die folgende grundlegende Forschungsfrage beantwortet werden: Haben die ausgewählten für den DaF-Unterricht in Technika in Polen vorgesehenen Lehrwerke das Potential dazu, die interkulturelle Kompetenz der Schüler zu fördern?

Die Hauptforschungsfrage ist in die folgenden Subforschungsfragen wie folgt zu untergliedern:

1. Ist die Orientierung an den Prinzipien des interkulturellen Ansatzes in Zielsetzung, Konzept und Evaluationsverfahren des Lehrwerks in dessen Inhalten erkennbar?
2. Werden alle Teilebenen interkultureller Kompetenz durch die Inhalte der analysierten Lehrwerke gleichmäßig entwickelt? Steigt die Intensität der Arbeit an interkultureller Kompetenz zusammen mit dem Sprachniveau?
3. Hängt die Intensität der Arbeit an interkultureller Kompetenz vom Berufsprofil des Lehrwerks ab⁴⁸? Inwieweit tragen branchenspezifische Lehrwerke zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bei?

⁴⁸ Z. B. Hoff (2016: 46) ist der Meinung, dass im Besonderen Arbeitstätige im Dienstleistungsbereich, der sich durch die Interaktion mit Kunden unterschiedlicher Nationalitäten und Kulturkreise auszeichnet, interkulturelle Kompetenz brauchen.

4. Was wird im Kontext interkulturellen Lernens thematisiert und welche Aufgaben werden vorgeschlagen?

Im Folgenden werden der Korpus und das Instrument der Analyse näher geschildert.

6.2 Korpus der Analyse

Der Analyse wurden die sechs unten aufgelisteten Lehrwerkserien unterzogen:

1. *Genau!*,
2. *Deutsch für Profis* (für die Branchen: Bauwesen, Betriebswirtschaft, Mechanik, Hotelwesen und Touristik),
3. *Infos*,
4. *Infos zum Beruf* (für die Branchen: Bauwesen, Elektrik und Elektronik, Touristik und Gastronomie, Mechanik, Bergbau und Metallurgie),
5. *Meine Welttour*,
6. *Mit Beruf auf Deutsch* (für die Branchen: Verwaltung und Dienstleistungen, Bauwesen, Tourismus und Gastronomie, Elektrik und Elektronik).

Die genauen bibliographischen Angaben sowie die einzelnen Lehrwerkkomponenten wurden jeweils in den Tabellen mit Analyseergebnissen angegeben. Die Lehrwerke wurden für die Analyse gezielt ausgewählt. Untersucht wurden die auf dem Markt verfügbaren und insbesondere für das Erlernen des Deutschen als Fremdsprache an technischen Schulen empfohlenen Lehrwerke. Es wurden bei der Lehrwerkauswahl die Verlage berücksichtigt, die Materialien für den branchenorientierten DaF-Unterricht anbieten und es wurde je ein Titel für den fachbezogenen und ein Titel für den allgemeinen DaF-Unterricht ausgewählt. Zwei der sechs analysierten Titel wurden in den Schulen verwendet, in denen die bereits im 5. Kapitel dargestellte Befragung durchgeführt wurde, und zwar *Deutsch für Profis* und *Infos*. Die gewählten Lehrwerke lassen sich klar in zwei Gruppen einteilen: Lehrmaterialien, die ausschließlich zum Erlernen des Deutschen aus einer bestimmten Branche bestimmt sind (hier wurden jeweils vier Lehrwerke von jeder Serie für verschiedene Branchen gewählt): *Deutsch für Profis*, *Infos zum Beruf* und *Mit Beruf auf Deutsch* und Lehrwerke, die eher für den sog. allgemeinen DaF-Unterricht vorgesehen sind, die jedoch besonders von den Autoren für Schüler in Technika empfohlen werden und großen Wert auf effektive Kommunikation in alltäglichen und beruflichen Lebenssituationen legen: *Infos* und *Meine Welttour*. Das Lehrwerk *Genau!* ist eine

Hybride, denn es verbindet das branchenspezifische und allgemeine DaF-Lernen in einem Kurs: Nach jedem Kapitel des Lehr- und Übungsbuches befindet sich der Abschnitt „Deutsch im Beruf“, der explizit der Kommunikation in beruflichen Lebenssituationen gewidmet ist. Die Lehrbücher aus diesen zwei Gruppen wurden mit Absicht zur Analyse gewählt, denn, wie im 1. Kapitel der vorliegenden Arbeit angedeutet wurde, wird unter Berufsbezogenheit im Fremdsprachenunterricht in dieser Arbeit die Gesamtheit der didaktischen Aktivitäten verstanden, die im Laufe der sprachlichen Bildung im Technikum vorgenommen werden und darauf hinzielen, die Lernenden auf die kommunikativen Anforderungen am Arbeitsplatz vorzubereiten. Es wird von der Annahme ausgegangen, dass der berufsbezogene (im engeren Sinne) DaF-Unterricht nicht isoliert von dem allgemeinsprachlichen DaF-Unterricht stattfinden kann. Deswegen ist es notwendig zu prüfen, inwieweit beide Gruppen der Lehrwerke zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen können und inwieweit sie ihre eventuellen Defizite ausgleichen können.

Erwähnenswert ist auch die Tatsache, dass alle Lehrwerke bis auf *Infos zum Beruf* in gedruckter Form vorhanden sind. *Infos zum Beruf* gibt es nur als Internetversion, was trotzdem im Einklang mit der Verordnung des Bildungsministeriums vom 03.10.2019 über die Zulassung von Schulbüchern (vgl. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 03 października 2019) steht. Eine weitere Beschreibung der Lehrwerke erfolgt im Abschnitt, in dem die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse vorgestellt werden.

6.3 Instrument der Analyse

Der im Abschnitt 4.4 der vorliegenden Arbeit dargestellte Kriterienkatalog fungiert als das zentrale methodische Instrument der durchgeführten Lehrwerkanalyse. Anhand der vorgestellten Kriterien werden ausgewählte Lehrwerke für den DaF-Unterricht an polnischen Technika hinsichtlich ihrer Förderung der interkulturellen Kompetenz geprüft. Die Lehrwerkanalyse ist an sich eine Art statischer Forschung. Es geht also darum, den aktuellen Stand der Dinge in einem bestimmten Bereich zu erfassen. Solche Studien sind im Allgemeinen deskriptiv oder deskriptiv-analytisch, was bedeutet, dass der Forschungsgegenstand im Prinzip statisch aufgenommen wird (einmalig und zu einem bestimmten Zeitpunkt). Es ist zu betonen, dass statische Untersuchungen immer nur ein bestimmtes subjektives Bild der untersuchten Realität liefern. Das bedeutet also,

dass jede Lehrwerkanalyse, die auf bestimmten Kriterien basiert, die zuvor von dem Analysierenden festgelegt wurden, eine subjektive Analyse ist. Es unterliegt jedoch keinem Zweifel, dass auch solche subjektiven Analysen viele wichtige Informationen zu ausgewählten Aspekten der Lehrwerke liefern, dank derer sie verbessert werden können und dadurch die Qualität der fremdsprachlichen Ausbildung erhöht werden kann (vgl. Wilczyńska/Michońska-Stadnik 2010: 62-63).

6.4 Darstellung der Analyseergebnisse

Im Folgenden werden eine kurze Charakteristik der Lehrwerke sowie die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse dargestellt⁴⁹.

6.4.1 Genau!

Genau! ist ein vierbändiger DaF-Kurs für Schüler nach dem Gymnasium bzw. der Grundschule, vorgesehen aber in erster Linie für jene Schüler, die ihre Ausbildung in Technika und Branchenschulen weiterführen. Das Lehrwerk ermöglicht das Erlernen von DaF mit Elementen einer branchenspezifischen Sprache. Jedes Kapitel enthält das Modul „Deutsch im Beruf“, das eine Darstellung verschiedener Berufe und Branchen beinhaltet und somit eine Einführung in die branchenbezogene Sprache bildet. Der Kurs *Genau!* ist konzipiert sowohl für Schüler, die ihr Abenteuer mit dem DaF-Lernen erst beginnen als auch für diejenigen, die es nach der Grundschule bzw. dem Gymnasium fortsetzen. Die Autoren des Kurses betonen, dass das im Kurs enthaltene Material hervorragend auf die Kommunikation im privaten und beruflichen Bereich vorbereitet. Die Förderung interkultureller Kompetenz wird von den Autoren des Kurses in dessen Beschreibung jedoch nicht erwähnt. Die im Folgenden dargestellte Tabelle zeigt, welche Inhalte zur Förderung interkultureller Kompetenz anhand des Kriterienkatalogs in den einzelnen Lehrwerkbänden identifiziert wurden.

GENAU!1	GENAU!2	GENAU!3	GENAU!4
1. ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM LEHRWERK			
1.1 Autoren, Titel, Jahr der Ausgabe			
Bis auf den Kursteil 4 wurden die Lehrwerke von den zwei Autoren Carla Tkadlečková und Petr Tlustý verfasst und der 4. Band nur von Carla Tkadlečková. Der berufliche Modus wurde von E. Danuta Machowiak konzipiert. Alle Lehrwerke			

⁴⁹ Bei der Darstellung der Analyseergebnisse werden für die einzelnen Lehrwerkkomponenten die folgenden Abkürzungen verwendet: LB – Lehrbuch, ÜB – Übungsbuch, LH – Lehrerhandreichung, Ü – Übung.

<p>wurden vom Verlag LektorKlett in Poznań herausgegeben. Analysiert wurden die polnischen Ausgaben des Lehrwerks: Genau 1 (Lehrbuch, CD, Übungsbuch) – 2015 Genau 2 (Lehrbuch, CD, Übungsbuch) – 2015 Genau 3 (Lehrbuch, CD, Übungsbuch) – 2015 Genau 4 (Lehrbuch, CD, Übungsbuch) – 2016</p>			
<p>1.2 Aus welchen Materialien besteht das Lehrwerk (d. h. Printmedien, AV-Medien, Zusatzmaterialien, Internetressourcen, Lehrerhandreichungen etc.)?</p>			
<p>Jeder Teil dieses Kurses ist identisch aufgebaut und besteht jeweils aus dem Lehrbuch, Übungsbuch, einer CD zum Lehr- und Übungsbuch, einer Lehrerhandreichung und Hilfsmaterialien auf der Webseite des Verlags. Auf der Internetseite des Verlags sind die gleichen Aufnahmen vorhanden, die sich auf den CDs befinden, die jeweils dem Lehr- und Übungsbuch beiliegen. Auf der Internetseite gibt es auch eine Datenbank mit Zusatzmaterialien für die Lehrer (u. a. Lehrprogramm, Tests, Hinweise zur Gestaltung des Unterrichts, Aufgabenschlüssel). Diese Materialien sowie die Lehrerhandreichung sind nur für die beruflich aktiven Lehrer zugänglich und konnten somit bei der Analyse nicht berücksichtigt werden.</p>			
<p>1.3 Wie ist der Aufbau des Lehrbuchs? Welche Themen werden behandelt?</p>			
<p>Jedes Lehrbuch ist identisch aufgebaut. Es besteht aus 5 thematischen Kapiteln, einem Kapitel zum Fertigkeitstraining (Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben) und einer Wortliste zu den Lektionen. Der 3. und 4. Band enthält am Ende zusätzlich eine Liste mit ausgewählten unregelmäßigen Verben. Jedes Kapitel ist wie folgt aufgebaut: Darstellung des Themas des Kapitels (mit Wörtern, Übungen, Grammatik), separate Lektion zum „Deutsch im Beruf“ mit Zusammenstellung des Fachwortschatzes zum konkreten Beruf und eine Zusammenfassung der Grammatik „Merk es dir!“. Am Ende jedes Bandes befindet sich ein Fertigkeitstraining mit Aufgaben und Übungen, die die Förderung der vier Sprachfertigkeiten in Anlehnung an das im Lehrbuch durchgenommene Material ermöglicht. In den einzelnen Kursteilen werden folgende Themen behandelt:</p>			
Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4
<p>Kontaktknüpfen, Freizeittätigkeiten, Kleidungsstücke und Farben, Familie, Lebensmittel und Einkäufe Folgende Berufe werden dargestellt: Rezeptionist, Hotelmädchen, Automechaniker, Modedesignerin, Friseur, Kassierer</p>	<p>Essen, Zeitplanung, Wochenplan, Sport, Körper und gesundes Leben, Reisen, Reiseziele, Ferien Folgende Berufe werden dargestellt: Kellner, Bauer, Arzthelfer, Reisebegleiter bei der Bahn, Touristkauffrau</p>	<p>Sport, typische Frauen- und Männerberufe, Tagesgeschehen, Einkäufe, Produkte in deutschsprachigen Ländern, Feste und Feiertage Folgende Berufe werden dargestellt: Fahrradmechaniker, Busfahrer, Polizist, Fachverkäuferin im Tante-Emma-Laden, Fachlagerist</p>	<p>Berufsbilder, Beschreiben von Personen und Gegenstände und Vergleichen, Wohnen, Klassenfahrt in Polen, Traumjob, Bewerbung Folgende Berufe werden dargestellt: Ernährungsberater, Physiotherapeut, Raumausstatter, Fremdenführer, Klempner</p>
<p>1.4 Für welche Zielgruppe und welches Sprachniveau ist das Lehrwerk bestimmt?</p>			

<p>Der Kurs ist für den DaF-Unterricht in Technika und beruflichen Grundschulen bestimmt, sowohl für Schüler, die erst anfangen, DaF zu lernen als auch für jene mit Grundkenntnissen, die das DaF-Lernen fortsetzen möchten. Die Inhalte sind dermaßen universell, dass das Lehrwerk auch in anderen Ländern als in Polen im DaF-Unterricht eingesetzt werden könnte. Die analysierten Lehrwerke wurden für den DaF-Unterricht in Polen adaptiert (enthalten Verweise auf polnische Kultur, Übersetzungen ins Polnische). Die einzelnen Bände führen zu den folgenden Sprachstufen gemäß dem <i>Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen: Genau!1 – A1, Genau!2 – A2, Genau!3 – A2+, Genau!4 – B1</i>.</p>
<p>2. ORIENTIERUNG AN DEN PRINZIPIEN DES INTERKULTURELLEN ANSATZES IN ZIELSETZUNG, KONZEPT UND EVALUATIONSVERFAHREN DES LEHRWERKS</p>
<p>2.1 Wird auf interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) als zu erlernende Fähigkeit in der Formulierung der Ziele verwiesen? Definiert das Lehrwerk explizite Ziele bezogen auf interkulturelle Kompetenz, die mit dem Einsatz des Lehrwerks zu erreichen sind (z. B. im Inhaltsverzeichnis, am Kapitelanfang)?</p>
<p>Das grundlegende Ziel ist der Erwerb der allgemeinen Sprache und Grundlagen des Fachwortschatzes in verschiedenen Berufen. Detaillierte Zielsetzung befindet sich immer am Anfang jedes Kapitels im Lehrbuch. Es überwiegen kommunikative Ziele. Es werden auch oft landeskundliche Ziele genannt (z. B. <i>Genau!1</i>: bekannte Personen aus dem deutschsprachigen Sprachraum kennenlernen (Kap. 4), <i>Genau!2</i>: Informationen über Sehenswürdigkeiten in verschiedenen deutschsprachigen Städten angeben können (Kap. 9). Die interkulturellen Ziele sind kein integraler Teil der Zielsetzung. Manche kommunikativen Ziele (die explizit bestimmt wurden) können sich mit interkulturellen überschneiden, z. B. <i>Genau!1</i>: sich formell und nicht formell begrüßen und verabschieden, sich vorstellen (Kap. 1), <i>Genau!2</i>: Zeit offiziell und nicht offiziell angeben (Kap. 7), <i>Genau!3</i>: über Feste und Feiertage informieren können und Traditionen verstehen (Kap. 15), <i>Genau!4</i>: ein Bewerbungsschreiben vorbereiten können (Kap. 20).</p>
<p>2.2 Sind die Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz oder ihrer Einzelkompetenzen ein integraler Bestandteil des Lehrwerks oder werden sie in separaten Kapiteln dargeboten oder tauchen sie sporadisch auf? Welche Stellung nehmen solche Inhalte im gesamten Lehrwerkkonzept auf?</p>
<p>Die Inhalte zum Aufbau kulturellen Wissens sind ein integraler Bestandteil des Lehrwerks. Oft sind die Informationen in Texten enthalten, die der Entwicklung kommunikativer Sprachfertigkeiten oder der Übung grammatischer Strukturen dienen, z. B. <i>Genau!1</i>: Text über bekannte Persönlichkeiten zur Übung des Leseverstehens (LB Ü4 S. 46, ÜB Ü11 S. 41), Geldscheine zum Üben von Zahlen (LB Ü10B S. 59), fiktive E-Mails mit einer deutschsprachigen Kollegin zum Üben vom Schreiben (LB Ü1, 2 S. 71); <i>Genau!2</i>: Übung zum Hörverstehen über Sehenswürdigkeiten in Österreich (LB Ü5A S. 46, Ü3A S. 57), Knüpfen von interkulturellen Kontakten via SMS (LB Ü1 S. 71) oder via E-Mail (ÜB Ü10 S. 58) als Übung zum Schreiben, als Übung zur Grammatik eine Rundfahrt in Österreich beschreiben und die Adverbien „dann, danach, später, zuletzt, dann“ verwenden (ÜB Ü5B S. 56), Steigerung der Adjektive anhand eines Textes mit Fakten über Polen üben (ÜB Ü11 S. 21). In jedem Übungsbuch befindet sich zusätzlich nach jedem Kapitel eine Stelle, wo ausschließlich landeskundliche Informationen vermittelt und landeskundliche Themen behandelt werden.</p>
<p>2.3 Schlägt das Lehrwerk Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz</p>

vor? Welche Formen der Evaluation werden eingesetzt?			
<p>Im gesamten Kursmaterial schenkt man der Evaluation interkultureller Kompetenz keine Aufmerksamkeit. Lediglich in den Übungsbüchern befindet sich an jedem Kapitelende ein Fragebogen zur Selbstevaluation. Die Fragen entsprechen jedoch meistens den Zielen, die im Inhaltsverzeichnis oder bei Beginn jedes neuen Kapitels formuliert wurden und betreffen vor allem kommunikative Kompetenz und landeskundliches Wissen. Fragen, die eventuell einen indirekten Bezug auf interkulturelle Kompetenz aufweisen, lauten wie folgt: <i>Genau!1</i>: sich in verschiedenen Situationen verabschieden und begrüßen (ÜB S. 13), <i>Genau!2</i>: Zeit offiziell und nicht offiziell angeben (ÜB S. 25), Willen, Gefallen, Erlaubnis, Möglichkeit ausdrücken (ÜB S. 39), <i>Genau!3</i>: Verstehen und Weitergeben von Informationen über wichtige Feste und Feiertage in Deutschland, Österreich und in der Schweiz, eigene Meinung über Feste und Feiertage ausdrücken, kurz ein Fest in Polen beschreiben, Wünsche und Grüße zu verschiedenen Anlässen ausrichten können (ÜB S. 67), <i>Genau!4</i>: Bewerbungsschreiben erstellen (ÜB S. 61).</p>			
3. ENTWICKLUNG DER KOGNITIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
3.1 Welche Aspekte landeskundlichen Wissens über die DACHL-Länder werden dargestellt (landeskundliche Grundkategorien, Normen, Werte, Einstellungen, Kulturstandards etc.)? Werden Informationen über alle Länder aus dem deutschen Sprachraum vermittelt? Wie wird die Kultur der DACHL-Länder dargestellt: mehrperspektivisch, aus der Perspektive der Lehrwerkautoren oder Lehrwerkprotagonisten, realistisch, aktuell, authentisch, verallgemeinernd, vereinfachend? Haben die Inhalte das Potential, das Interesse der Schüler zu wecken und zum Nachdenken oder zur Diskussion anzuregen?			
<p>In allen vier Teilen des Kurses werden Informationen über Deutschland, Österreich und die Schweiz vermittelt, wobei die meisten Inhalte Deutschland betreffen. Liechtenstein wird nicht berücksichtigt. Die Länder werden eher als kulturell homogen dargestellt, es wird nicht darauf aufmerksam gemacht, dass deutschsprachige Länder heutzutage multikulturelle Gesellschaften sind. Das im gesamten Kurs dargestellte Bild der deutschsprachigen Länder ist aktuell, jedoch vereinfacht und ist auf typische kulturelle Ereignisse reduziert. Das Bild der DACHL-Länder wird nicht mehrperspektivisch dargestellt, lediglich aus Sicht deutscher Jugendlicher und Berufstätiger oder aus Sicht der Lehrwerkautoren. Der Aufbau landeskundlichen Wissens wird in dem Lehrwerk stark gefördert. Die einzelnen Kursteile konzentrieren sich jedoch hauptsächlich auf die Darstellung von Oberflächenstrukturen der Kultur, genauer gesagt auf ausgewählte vereinzelte enzyklopädische Daten und Fakten, die wenig diskussionsanregend sind. Was das interkulturelle Potential in dieser Hinsicht angeht, so muss zugegeben werden, dass sich von den vier Bänden der 3. Band durch das höchste interkulturelle Potenzial auszeichnet, denn er enthält die meisten soziokulturellen Themen (wie z. B. Kaffeekultur in Österreich, Essen und Trinken in Deutschland und Österreich, Feste, Traditionen und Feiertage, Rollenverteilung im Haushalt), die zur Diskussion, Reflexion und zum Vergleich mit der eigenen Kultur anregen. Das berufliche Modul wird neben der Vorstellung verschiedener Berufe in Deutschland in keinem der Bände dazu verwendet, interkulturelle Kompetenz zu fördern. In den einzelnen Kursteilen werden folgende kulturelle Aspekte dargestellt:</p>			
Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4

<p>Landkarte Deutschlands (LB S. 3), ausgewählte Städte in deutschsprachigen Ländern (ÜB S. 13), Informationen über die Stadt Meißen (ÜB S. 53), Informationsnotiz über Mozart und Einstein (LB Ü4 S. 46, ÜB Ü11 S. 41), Sehenswürdigkeiten in Berlin, Wien und Bern (ÜB S. 23), bekannte Persönlichkeiten in deutschsprachigen Ländern (ÜB S. 49), traditionelle Uniformen in Nordrhein-Westfalen, Tirol und der Schweizergarde (ÜB S. 35), kurze Informationsnotiz über Heidi Klum (LB Ü4 S. 46, ÜB Ü11 S. 41), Bild des 10- und 5-EURO-Scheins (LB Ü1 S. 68), Namen der</p>	<p>Landkarte Deutschlands (LB S. 3), Österreichs (LB Ü5A S. 46), des Bundeslandes Sachsen (LB Ü3A S. 57), Namen der höchsten Berge in den DACHL-Ländern (ÜB S. 39), Sehenswürdigkeiten in gewählten Städten in Österreich (LB Ü5A S. 46, CD Track 29), Sehenswürdigkeiten in Görlitz, Chemnitz, Leipzig, Dresden und Wien (LB S. 55), Sehenswürdigkeiten in Österreich (ÜB Ü14 S. 47), Schilder der bekannten Transportmarken in den DACHL-Ländern (ÜB S. 51), Informationen über Ausbildung zur Tourismuskauffrau in Deutschland (LB Ü1 S. 62), Verkehrszeichen in Deutschland (ÜB Ü6 S. 44), Essen in Deutschland (LB Ü4A, 4B S. 9), typische Speisen in den DACH-Ländern (ÜB S. 15)</p>	<p>Landkarte Deutschlands (LB S. 3), kurze Info über die Hauptstadt der Schweiz und Sprachen in der Schweiz (LB S. 44), Sehenswürdigkeiten in Berlin (LB Ü10A S. 24, ÜB S. 25), Plan des Viktualienmarkts in München (LB S. 46), Information über den Christkindlmarkt in Nürnberg (ÜB S. 54), über die Wiener Kaffeekultur, den Altonaer Fischmarkt in Hamburg und Zwiebelmarkt in Bern (LB Ü1A S. 44, ÜB S. 43), Darstellung von ausgewählten Festen und Feiertagen (LB S. 55, CD Track 26), kurze Information über die Tradition des Nikolaustags in den deutschsprachigen Ländern und Weihnachten in Deutschland (LB Ü1 S. 56), Notiz über den österreichischen Objektspringer Felix Baumgartner (LB S. 12), kurze Notiz über die Zeit die Frauen und Männer für die Haushaltsarbeiten in Deutschland widmen (LB S. 21), Information über das traditionelle Getränk in Berlin „Berliner Weiße“ (LB Ü10A S. 24), Voraussetzungen für die Ausbildung zur Busfahrerin und Informationen über diesen Beruf in Deutschland (LB S. 27-28), typische in Österreich, Deutschland und in der Schweiz hergestellte Dinge (z. B. Süßigkeiten, Kaffee, Käse, Kuchen, Autos etc.) (LB</p>	<p>Landkarte Deutschlands (LB S. 3), Informationen über das Tauplitzalm-Hochplateau in Österreich (ÜB Ü14A S. 44), Sehenswürdigkeiten in Berlin (LB Ü8 S. 52), sportliche Rekorde in Deutschland (Boris Becker, Michael Schuhmacher, Petra Falke, Uwe Holm, Frauenfußballmannschaft) (ÜB S. 25), Notiz über das duale Bildungssystem in Deutschland (LB S. 7), Information über ermäßigte Fahrkarten und Schwarzfahren in Deutschland (LB S. 48), Verkehrsregeln in Deutschland und Österreich (ÜB S. 37), Informationen über die Arbeit eines Physiotherapeuten in Deutschland (LB Ü1 S. 26)</p>
--	--	--	---

Supermärkte in den deutschsprachigen Ländern (ÜB S. 61), Geldscheine (LB Ü10B S. 59)		S. 43), Informationen über Tante-Emma-Läden in Deutschland (LB Ü14 S. 48, Ü4 S. 51, ÜB Ü24 S. 53), Bild eines deutschen Polizeiwagens (LB S. 39), typische Gerichte in Deutschland, Österreich und in der Schweiz (ÜB Ü6 S. 43), Extremsport-Wettkampf Red Bull Dolomitenmann in Österreich (ÜB S. 12)	
3.2 Welche anderen Kulturen werden dargestellt? Sind die Lehrwerkprotagonisten Vertreter anderer Kulturen als die der DACHL-Länder? Wird die Kultur der Lernenden angesprochen?			
<p>Im gesamten Kursmaterial werden andere Kulturen selten thematisiert. Neben den Kulturen des deutschsprachigen Sprachraums werden auch einige wenige Aspekte polnischer Kultur dargestellt und sehr selten Informationen über andere Kulturen. Das sind aber hauptsächlich enzyklopädische Fakten und Abbildungen von Sehenswürdigkeiten und ausgewählten Städten, die wenig diskussionsanregend sind und nicht zum Kulturvergleich anleiten. Die Protagonisten im Lehrwerk sind nur Vertreter der Zielkultur. Lediglich im Band 2 und 4 werden sporadisch andere Kulturen dargestellt:</p>			
Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4
-	Speisen und Getränke in Europa (ÜB Ü2 S. 4), Namen der höchsten Berge in Polen und Tschechien (ÜB S. 39), Fotos von ausgewählten Sehenswürdigkeiten in Moskau und Prag (ÜB S. 63)	-	Kapitel 19 ist gänzlich Polen gewidmet: Länder, die an Polen grenzen (LB S. 43), kurze Notiz zu Sehenswürdigkeiten in ausgewählten Städten in Polen (Zakopane, Kraków, Zamość, Warschau, Danzig und Łeba) (LB Ü1A S. 44), Informationen über die Stadt Posen (LB Ü9 S. 47, Track 28), Fahnen der Nachbarländer von Polen (LB S. 43), Notiz über das Kopernikus-Wissenschaftszentrum in Warschau (LB Ü6A, S. 46)
3.3 Regen die Inhalte zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, zum Feststellen gegenseitiger Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen an? Auf welche Art und Weise geschieht das?			
<p>Der Kulturvergleich wird in dem gesamten Kursmaterial nur in geringem Ausmaß gefördert. Die Schüler werden dazu vor allem durch direkte Fragen angeleitet oder durch Übersetzungsaufgaben. Es muss zugegeben werden, dass sich die Themen oft eng auf die Erfahrungswelt der Schüler beziehen und theoretisch eine gute Basis zum Kulturvergleich darstellen. Das Potential dieser Inhalte wird von den Autoren jedoch nicht genutzt, um interkulturelles Bewusstsein der Lernenden zu entwickeln (besonders im 3. Band). In den einzelnen Kursteilen befinden sich folgende</p>			

Aufgaben:			
Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4
Erzählen über die eigene Schule in Polen nach der vorherigen Kenntnisnahme, wie eine deutsche Schule aussieht (LB Ü7A, Ü8 S. 47)	Übersetzung ausgewählter Redewendungen und Sprichwörter ins Polnische (ÜB Ü12 S. 33), Fragen aus eigener Weltsicht und Erfahrung beantworten, eigene Meinungen äußern, die Klassenkameraden zu bestimmten Aspekten befragen, z. B. vom eigenen Tag erzählen, über den Tag der Mitschüler berichten (LB Ü5A, 5B S. 21), den Beruf der Zugbegleiterin aus eigener Perspektive beurteilen (LB Ü5 S. 53), Interessen der Klassenkameraden darstellen (LB Ü11C S. 12)	Verteilung von Haushaltsarbeiten bei den Schülern vergleichen (LB Ü3A S. 21, ÜB Ü4B S. 16), deutsche Namen für typische polnische Speisen finden (ÜB Ü8 S. 44), reflektieren und sich äußern darüber, ob es Frauen- und Männerarbeit gibt (LB Ü9A, Ü9B S. 23, ÜB Ü2B S. 15), über Feste und Feiertage reflektieren – wie wurden sie früher und wie werden sie jetzt gefeiert (ÜB Ü5 S. 59)	Vergleichen, ob es in Polen auch ähnliche Namen gibt, die sich von Berufsbezeichnungen ableiten (ÜB S. 13), Daten ausgewählter Feiertage in Polen vergleichen (ÜB Ü5 S. 5), überlegen, welche Eigenschaften eines Mitarbeiters in Deutschland wichtig sind und darüber reflektieren, ob sie auch in Polen wichtig sind (ÜB S. 61), Tipps für eine gesunde Ernährung der Wichtigkeit nach ordnen und mit den Mitschülern diskutieren (LB Ü7 S. 15), was hat Polen für Touristen aus Deutschland anzubieten (LB Ü8 S. 46)
3.4 Wird in dem Lehrwerk die Kulturvermittlung in die Sprachvermittlung integriert? Enthält das Lehrwerk Informationen über kulturspezifische Prägung von Wortschatz (z. B. die „Hotwords“) und von Registern, über Varietäten der Sprache und para- und nonverbales Verhalten? Ermöglicht das Lehrwerk durch seine Inhalte eine Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten? Haben die Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache oder eine andere Fremdsprache mit der Zielsprache zu vergleichen?			
<p>Im gesamten Kursmaterial wird nicht auf die para- und nonverbalen Kommunikationsmittel eingegangen. Lediglich im 3. und 4. Band befinden sich vereinzelte Informationen zu Varietäten der Sprache und zu Unterschieden im Wortschatz abhängig vom Land und Regionen. Es gibt auch sehr wenige Aufgaben zur Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen Kulturen oder zum Vergleich der Sprachen. Aufgaben zur Bedeutungserschließung gibt es keine. Das Lehrwerk bietet allerdings viele Aufgaben zum Übersetzen der Wörter oder Sätze ins Polnische und schafft somit die Möglichkeit zum Sprachvergleich (z. B. LB <i>Genau!3</i>: Ü 9B S. 60. Ü 1 S. 14, LB <i>Genau!2</i> Ü 8A S. 23, Ü 8 S. 34). Die einzelnen</p>			

Lehrwerkteile bieten folgende Inhalte an:			
Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4
formelle und nicht formelle Formen des Begrüßens und Verabschiedens und Kontext derer Anwendung (ÜB S. 4-5, LB Ü1, Ü4, Ü5 S. 8-9)	Sprichwörter ins Polnische übersetzen (ÜB Ü12A S. 33), Höflichkeitsfragen ins Polnische übersetzen und bestimmen, in welchen Situationen man solche Fragen in Polen stellt (ÜB Ü19 S. 36), Zeit offiziell und nicht offiziell angeben (LB Ü1A-3 S. 20, ÜB Ü1-4 S. 18-19), Höflichkeit beim Fragestellen (ÜB Ü19 S. 36), Beispiele von Sprichwörtern (ÜB Ü12 S. 33)	deutsche und österreichische Bezeichnungen für einige Lebensmittelprodukte (ÜB Ü9 S. 44), deutsche Namen für typische polnische Speisen finden (ÜB Ü8 S. 44), Beispiele von Festtagsgrüßen und Wünschen zu verschiedenen Anlässen (wie Studienabschluss, Geburt, Geburtstag, Hochzeit, Ostern, Weihnachtsfest) auf Deutsch (ÜB S. 67), SMS-Sprache und die wichtigsten SMS-Abkürzungen auf Deutsch (ÜB S. 38)	Information über Aussprache der Zahl „zwei“ als „zwo“ und „Juno“ und „Jule“ statt Juli und Juni (LB S. 8), Dialekte in Berlin und München (Übersetzung des Witzes mit Berliner und Bairischem Dialekt ins Hochdeutsche) (LB Ü4 S. 53), vergleichen ob es in Polen auch ähnliche Namen gibt, die sich von Berufsbezeichnungen ableiten (ÜB S. 13), Geschichte des Begriffs „der polnische Klempner“ (LB Ü9 S. 64), Definitionen von Fernstudium, Realschulabschluss, Berufseignungstest ins Polnische übersetzen (LB Ü1 S. 14), wie soll man die häufigsten Fragen im Bewerbungsgespräch beantworten (ÜB Ü19, S. 60), Beispiel eines Beschwerdebriefs auf Deutsch (LB Ü7B S. 49), Aufbau des Bewerbungsschreibens (LB Ü14A S. 60)
3.5 Werden die Lernenden mit Quellen interkultureller Missverständnisse vertraut gemacht bzw. haben sie die Möglichkeit, interkulturelle Begegnungssituationen, Konflikte und Missverständnisse zu analysieren und sie selbst zu identifizieren (z. B. <i>critical incidents</i>)?			
Interkulturelle Begegnungssituation, Kommunikationssituationen oder Missverständnisse werden in dem gesamten Kursmaterial nicht thematisiert. Nur im Band 1 und 4 befinden sich einzelne Beispiele, in denen Vertreter verschiedener Kulturen miteinander in Kontakt treten. Die Dialoge dienen aber ausschließlich der Entwicklung kommunikativer Kompetenz, verlaufen problemlos und ohne Missverständnisse. Interkulturelle Missverständnisse und ihre Ursachen werden in den einzelnen Kursteilen nicht thematisiert.			
Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4
Gespräch eines polnischen Praktikanten mit der Rezeptionsfrau und dem Zimmermädchen an der Rezeption (LB Ü1 S. 14, Ü3 S. 15,	-	-	Gespräch zwischen einem deutschen Lehrer und einer polnischen

Ü7 S. 16, Ü9 S. 17), SMS-Austausch zwischen einem polnischen und deutschen Praktikanten (LB Ü8 S. 29)			Fremdenführerin (LB Ü1 S. 50)
<p align="center">3.6 Wird den Lernenden die kulturelle Geprägtheit der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens bewusst gemacht? Befinden sich im Lehrwerk Aufgaben, die es ermöglichen dieses Ziel zu verfolgen (z. B. freie Kommentare zu Bildern, reine Bildbeschreibung, Hypothesenbildung, Einschätzen von Personen oder Situationen, Personenbeschreibungen etc.)?</p>			
<p>Im Kurs befinden sich keine Aufgaben, die explizit der Wahrnehmungsschulung und der Entwicklung des interkulturellen Bewusstseins dienen würden. Es gibt zwar solche Aufgaben, wie Bilderbeschreiben (z. B. <i>Genau!</i>4 Ü 16C S. 12, Ü 3B S. 32), die aber sehr selten auftauchen und primär kommunikativen Zielen untergeordnet sind. Sie zielen nicht direkt auf die Schärfung der Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler und Bewusstmachung der kulturellen Geprägtheit der Wahrnehmung hin.</p>			
<p align="center">3.7 Was sind die Informationsträger, Wissensquellen und Materialien zur Darstellung von verschiedenen Kulturen? Sind die Materialien authentisch, realitätsnah, aktuell, stereotypenfrei?</p>			
<p>Zu den zur Darstellung fremder Kulturen meistgenutzten Medien gehören: Fotos von bekannten Personen, von typischen Gegenständen in Deutschland, von Traditionen, Festen und Feiertagen, von Sehenswürdigkeiten, kurze Notizen über landeskundliche Fakten auf Polnisch oder auf Deutsch, Landkarte Deutschlands am Anfang jedes Kursteils, vorgedruckte Artikel aus Zeitungen, Beispiele von Bewerbungsunterlagen, z. B. Lebenslauf und Bewerbungsschreiben, Internetseiten. Außerdem gibt es vor allem in Übungsbüchern viele Aufgaben, die die Schüler zur Arbeit mit dem Internet anregen – Sektion „Klicke und prüfe“. Die Inhalte sind aktuell, es werden realistische Situationen dargestellt, in denen sich die Schüler befinden können. Es tauchen Fotos authentischer Personen und Sehenswürdigkeiten auf. Allerdings gibt es im ganzen Kurs keine authentischen Materialien, nur vorgedruckte, didaktisierte E-Mails, Stellenanzeigen oder übersetzte Abschnitte aus einer Zeitung. Bemerkenswert ist, dass die Themen nicht mehrperspektivisch dargestellt werden, immer nur aus Sicht deutschsprachiger Jugendlicher oder Berufstätiger. Die Inhalte tragen nicht zur Verfestigung bzw. Entstehung von Stereotypen bei. Lediglich an einer Stelle im 3. Band werden allgemeine Vorstellungen über deutschsprachige Länder verfestigt, dadurch dass z. B. typische Gegenstände aus Österreich oder der Schweiz dargestellt werden (LB <i>Genau!</i>3 S. 43).</p>			
<p align="center">4. ENTWICKLUNG DER VERHALTENSEBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ</p>			
<p align="center">4.1 Bietet das Lehrwerk Aufgaben zur Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen an, z. B. Rollenspiele oder Simulationen? Haben die Lernenden dabei die Chance, nicht nur verbale, sondern auch nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel zu üben?</p>			
<p>Das Lehrwerk bietet sehr wenige Rollenspiele oder Simulationen interkultureller Begegnungssituationen an. Sporadisch findet man Dialoge, z. B. zum Erfragen von Herkunft, zur Begrüßung oder im Restaurant. Die Schüler haben viel häufiger die Möglichkeit, zu lernen, wie man schriftlich mit Leuten aus den deutschsprachigen Ländern kommunizieren kann. Dank dem Lehrwerk lernen sie z. B. die Muster formeller und nicht formeller Briefe kennen. In den einzelnen Lehrwerkteilen findet man folgende Aufgaben:</p>			
Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4

Erfragen vom Herkunftsland und Alter (Schüler wählen sich eine Person aus, in die sie sich hineinversetzen und stellen sich gegenseitig Fragen (LB Ü15 S. 11), Begrüßung spielen mit den Mitschülern (LB Ü1B S. 69), E-Mail an eine deutsche Kollegin schreiben (LB Ü1,2,3 S. 71)	Brief an einen Freund in Deutschland schreiben und nach Polen einladen sowie Sehenswürdigkeiten in Polen vorschlagen (ÜB Ü10 S. 58), SMS an einen Freund auf Deutsch schicken und fragen, wie das Wochenende war (LB Ü1 S. 71), sich an einem deutschen Reisebüro über Ferien in Österreich informieren (Ü2 S. 71)	E-Mail an eine Freundin aus Österreich schreiben bzgl. eines Besuchs in Österreich (LB Ü1 S. 71)	Urlaubsgrüße an eine deutsche Kollegin schreiben (ÜB Ü16 S. 45), Bewerbungsgespräche üben (ÜB Ü21 S. 61), Dialog in einem Restaurant spielen (LB Ü20 S. 13), Brief an eine Kollegin/ einen Kollegen aus Deutschland schreiben und über einen Freund berichten (LB Ü7 S. 21)
---	--	--	---

4.2 Regt das Lehrwerk zu virtuellen oder realen Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen an, z. B. durch Chat, E-Mails, Tandemlernen oder Projekte?

Solche Aufgaben sind im ganzen Kursmaterial nicht vorhanden.

4.3 Befinden sich im Lehrwerk Anregungen zum selbständigen Entdecken und Kennenlernen fremder und eigener Kultur (z. B. durch Projekte, Verweise auf Internetseiten, Aufforderung zu einer Recherche oder zusätzliche Hausarbeiten)?

Das Lehrwerk enthält relativ viele Aufgaben, die zum selbständigen Entdecken und Kennenlernen fremder und eigener Kultur anregen. Der häufigste Aufgabentyp besteht darin, bestimmte Informationen im Internet zu recherchieren. Im 3. und 4. Band werden auch ethnographische Projekte vorgeschlagen:

Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4
Korrektur falscher Informationen in Texten über bekannte Persönlichkeiten (Mozart, Einstein, Heidi Klum) mit Hilfe von Internet	Informationen zu folgenden Themen finden: zwei Städte in Österreich und ihre Sehenswürdigkeiten (LB Ü6 S. 46), Internetseite der österreichischen Stadt Linz www.linz.at angeben), Speisen und Getränke überall in Europa (ÜB Ü2 S. 4), Lieblingssessen und Getränke bekannter Personen	in Gruppen ein Fest in Polen auswählen und ein Plakat dazu entwerfen, wie dieses Fest früher und jetzt gefeiert wird (LB 5 S. 59), ein Plakat mit Waren im Tagesangebot anhand von Internetseiten von bekannten	Informationen über polnische Rekordhalter sammeln und eine Person auf Deutsch präsentieren (LB Ü18 S. 25), Notiz vorbereiten über einen Besuch eines sehenswerten Ortes in Polen (LB Ü12 S. 47), Informationen im Internet über Dialekte in Berlin und München sammeln (LB Ü4 S. 53), deutsche Namen, die von Berufsbezeichnungen abgeleitet sind, finden (ÜB

<p>(ÜB S. 41), eine bekannte oder unbekannt- te Person auswählen , Informati onen über sie sammeln und sie den Klassen- kamerade n vorstellen (LB Ü5 S. 46), Interessan te Plätze und Bau- denkmäler in Berlin, Wien und Bern nach- schauen (ÜB S. 23)</p>	<p>finden (ÜB Ü8 S. 7), Gerichte den deutschsprachigen Ländern zuordnen (ÜB S. 15), geographische Regionen, Sehenswürdigkeiten den deutschsprachigen Ländern anhand einer Landkarte zuordnen (ÜB S. 25), die Höhe ausgewählter Berge in Polen und in deutschsprachigen Ländern herausfinden (ÜB S. 39), einen Fahrplan von Wien nach Strahlsund und zurück mit Hilfe von Internetfahrplänen planen (ÜB Ü 16B S. 49), Marken von Transportunterneh- men den deutschsprachigen Ländern zuordnen mit Hilfe von Internet (ÜB S. 51), Reise nach Berlin selbständig planen (LB Ü3 S. 71), Bilder aus einigen europäischen Städten den Städten zuordnen und Informationen über die dargestellten Sehenswürdigkeiten selbständig sammeln (ÜB ÜA S. 63)</p>	<p>Handelsketten vorbereiten (ÜB Ü13 S. 47)</p>	<p>S. 13), Verkehrsregeln in Österreich und Deutschland im Internet prüfen (ÜB S. 37), Rekorde polnischer Sportler und Sportlerinnen finden (ÜB S. 25), Sehenswürdigkeiten in Deutschland, Österreich und in der Schweiz identifizieren, die zum UNESCO-Welterbe gehören (ÜB S. 49), mündliche Vorschläge für deutsche Schüler über Sehenswürdigkeiten in Polen vorbereiten (LB Ü8 S. 46), Notiz über einen Besuch eines sehenswerten Ortes in Polen vorbereiten (LB Ü12 S. 47), Projekte: Werbeposter für eine Stadt/eine Region in Polen vorbereiten anhand von Informationen im Internet (LB Ü13 S. 47), Poster über einen Lieblingsort in Polen vorbereiten und eine Ausstellung in der Klasse machen (LB Ü2 S. 45), Reiseplan für eine Reise nach Polen vorbereiten (LB Ü4 S. 45)</p>
--	---	---	--

5. ENTWICKLUNG DER AFFEKTIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ

5.1 Bietet das Lehrwerk den Schülern die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten?

Bis auf den 2. Band haben die Schüler keine Möglichkeit, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten. Im 2. Band gibt es zwei Aufgaben, in denen die Schüler danach gefragt werden, welche europäischen Städte bzw. Länder sie bereits besucht haben und welche sie noch besuchen möchten (ÜB S. 63, LB Ü5A, 5B S. 58) bzw. anhand von 9 Bildern ausgewählter europäischer Städte angeben

sollen, wo sie schon waren und wo noch nicht (ÜB Ü1 S. 54).			
5.2 Werden im Lehrwerk Themen wie Stereotype und Vorurteile, Toleranz, Frieden oder Nationalismus behandelt?			
Solche Themen werden im gesamten Kursmaterial nicht behandelt.			
5.3 Bietet das Lehrwerk den Lernenden Aufgaben an, bei denen sie sich in die Lage einer anderen Person hineinversetzen bzw. aus einer anderen Perspektive berichten sollen?			
Solche Aufgaben werden im ganzen Kursmaterial sehr selten angeboten und dienen eher nicht der Schärfung des interkulturellen Bewusstseins, sondern sind der Erreichung kommunikativer Ziele untergeordnet. Lediglich im Band 1 und 4 befinden sich jeweils zwei Aufgaben, die von den Schülern einen Perspektivenwechsel verlangen:			
Genau!1	Genau!2	Genau!3	Genau!4
Erzählung von der Familie eines Lehrwerkprotagonisten (ÜB Ü1B S. 44: Stell Dir vor Du bist Andreas, erzähl über deine Familie), Schule eines Lehrwerkprotagonisten aus der eigenen Sicht beschreiben (ÜB 8 S. 47)	-	-	Dialog beim Physiotherapeuten mit verteilten Rollen lesen (LB Ü6B S. 27), sich in die Rolle eines Raumausstatters hineinversetzen und eine Werbeanzeige schreiben (LB Ü5 S. 41)

Tabelle 10: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks *Genau!* (4 Bände)

6.4.2 *Meine Welttour*

Die Lehrwerkreihe *Meine Welttour* besteht aus vier Lehrwerken und ermöglicht das DaF-Lernen sowohl den Schülern, die erst anfangen, Deutsch als Fremdsprache zu lernen (Bände 1-3), als auch denjenigen, die das DaF-Lernen nach dem Gymnasium bzw. der Grundschule fortsetzen (Bände 2-4). Diese Lehrwerke sind vor allem für das DaF-Lernen an Technika und Lyzeen bestimmt. Sie zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass sie durch den Bezug auf verschiedene Kulturen den Lernenden tatsächlich eine Weltreise auf Deutsch anbieten, wodurch sie stark zur Erweiterung ihrer Horizonte und Kenntnisse nicht nur über die DACHL-Länder, sondern auch über viele verschiedene Kulturen in der Welt beitragen können. Die im Folgenden dargestellte Tabelle schildert die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse:

Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
1. ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM LEHRWERK			
1.1 Autoren, Titel, Jahr der Ausgabe			
Die Lehrbücher wurden von der polnischen Autorin Sylwia Mróz-Dwornikowska geschrieben. Die Übungsbücher wurden von den zwei Autorinnen Sylwia Mróz-Dwornikowska und Katarzyna Szachowska verfasst.			

<p>Titel: Meine Welttour. Część 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2017</p> <p>Meine Welttour. Część 1. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2016</p> <p>Titel: Meine Welttour. Część 1. Podręcznik nauczyciela do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2016.</p>	<p>Titel: Meine Welttour. Część 2. Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2017</p> <p>Meine Welttour. Część 2. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2017</p> <p>Titel: Meine Welttour. Część 2. Podręcznik nauczyciela do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2017.</p>	<p>Titel: Meine Welttour. Część 3. Podręcznik do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2016</p> <p>Meine Welttour. Część 3. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2016</p> <p>Titel: Meine Welttour. Część 3. Podręcznik nauczyciela do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2016.</p>	<p>Titel: Meine Welttour. Podręcznik z repetytorium maturalnym do języka niemieckiego dla szkół ponadgimnazjalnych. Verlag und Jahr der Ausgabe: Nowa Era 2017</p> <p>Nur Lehrbuch</p>
---	---	---	--

1.2 Aus welchen Materialien besteht das Lehrwerk (d. h. Printmedien, AV-Medien, Zusatzmaterialien, Internetressourcen, Lehrerhandreichungen etc.)?

Der 4. Band besteht nur aus einem Lehrbuch und 2 CDs. Die anderen Kursteile bestehen jeweils aus Lehrbuch, CD, Übungsbuch und einer Lehrerhandreichung. Zusätzlich befinden sich auf der Internetseite des Verlags noch zusätzliche Arbeitsblätter und Filme zur Arbeit an landeskundlichen Inhalten und zusätzliche Materialien für Lehrer.

1.3 Wie ist der Aufbau des Lehrbuchs? Welche Themen werden behandelt?

Der 1. Band besteht aus 8 Kapiteln, der 2. Band aus 7 und der 3. Band aus 6 Kapiteln. In jedem Kapitel befinden sich jeweils vier Lektionen, die auf Kommunikation, Grammatik, Texte und Hörtexte fokussieren. Am Ende jedes Kapitels befinden sich noch zusätzliche Komponenten wie extra Aufgaben zu Grammatik, Schreiben und Sprechen sowie eine kurze Zusammenfassung der

Das Lehrbuch besteht aus 15 Kapiteln. In jedem Kapitel befinden sich 3 Lektionen und Aufgaben zur Übung von Sprachfertigkeiten und Grammatik. Nach jedem Kapitel gibt es ein Wortschatzverzeichnis. Der vierte Band dient der Wiederholung und Vertiefung des Materials, das in den drei vorhergehenden Bänden durchgenommen wurde und dient somit der Vorbereitung auf das Abitur.

wichtigsten in dem jeweiligen Kapitel durchgenommenen grammatischen Regeln und ein kurzes Wortschatzverzeichnis. Am Ende befindet sich das gesamte Wortschatzverzeichnis. Die behandelten Themen werden im Folgenden aufgelistet:		Die behandelten Themen werden im Folgenden aufgelistet:	
Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
Personalangaben, Zahlen, Familie, Bildung, Alltag, Essen, Gesundheit, Adresse und Wohnen	Starter (Wiederholung des Materials – Wortschatz und Grammatik aus der ersten Klasse), Personalangaben, Wohnen, Schule, Familie, Arbeit, Sport, Reisen	Bildung, Feste, Kultur, Einkäufe, Umweltschutz, Technologie und Entwicklungen	Personen, Familie, Wohnen, Schule, Arbeit, Einkaufen, Reisen, Natur, Wissenschaft, Ernährung, Gesundheit, Sport, Kultur, Staat und Gesellschaft, DACHL-Länder
1.4 Für welche Zielgruppe und welches Sprachniveau ist das Lehrwerk bestimmt?			
Die Lehrwerkbände 1-3 sind vorgesehen für Schüler in der Oberschule (nach dem Gymnasium). Sie sind konzipiert für Schüler, die erst anfangen, Deutsch als Fremdsprache zu lernen sowie auch für diejenigen, die das DaF-Lernen fortsetzen möchten (1-3 Grundstufe, 2-4 erweiterte Stufe). Die Autoren definieren keine Sprachstufen für jeden Band, sondern bestimmen, dass der ganze Kurs zur Stufe B2 führt.		Das Lehrbuch Meine Welttour 4 ist als eine Art Wiederholung vor dem Abitur konzipiert. Es ist sowohl für Schüler mit erweitertem als auch grundlegendem Programm vorgesehen, für die Stufe B1/B2.	
2. ORIENTIERUNG AN DEN PRINZIPIEN DES INTERKULTURELLEN ANSATZES IN ZIELSETZUNG, KONZEPT UND EVALUATIONSVERFAHREN DES LEHRWERKS			
2.1 Wird auf interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) als zu erlernende Fähigkeit in der Formulierung der Ziele verwiesen? Definiert das Lehrwerk explizit Ziele bezogen auf interkulturelle Kompetenz, die mit dem Einsatz des Lehrwerks zu erreichen sind (z. B. im Inhaltsverzeichnis, am Kapitelanfang)?			
Auf interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) als zu erlernende Fähigkeit wird nicht explizit verwiesen. Im Lehrwerk werden im Inhaltsverzeichnis und am Anfang jedes Kapitels Ziele bestimmt. Sie betreffen aber die Entwicklung der Kommunikation und Aneignung der Grammatik. Die Ziele, die explizit genannt werden und die eventuell der Entwicklung interkultureller Kompetenz dienen können, beziehen sich grundsätzlich auf den Erwerb landeskundlichen Wissens oder überschneiden sich mit kommunikativen Zielen, z. B. im Band 1: Abschied nehmen, sich begrüßen, sich vorstellen können, im Band 2: den Alltag einer muslimischen und indischen Familie beschreiben, Lebensbedingungen der Menschen in verschiedenen Teilen der Welt beschreiben können, Familienfeiertage vergleichen, das Leben der			

Senioren in Polen und in den USA vergleichen, Regeln für die Anstellung von Jugendlichen in Deutschland und Polen, Berlin kennenlernen, über soziale Probleme in den USA berichten können, im Band 3: Feste und Feiertage in Deutschland kennenlernen, Studium und Studieren in Polen und Deutschland, im Band 4: wichtigste Feste und Feiertage beschreiben können, Kontakte knüpfen, Vorteile und Nachteile einer multikulturellen Gesellschaft nennen, DACHL-Länder kennenlernen.

2.2 Sind die Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz oder ihrer Einzelkompetenzen ein integraler Bestandteil des Lehrwerks oder werden sie in separaten Kapiteln dargeboten oder tauchen sie sporadisch auf?

Es gibt keine separaten Kapitel oder Lektionen, die ausschließlich der Entwicklung interkultureller Kompetenz gewidmet sind. Diese Inhalte, die potenziell zum Aufbau interkultureller Kompetenz dienen könnten, sind aber in erster Linie der Entwicklung kommunikativer Kompetenz oder dem Aufbau landeskundlichen Wissens untergeordnet und interkulturelle Kompetenz kann anhand dieser Inhalte nebenbei gefördert werden, z. B.: Band 1: ein Text über eine Schule in einem Dorf in Asien (ÜB Ü1 S. 44), dient der Übung von Modalverben, kann aber gleichzeitig einen guten Ausgangspunkt zum Kulturvergleich bilden, Band 3: Religionen in der Welt (LB Kap. 2) – Aufgaben zur Beschreibung von statistischen Angaben. Die Aufgaben dieser Art können genauso gut einen Anreiz zur Reflexion bilden. Meistens geht jedoch das interkulturelle Potenzial solcher Inhalte verloren, weil die Autoren keine Aufgaben zum interkulturellen Lernen direkt einsetzen.

2.3 Schlägt das Lehrwerk Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz vor? Welche Formen der Evaluation werden eingesetzt?

Im Lehrwerk gibt es keine Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz. Am Ende jeder Lektion befinden sich jeweils Fragen zur Selbstevaluation – allerdings betreffen die Fragen, die an diesen Stellen auftauchen, grundsätzlich nur den kognitiven Bereich bzw. den Erwerb landeskundlichen Wissens und die Beherrschung kommunikativer Sprachfertigkeiten.

3. ENTWICKLUNG DER KOGNITIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ

3.1 Welche Aspekte landeskundlichen Wissens über die DACHL-Länder werden dargestellt (landeskundliche Grundkategorien, Normen, Werte, Einstellungen, Kulturstandards etc.)? Werden Informationen über alle Länder aus dem deutschen Sprachraum vermittelt? Wie wird die Kultur der DACHL-Länder dargestellt: mehrperspektivisch, aus der Perspektive der Lehrwerkautoren oder Lehrwerkprotagonisten, realistisch, aktuell, authentisch, verallgemeinernd, vereinfachend? Haben die Inhalte das Potential, das Interesse der Schüler zu wecken und zum Nachdenken oder zur Diskussion anzuregen?

Im gesamten Kurs sind Informationen über alle DACHL-Länder enthalten, wobei der Fokus auf Deutschland liegt. Solche Informationen sind sowohl in dem Lehr- als auch Übungsbuch zu finden. Es gibt relativ wenige typische enzyklopädische Inhalte, dagegen sehr viele Informationen über den Alltag in Deutschland und Einstellung der Deutschen zu verschiedenen Aspekten des alltäglichen Lebens, was diskussionsanregend ist und eine gute Basis zum kulturellen Vergleich bildet. Im Lehrbuch befinden sich zusätzlich in jedem Kapitel Informationen auf Polnisch über ausgewählte Aspekte des Lebens und Wohnens in Deutschland. Die Länder aus dem deutschen Sprachraum werden eher als kulturell homogen dargestellt. Es wird nicht darauf aufmerksam gemacht, dass deutschsprachige Länder heutzutage oft multikulturelle Gesellschaften sind. Lediglich im Band 1 und 2 wird auf Berlin als eine multikulturelle Stadt verwiesen. Das im ganzen Kurs dargestellte Bild der

deutschsprachigen Länder ist aktuell, jedoch werden relativ wenige Informationen über die DACHL-Ländern in allen Lehrwerken vermittelt und oft nur aus der Perspektive der Vertreter der DACHL-Ländern. Die Inhalte tragen nicht zur Entstehung oder Verfestigung von Stereotypen bei. In den einzelnen Lehrwerkbänden werden folgende Aspekte kulturellen Wissens vermittelt:

Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
Text über die Schweiz, die Fahne der Schweiz (LB S. 117, ÜB Ü1 S. 101), Foto des Brandenburger Tors (LB S. 18), Text über Wien und die Sachertorte (LB Ü2 S. 85, CD 36, ÜB Ü1 S. 73), Text über Heidi Klum (LB Ü1 S. 34) und Claudia Schiffer (ÜB Ü2 S. 34), Fotos von Sehenswürdigkeiten in Wien (ÜB Ü1 S. 73), Schulsystem in Deutschland (LB S. 53, ÜB Ü1 S. 45), Text über den Kartoffelsalat (LB Ü2 S. 88), Einstellung der Deutschen zum Sport (LB S. 21), Information auf Polnisch über die Haustiere in Deutschland (LB S. 36), Freizeitaktivitäten der Jugendlichen in Deutschland (LB S. 69, ÜB Ü1 S. 59), Text über die Deutschen im Urlaub und ihre beliebten Reiseziele (LB Ü3 S. 133)	Bild der deutschen Fahne (LB S. 37), Foto des Brandenburger Tors (LB S. 24), Hörtext über Berlin (CD 38), Informationen über Berlin und Sehenswürdigkeiten in dieser Stadt (ÜB Ü1, Ü2 S. 100, Quiz S. 101), Informationen über Religionen in Deutschland (LB S. 33), Text über die Deutschen im Ausland (LB S. 51), Arbeit der Jugendlichen in Deutschland – Rechte und Pflichten (LB Ü1 S. 98), Lieblingsextremsportarten in den deutschsprachigen Ländern (LB S. 123), Kärnten als Urlaubsziel (Film und Aufgaben dazu LH S. 40-45)	Text über den Bodensee (ÜB Ü4 S. 67), die großen deutschen Persönlichkeiten im Kunst- und Kulturbereich (LB Ü1 S. 54), Texte über und Fotos von bekannten deutschen Künstlern (ÜB Ü1 S. 43), Text über die Gebrüder Grimm (ÜB Ü2 S. 43), deutsche Erfindungen und Erfinder (ÜB Ü2 S. 85), Möglichkeiten der Weiterbildung der deutschen Abiturienten (LB Ü3 S. 19), Zukunftspläne der deutschen Absolventen (LB Ü5 S. 19), Fotos vom Karneval in Köln (LB Ü1 S. 38), Text über Karneval in Deutschland (LB Ü5 S. 39), kurze Notiz über Black Friday in Deutschland (LB S. 75), interessante Fakten über Deutschland (ÜB Ü3 S. 67), grüne Energie in Deutschland (ÜB Ü2 S. 71)	Foto von F. Schiller und ein Zitat von ihm (LB Ü5 S. 23), Hörtext über deutsche Erfinder (LB Ü2 S. 132, CD2/4), Texte mit enzyklopädischen Grundinformationen über Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein (LB S. 214-217), Bedeutung der Familie und der Ehe für die Deutschen (LB Ü1 S. 22), Studieren in Deutschland (LB Ü1 S. 64), Internetseiten mit Stellenangeboten (LB Ü1 S. 76), Jugendliche und Sparen in Deutschland (LB Ü1 S. 92), Text über Felix Baumgartner (LB Ü4 S. 121 CD2/2), Hörtext über Mahlzeiten in Deutschland (LB Ü1 S. 144 CD2/6), Programme politischer Parteien in Deutschland (LB Ü4 S. 205, CD2/20)

3.2 Welche anderen Kulturen werden dargestellt? Sind die Lehrwerkprotagonisten Vertreter anderer Kulturen als die der DACHL-Länder? Wird die Kultur der Lernenden angesprochen?

Die Arbeit mit diesem Lehrwerk ist eine echte Welttour. *Meine Welttour* ist eines der Lehrwerke, in denen der Darstellung fremder Kulturen genauso viel oder sogar mehr Aufmerksamkeit wie der Schilderung der Kultur der DACHL-Länder gewidmet wird. Durch die Arbeit mit dem Lehrwerk haben Schüler die Möglichkeit ausgewählte Aspekte des Alltagslebens sowie Sehenswürdigkeiten in verschiedenen Ländern der Welt kennenzulernen. Der Kultur der Schüler, d. h. der polnischen, wird fast keine Aufmerksamkeit gewidmet. Es werden lediglich Informationen über Sehenswürdigkeiten in Warschau, Feiertage in Polen und Weihnachtstraditionen in Polen vermittelt. Es werden folgende Aspekte fremder Kulturen in den einzelnen Lehrwerkbinden dargestellt:

Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
Text über Bildung auf den Philippinen (LB Ü1 S. 50), Alltag im Shaolin-Kloster (LB Ü1 S. 66), Frühstück in verschiedenen Ländern der Welt (LB Ü1 S. 78, CD 31), Daten gewählter Feiertage in Polen (LB Ü4 S. 119), Sehenswürdigkeiten in Rom (LB Ü1 S. 130), Hörtext über Cancún (LB Ü3 S. 133), Foto von Catherine Mountbatten-Windsor (ÜB Ü 4 S. 29), Film über Paris und illegale Immigranten (Film und Aufgaben LH S. 290-293), Norwegen als Urlaubsziel (Film und Aufgaben LH S. 294-299)	Familienmodelle in Indien (LB Ü1 S. 30, ÜB Ü2 S. 14, Ü1, 2 S. 15), Hörtext über das Leben einer muslimischen Familie (LB S. 32 CD 6), Riten der Muslime (ÜB Ü1 S. 16), Lebensbedingungen von Kindern in Nepal, Venezuela und Japan (LB Ü1 S. 46), Landkarte von Südamerika (LB Ü1 S. 50), Text über Buenos Aires (LB Ü3 S. 51, CD 12, ÜB Ü4 S. 30), Schuluniformen japanischer Schüler (LB Ü3 S. 62), Arbeit in den Dritte-Welt-Ländern (LB Ü1 S. 102), Text über Fair-Trade-Organisationen (LB Ü2 S. 108), Text über falsche Ernährung der Kinder in den USA (LB Ü1 S. 116), Foto und	Religionen in der Welt (LB Ü1 S. 32), ein Text über das Fest Diwali in Indien (LB Ü5 S. 33), Weihnachtsbräuche in Polen, Afrika, Skandinavien und Südamerika (LB Ü4 S. 35, CD 10, ÜB Ü1 S. 26), wie feiert man Silvester, Geburtstag und den Valentinstag in der Welt (LB Ü3 S. 36), Fotos vom Karneval in Rio und Venedig (LB Ü1 S. 38), Text über das Leben einer indischen Familie in Deutschland (LB Ü2 S. 42), Foto vom Bild „Sonnenblumen“ von van Gogh (LB S. 58), Foto vom schiefen Turm von Pisa und ein kurzer Text über die Stadt (LB Ü6 S. 59), Informationen über das Thanksgiving	Informationen über Elvis Presley (Ü1 S. 20, CD1/3, Ü2 S. 21, Ü5 S. 21), Foto von und Informationen über Cristiano Ronaldo (LB Ü1 S. 26), Text über den internationalen Tag der Familie (LB Ü1 S. 39), Wohnstile im Ausland (LB Ü1 S. 48), Text über die größten Städte auf der Welt (LB Ü2 S. 50), Text über ESA European Space Agency (LB Ü2 S. 120), Statistik zu Anzahl der Unterernährten in der Welt (LB S. 148), Text über Hunger in der Welt (LB Ü1 S. 148), Text über die internationale Organisation UNO (LB Ü1 S. 202), Hörtext über Saudi-Arabien (LB Ü4 S. 203, CD2/19), die Wahlen in ausgewählten Staaten (LB Ü1 S.

	Informationen über Nelson Mandela (LB S. 120, CD 32), Erläuterung des Begriffs „Apartheid“ (LB S. 120), Informationen über den Film „Invictus“, ein Ausschnitt aus dem Gedicht „Invictus“ (LB Ü4 S. 121), Fotos von Sehenswürdigkeiten in Warschau (ÜB Ü3 S. 31), Film über Venedig (LH S. 10-15), Film über die Bildung in Indien (LH S. 16-21)	und Black Friday in den USA (LB S. 74), Text über Steve Jobs (LB Ü1 S. 108), Text über das Schönheitsideal in der Welt (Ü1 S. 128), Text über die Mutter Theresa von Kalkutta (LB Ü3 S. 141), bekannte Künstlerinnen und Künstler in Polen nennen (LB Ü2 S. 54)	204), Text über zu frühe Hochzeiten in Indien und Afrika (LB Ü1 S. 206), Text über Arbeit kleiner Kinder in der Welt (LB Ü1 S. 207), Text über Buddha (LB Ü6 S. 222)
--	--	---	--

3.3 Regen die Inhalte zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, zum Feststellen gegenseitiger Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen an? Auf welche Art und Weise geschieht das?

Das Lehrwerk bietet den Schülern Aufgaben zum Kulturvergleich und zur Reflexion über das Eigene vor dem Hintergrund des Fremden an. Das geschieht meist durch direkte Fragen nach verschiedenen Gegebenheiten der Kultur der Lernenden. Man findet in den einzelnen Lehrwerkteilen folgende Aufgaben dazu:

Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
Frühstück in Polen beschreiben (LB Ü3 S. 79), das traditionelle polnische Essen beschreiben (LB Ü4 S. 89)	beschreiben, wie ein traditionelles und modernes Familienmodell in Polen aussieht (LB Ü5 S. 31), Namen von sakralen Gebäuden verschiedener Religionen kennenlernen (LB Ü 2 S. 32), erfahren, wie eine deutsche Schule funktioniert und über eigene Schule berichten (LB Ü5 S. 65), Religionen in Polen nennen (ÜB Ü3 S. 17),	über Religionen in Polen berichten (LB Ü3 S. 33, ÜB Ü2 S. 24), wie feiert man Silvester in Polen (LB Ü3 S. 45), wie feiert man Weihnachten in Polen (LB Ü4 S. 46), Vergleich von Weihnachtstraditionen in Deutschland und Polen (ÜB Ü3 S. 27), über das Schönheitsideal in der eigenen Kultur berichten (LB Ü4 S. 130)	über Heiraten und nichteheliche Lebensgemeinschaften diskutieren – was beeinflusst die Entscheidung (LB Ü3, Ü5 S. 23), über eigene Wohnbedingungen berichten (LB Ü3 S. 49), welche Sparformen gibt es für Jugendliche in eurem Land (LB Ü5 S. 93), einen Brief über das Essen in Polen schreiben (LB Ü2 S. 150), Unterschiede und

	Situation der Rentner in Polen darstellen (ÜB Ü3 S. 57)	Gemeinsamkeiten zwischen den Gesetzen in Saudi-Arabien und im eigenen Heimatland diskutieren (LB Ü6 S. 203), über die Wahlen in Polen diskutieren (LB Ü5 S. 205), was verursacht Generationenkonflikte (LB Ü2 S. 34), Wohnen auf dem Land oder in der Stadt (LB Ü6 S. 51), warum wirft man Essen weg (LB Ü2 S. 149), Bedeutung des Lachens (LB Ü3 S. 166), Vor- und Nachteile einer multikulturellen Gesellschaft (LB Ü2 S. 190)
--	---	--

3.4 Wird in dem Lehrwerk die Kulturvermittlung in die Sprachvermittlung integriert? Enthält das Lehrwerk Informationen über kulturspezifische Prägung von Wortschatz (z. B. die „Hotwords“) und von Registern, über Varietäten der Sprache und para- und nonverbales Verhalten? Ermöglicht das Lehrwerk durch seine Inhalte eine Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten? Haben die Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache oder andere Fremdsprache mit der Zielsprache zu vergleichen?

Dem Bereich der kulturellen Prägung der Sprache wird im gesamten Kurs wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Die non- oder paraverbale Kommunikation bzw. Varietäten der deutschen Sprache werden nicht thematisiert. Lediglich im Band 1 werden typische Grußformeln in der Schweiz dargestellt (ÜB Ü1 S. 101), im Band 2 Erläuterungen der Begriffe „Warmmiete“ und „Kaltmiete“ (LB Ü1 S. 48), im Band 3 findet man verschiedene Bezeichnungen für Karneval in Deutschland (LB Ü5 S. 39) sowie eine Aufgabe zu Assoziationen zum Wort „Karneval“ auf Deutsch und Polnisch (LB Ü2 S. 39). Es gibt keine Aufgaben zur Bedeutungserschließung, keine Inhalte, die zur Reflexion über Wortbedeutungen in verschiedenen Kulturen anregen. Das Lehrwerk bietet einige Aufgaben zur Übersetzung an. Es gibt Aufgaben, bei denen die Lerner z. B. aufgefordert werden, deutsche Wendungen und Wörter ins Polnische zu übersetzen (z. B. *Welttour 1* LB Ü2 S. 14) oder umgekehrt (*Welttour 1* LB Ü3 S. 16, ÜB Ü 4 S. 15), was eine Chance zum Sprachvergleich bietet. Darüber hinaus findet man in allen Lehrwerkbänden Beispiele von Wendungen zum Ausdruck von höflichen Fragen, Wünschen zu verschiedenen Anlässen, formeller und nicht formeller schriftlicher Kommunikation sowie zu offizieller und umgangssprachlicher Zeitangabe.

Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
Wendungen, die man in einem informellen Brief anwendet (LB Ü4 S. 25, Ü4 S. 57), offizielle und umgangssprachliche Zeitangabe (LB Ü1 S. 64), Hinweis auf Polnisch in einem Kasten, wie man einen informellen Brief anfängt und beendet (LB S. 25)	wie schreibt man einen privaten Brief – Aufbau (LB S. 73), Beispiele von Wünschen zu verschiedenen Anlässen (LB Ü1 S. 86), eine Einladung schriftlich formulieren (LB S. 91)	Wünsche zu verschiedenen Anlässen (LB Ü1 S. 36), Aufbau eines formellen Briefs und Ausdrücke, die man dabei verwendet (LB Ü4 S. 98)	Reklamationen und Beschwerden – wie macht man das (LB Ü4 S. 135), Sprichwörter zum Thema „Lachen“ (LB Ü1 S. 160), Aufbau eines formellen und privaten Briefs mit Beispielen von Ausdrücken (LB S. 239-240), Ausdrücke zur Formulierung einer Einladung (LB S. 241)
3.5 Werden die Lernenden mit Quellen interkultureller Missverständnisse vertraut gemacht bzw. haben sie die Möglichkeit, interkulturelle Begegnungssituationen, Konflikte und Missverständnisse zu analysieren und sie selbst zu identifizieren (z. B. <i>critical incidents</i>)?			
Solche Inhalte werden im gesamten Kurs nicht dargeboten.			
3.6 Wird den Lernenden die kulturelle Geprägtheit der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens bewusst gemacht? Befinden sich im Lehrwerk Aufgaben, die es ermöglichen dieses Ziel zu verfolgen (z. B. freie Kommentare zu Bildern, reine Bildbeschreibung, Hypothesenbildung, Einschätzen von Personen oder Situationen, Personenbeschreibungen etc.)?			
In jedem Lehrbuch dieser Serie befinden sich zu Beginn vieler Kapitel Fotos, die unterschiedliche Alltagsszenen aus der ganzen Welt darstellen (thematisch verbunden mit dem Inhalt des Kapitels). Eine der Übungen in jedem Kapitel bezieht sich immer auf dieses Bild. Die Schüler müssen Hypothesen zu den Bildern formulieren, Bilder beschreiben, verschiedene Fragen beantworten. In der gesamten Serie befinden sich folgende Aufgaben dieser Art:			
Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
Fotos von deutschen Fußballfans (LB Ü7 S. 15), Foto einer Familie in Brasilien (LB Ü6 S. 31), Klassenraum mit Schülern in China (LB Ü1 S. 46)	Foto eines Klassenraums mit Schülern in Afrika (LB Ü5 S. 63), Foto eines Jungen auf einer Reisplantage (LB Ü2 S. 111)	Bild betender Muslime (LB Ü4 S. 33), Fotos von Szenen aus dem Karneval in Rio de Janeiro, Venedig und Köln (LB Ü1 S. 38), Foto von einem Verkäufer auf einem Markt in Indien (LB Ü1 S. 68), Regenwald in Thailand (LB Ü4 S. 87)	im 4. Band werden solche Aufgaben nicht angeboten, obwohl es auch sehr viele Fotos von Szenen aus der ganzen Welt gibt. Interkulturelles Potenzial dieser Inhalte bleibt nicht ausgenutzt, z. B. Foto von Eskimos in traditioneller Kleidung (LB S. 31), Foto einer Frau

			aus Afrika bei der Arbeit (LB S. 73)
3.7 Was sind die Informationsträger, Wissensquellen und Materialien zur Darstellung von verschiedenen Kulturen? Sind die Materialien authentisch, realitätsnah, aktuell, stereotypenfrei?			
<p>Fremde Kulturen werden in dem Lehrwerk mit Hilfe von unterschiedlichen Quellen dargestellt: vor allem durch Fotos von bekannten Sehenswürdigkeiten, unterschiedlichen Alltagsszenen, Personen, durch Informationstexte auf Polnisch, Diagramme, Statistiken, authentische Texte aus verschiedenen Zeitungen, durch Internetseiten, Zitate. Die genutzten Materialien korrespondieren immer eng mit dem Thema des Kapitels und bilden häufig einen Ausgangspunkt für verschiedene Aufgaben (in manchen Fällen bleibt interkulturelles Potenzial dieser Inhalte nicht ausgenutzt – vgl. Punkt 3.6 <i>Meine Welttour</i> 4). Die Inhalte sind aktuell und realitätsnah. Es werden realistische Situationen dargestellt, in denen sich die Schüler befinden könnten. Es tauchen Fotos authentischer Personen auf. Dadurch, dass im Lehrwerk sehr unterschiedliche Kulturen präsentiert werden, ist es möglich verschiedene Themen aus verschiedenen Perspektiven zu präsentieren, was ein großer Vorteil ist und die Lernenden zum Verständnis verhilft, dass die Wahrnehmung und Interpretation der Welt kulturell geprägt sind.</p>			
4. ENTWICKLUNG DER VERHALTENSEBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
4.1 Bietet das Lehrwerk Aufgaben zur Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen an, z. B. Rollenspiele oder Simulationen? Haben die Lernenden dabei die Chance, nicht nur verbale, sondern auch nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel zu üben?			
<p>Das gesamte Kursmaterial bietet sehr wenige Rollenspiele an, die der Übung von interkulturellen Begegnungssituationen dienen würden. Durch die Aufgaben im Lehrwerk haben die Lernenden lediglich die Möglichkeit (auch wenn relativ selten) Dialoge in typischen Alltagssituationen zu spielen, z. B. im Restaurant, im Schulsekretariat oder sich mit fiktiven Kollegen aus Deutschland zu verschiedenen Themen auszutauschen, was wiederum zum Kulturvergleich und zur Reflexion über das Eigene und das Fremde anleitet. Diese Aufgaben dienen aber in erster Linie der Entwicklung kommunikativer Kompetenz – nichtdestotrotz können die Schüler mit Hilfe von diesen Aufgaben typische Wendungen und Ausdrücke üben, die interkulturelle Missverständnisse hervorrufen können, wie z. B. Bitten, Wünsche oder Einladungen formulieren, Begrüßung und Abschied, Höflichkeitsformen etc. üben. Darüber hinaus können die Schüler dank Aufgaben zum Üben des Schreibens, z. B. formelle und nicht formelle Briefformen üben. In den einzelnen Lehrwerkbanden befinden sich folgende Aufgaben dieser Art:</p>			
Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
Brief an einen Kollegen aus Österreich schreiben (LB Ü4 S. 57), Dialog mit einem Kollegen über den eigenen Alltag führen (LB Ü3 S. 74), eine Szene in einem	Dialog mit einem Deutschen über die eigene Familie führen (LB Ü2 S. 39), Telefongespräch mit einem Deutschen über die Miete einer Wohnung (LB Ü2	Dialog mit einer Sekretärin im Dekanat an einer Universität in Berlin spielen (LB Ü2 S. 27), Interview mit einem Schüler führen (ÜB Ü3 S. 17), Brief an eine	Gespräch mit einer Kollegin aus Österreich über Weihnachten in Polen führen (LB Ü1 S. 40), Bewerbungsschreiben vorbereiten (LB Ü2 S. 80), Dialog im

Restaurant spielen (LB Ü7 S. 83), Gespräch beim Arzt spielen (LB Ü4 S. 99), Dialog im Schulsekretariat in Deutschland als ein Stipendiat (LB Ü1 S. 122), Kollegin aus Deutschland nach Polen im Brief einladen (ÜB Ü4 S. 120)	S. 57), Dialog mit einem deutschen Kollegen über die Schule, die man besucht führen (LB Ü 2 S. 75), mit einem Kollegen über Ferien sprechen (LB Ü2 S. 93)	Kollegin aus Österreich schreiben (ÜB Ü4 S. 22), Einladung zum 18. Geburtstag schreiben (ÜB Ü6 S. 33)	Restaurant (Bestellung) spielen (LB Ü5 S. 145), Briefe, E-Mails an Bekannte aus Deutschland zu verschiedenen Themen schreiben (z. B. LB Ü 2.3 S. 164, Ü2 S. 179, LB Ü2, Ü3 S. 192), Dialog mit einem Arzt (LB Ü1 S. 166)
---	---	---	--

4.2 Regt das Lehrwerk zu virtuellen oder realen Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen an, z. B. durch Chat, E-Mails, Tandemlernen oder Projekte?

Derartige Aufgaben sind im gesamten Kursmaterial nicht vorhanden.

4.3 Befinden sich im Lehrwerk Anregungen zum selbständigen Entdecken und Kennenlernen fremder und eigener Kultur (z. B. durch Projekte, Verweise auf Internetseiten, Aufforderung zu einer Recherche oder zusätzliche Hausarbeiten)?

Es gibt im gesamten Lehrwerk sehr wenige Aufgaben, die zum selbständigen Entdecken eigener und fremder Kulturen anregen. Bei den meisten Aufgaben geht es darum, eine Person, eine Sehenswürdigkeit oder einen Gegenstand zu präsentieren. Nur im 3. Band wird ein echtes Projekt zum Thema „Sitten und Bräuche in der Welt“ vorgeschlagen. In den einzelnen Bänden findet man folgende Aufgaben:

Meine Welttour 1	Meine Welttour 2	Meine Welttour 3	Meine Welttour 4
bekannte Person beschreiben (ÜB Ü5 S. 28)	Reise nach Berlin planen (LB Ü4 S. 141), bekannte Persönlichkeit darstellen (ÜB Ü3 S. 85)	Präsentation zum Thema „andere Länder, andere Sitten – wir entdecken Bräuche und Traditionen in fernen Ländern zu weltweit bekannten Festen“ vorbereiten (LB Ü5 S. 39), Informationen über das Lieblingskunstwerk sammeln (LB Ü5 S. 55), den schönsten Platz auf der Erde präsentieren (LB Ü5 S. 87)	recherchieren, was Interessantes auf der Welt passierte, an den Tagen, an denen die Schüler geboren wurden (LB Ü5 S. 37), Fragen zu DACHL-Ländern selbständig beantworten (geschichtliche und geopolitische Informationen) (LB S. 214-217)

5. ENTWICKLUNG DER AFFEKTIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ

5.1 Bietet das Lehrwerk den Schülern die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten?

Die Lehrwerkinhalte geben im gesamten Kurs fast gar keinen Raum zum Ausdruck von eigenen Erfahrungen mit fremden Kulturen oder Sprachen. Lediglich im Band 3 und 4 befinden sich vereinzelte Fragen nach Ferien (wo, wie, Eindrücke ausdrücken) und schönsten Orten in der Welt (Band 3: LB Ü4 S. 25, Ü4 S. 15; LB Ü5 S. 85; Band 4 LB Ü6 S. 107). Sie können ein guter Ausgangspunkt zum Berichten über eigene Erfahrungen sein.
5.2 Werden im Lehrwerk Themen wie Stereotype und Vorurteile, Toleranz, Frieden oder Nationalismus behandelt?
Solche Themen werden im ganzen Kursmaterial sehr selten behandelt (hauptsächlich im Band 3). Das Lehrwerk bietet sehr viele Fotos von verschiedenen Alltagsszenen aus der ganzen Welt. Diese Fotos weisen ein hohes interkulturelles Potential auf und die Diskussion über diese Fotos im Unterricht kann bestimmt zur Entwicklung von Toleranz und Offenheit gegenüber fremden Kulturen beitragen. Darüber hinaus wird im Lehrerhandbuch zum Band 1 das Thema der illegalen Migranten in Paris thematisiert (Film und Aufgaben dazu: LH S. 288-293). Im 2. Band werden Personen aus Polen, Ghana, Indien, der Republik Südafrika und den USA dargestellt, die für den Frieden in ihren Ländern gekämpft haben (ÜB Ü2 S. 85). In der Lehrerhandreichung zum Band 2 wird das Thema „Andere Religionen, Sitten und Bräuche aber trotzdem Freunde“ anhand eines Films über Buddhismus vorgeschlagen (LH S. 4-9). Im 3. Band befinden sich Aufgaben, wo die Schüler ihre Assoziationen mit Deutschland ausdrücken können (LB S. 111), über Vorteile des Kennenlernens fremder Kulturen sprechen können (LB Ü4 S. 64) und sich zu Traditionen einer indischen Familie äußern können (LB Ü2 S. 42).
5.3 Bietet das Lehrwerk den Lernenden Aufgaben an, bei denen sie sich in die Lage einer anderen Person hineinversetzen bzw. aus einer anderen Perspektive berichten sollen?
Die Schüler können sich grundsätzlich beim Spielen verschiedener Dialoge in die Rolle des Vertreters einer fremden Kultur hineinversetzen oder wenn sie einen Brief verfassen (vgl. Punkt 4.1). Solche Aufgaben tauchen allerdings relativ selten auf. Im 2. und 4. Band gibt es Aufgaben, bei denen die Lernenden explizit dazu aufgefordert werden, sich in eine Person aus dem Foto hineinzufühlen und über Gedanken und Gefühle dieser Person zu berichten (Band 2: LB Ü3 S. 94; Band 4: LB Ü1 S. 54)

Tabelle 11: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks *Meine Welttour* (4 Bände)

6.4.3 Infos

Infos ist eine vierbändige Lehrwerkreihe, die sich zum DaF-Lernen sowohl für Anfänger als auch fortgeschrittene Schüler eignet. Jeder Band enthält das Material für ein Schuljahr und ist vor allem für das DaF-Lernen in Technika und Lyzeen vorgesehen. In der Beschreibung dieses Kurses betonen die Autoren, dass das Lehrwerk vor allem auf eine effektive Kommunikation in alltäglichen Situationen vorbereiten, Entwicklung aller Sprachfertigkeiten sicherstellen, den Lernenden grundlegende Informationen über die Kultur der Länder des deutschen Sprachraums liefern sowie zur Erweiterung dieses Wissens motivieren soll. Auf interkulturelle Kompetenz als ein Hauptziel wird in der Charakteristik des Lehrwerks nicht direkt verwiesen. Die folgende

Tabelle schildert die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse im Hinblick auf das interkulturelle Potential der Lehrwerkinhalte:

1. ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM LEHRWERK			
1.1 Autoren, Titel, Jahr der Ausgabe			
Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
Die Daten gelten für das Lehrbuch und Übungsbuch: Autoren: Serzysko C., Sekulski B., Drabich N., Gajownik T. Titel: Infos 1. Brückenkurs Verlag und Jahr der Ausgabe: Paerson Central Europe 2014 Infos 1. Książka Nauczyciela+ Audio CD (do Podręcznika Wieloletniego) Verlag und Jahr der Ausgabe: Paerson Central Europe 2014	Die Daten gelten für das Lehrbuch und Übungsbuch: Autoren: Sekulski B., Drabich N., Gajownik T., Serzysko C. Titel: Infos 2. Hauptkurs Verlag und Jahr der Ausgabe: Paerson Central Europe 2015 Infos 2. Książka Nauczyciela+Audio CD (do Podręcznika Wieloletniego) Verlag und Jahr der Ausgabe: Paerson Central Europe 2015	Die Daten gelten für das Lehrbuch und Übungsbuch: Autoren: Sekulski B., Drabich N., Gajownik T. Titel: Infos 3. Abschlusskurs Verlag und Jahr der Ausgabe: Paerson Central Europe 2016 Infos 3. Książka Nauczyciela+Audio CD (do Podręcznika Wieloletniego) Verlag und Jahr der Ausgabe: Paerson Central Europe 2016	Die Daten gelten für das Lehrbuch und Übungsbuch: Autoren: Sekulski B., Drabich N., Gajownik T. Titel: Infos 4. Aufbaukurs Verlag und Jahr der Ausgabe: Paerson Central Europe 2016 Infos 4. Książka Nauczyciela+ Audio CD (do Podręcznika Wieloletniego) Verlag und Jahr der Ausgabe: Paerson Central Europe 2016
1.2 Aus welchen Materialien besteht das Lehrwerk (d. h. Printmedien, AV-Medien, Zusatzmaterialien, Internetressourcen, Lehrerhandreichungen etc.)?			
Zu jedem Kursteil gehören: Lehrbuch, Übungsbuch, eine CD, eine Lehrerhandreichung sowie zusätzliche interaktive Materialien für den Lehrer.			
1.3 Wie ist der Aufbau des Lehrbuchs? Welche Themen werden behandelt?			
Das Lehrbuch besteht aus 9 Kapiteln. Jedes Kapitel besteht aus 6 Lektionen. Am Anfang jedes Kapitels werden Ziele definiert, sodass die Schüler im Voraus wissen, was sie im Bereich des Wortschatzes, der Grammatik und der Kommunikation im jeweiligen Kapitel lernen werden. Am Ende jedes Kapitels befinden sich Grammatikregeln, nützliche Wendungen und ein kurzer Bogen zur Selbstevaluation. Zusätzlich befinden sich in jedem Lehrbuch drei zusätzliche Kapitel zu Landeskunde, Aussprache und Lernstrategien.			
Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
In diesem Kursteil werden folgende Themenkreise behandelt: Kennenlernen,	In diesem Kursteil werden folgende Themenkreise behandelt: Feste und Feiertage, Unterwegs	In diesem Kursteil werden folgende Themenkreise behandelt: Berufsleben,	In diesem Kursteil werden folgende Themenkreise

Schule, Kontakte (Zeitangabe, Berufe, Kontakt- und Personalangaben, Arbeitswelt), Freizeit, Alltag, nach der Schule (Familie, Essen, Hobby)	Sein (Verkehrsmittel und Leben in der Stadt), Reisen, Personen (Kleider und Freundschaft), Essen, Lebensetappen	Medienwelt, Gesundheit, Emotionen, Sport, Kultur	se behandelt: Dienstleistungen, Unfälle, Umweltschutz, Konsum, Einkäufe, Umwelt, Ethik und Politik
---	---	--	--

1.4 Für welche Zielgruppe und welches Sprachniveau ist das Lehrwerk bestimmt?

Das Lehrwerk ist vorgesehen für die Schüler in der Oberschule oder Berufsschule, die den DaF-Unterricht zweimal pro Woche haben, und eignet sich sowohl für Anfänger als auch für diejenigen, die das DaF-Lernen fortsetzen. Die einzelnen Lehrwerksbände führen zu den folgenden Sprachstufen: 1. Band – A1, 2. Band – A1/A2, 3. Band – B1, 4. Band – B1/B2

2. ORIENTIERUNG AN DEN PRINZIPIEN DES INTERKULTURELLEN ANSATZES IN ZIELSETZUNG, KONZEPT UND EVALUATIONSVERFAHREN DES LEHRWERKS

2.1 Wird auf interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) als zu erlernende Fähigkeit in der Formulierung der Ziele verwiesen? Definiert das Lehrwerk explizit Ziele bezogen auf interkulturelle Kompetenz, die mit dem Einsatz des Lehrwerks zu erreichen sind (z. B. im Inhaltsverzeichnis, am Kapitelanfang)?

Interkulturelle Ziele wurden in den Lehrbüchern oder Übungsbüchern nicht explizit genannt. Im Inhaltsverzeichnis und am Anfang jedes thematischen Kapitels werden nur kommunikative Ziele explizit genannt. Im Kapitel „Landeskunde“ werden landeskundliche und interkulturelle Inhalte dargestellt, die sich auf die im Lehrwerk dargestellten Themenkreise beziehen. Lediglich wird nur in der Lehrerhandreichung zum Kapitel „Landeskunde“ allgemein aber explizit angemerkt, dass es der Realisierung interkultureller Lernziele dienen soll. In den restlichen Lehrerhandreichung wird das nicht erwähnt. So lernen die Schüler durch den Einsatz der einzelnen Kursteile Folgendes:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
populäre Vornamen in Deutschland und Österreich, Besuch einer multikulturellen Schule, Höflichkeitsformen in Österreich, Lieblingsessen in Deutschland, populäre Hobbys in Deutschland, Öffnungszeiten der Ämter in Deutschland und der Hintergrund dazu	Feiertage, Karneval in Deutschland, Essgewohnheiten der deutschen Jugendlichen, verschiedene Küchen der Welt, Hochzeitsbräuche	Erfindungen und Entdeckungen, Arbeit in der Schweiz, Theater in Wien, Fernsehsendungen in Deutschland	finanzielle Situation junger Deutscher, deutsches Portal für Konsumenten, Umweltschutz in Deutschland, Dichter und Denker aus den deutschspra-

			chigen Ländern
2.2 Sind die Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz oder ihrer Einzelkompetenzen ein integraler Bestandteil des Lehrwerks oder werden sie in separaten Kapiteln dargeboten oder tauchen sie sporadisch auf?			
<p>Die meisten Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz befinden sich in dem Kapitel „Landeskunde“ am Ende jedes Lehrbuchs. Die dort dargebotenen Themen bieten viele Möglichkeiten an, über die eigene und fremde Kultur zu reflektieren. Die Isolierung der Inhalte in einem Kapitel bildet die Chance, ausschließlich auf interkulturelles Lernen zu fokussieren. In jeder Lehrerhandreichung befindet sich jeweils auf Seite 6 eine Anmerkung zum Kapitel „Landeskunde“. Die Lehrer werden darauf hingewiesen, dass es vom Lehrer entschieden werden muss, wann, d. h. am Ende der Arbeit mit dem Material eines bestimmten Kapitels oder während der Arbeit mit dem Material eines Kapitels und ob die Inhalte im Fremdsprachenunterricht überhaupt durchgenommen werden. Das kann u. a. von der Anzahl der DaF-Unterrichtsstunden oder dem Sprachbeherrschungsniveau der Schüler abhängen. Es wird auch angemerkt, dass das Material insbesondere für Klassen mit drei oder mehr DaF-Unterrichtsstunden gedacht ist. Darüber hinaus befinden sich auch in anderen Kapiteln ab und zu Inhalte und Aufgaben, die der Förderung interkultureller Kompetenz dienen können, z. B. im Band 1: LB Ü1 S. 19: Text über die Notenskala in Deutschland oder Text über Arbeiten in Deutschland als Ausländer (LB Ü1 S. 31) – primär zum Üben von Leseverstehen vorgesehen, aber man kann z. B. von dem ersten Text lernen, dass die Noten in Deutschland genau umgekehrt sind wie in Polen; im Band 2: LB Ü5 S. 8: über das Feiern von verschiedenen Festen in Polen berichten, LB Ü4 S. 12: über Karneval in Polen berichten, LB Ü1 S. 12: Text über die Karnevalszeit in Deutschland zum Üben des Leseverstehens, LB Ü1 S. 19: Text über Verkehrsmittel in Amsterdam – zum Üben vom Leseverstehen. Zumeist sind das Texte, die in erster Linie dem Üben vom Leseverstehen dienen oder Aufgaben zum Üben von Sprechen.</p>			
2.3 Schlägt das Lehrwerk Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz vor? Welche Formen der Evaluation werden eingesetzt?			
<p>Am Ende jedes Kapitels befindet sich ein Bogen zur Selbstevaluation, aber es werden dort eher kommunikative Ziele genannt. Evaluation interkultureller Kompetenz kann bei der Bewertung von Dialogen oder Projekten stattfinden, wenn die Lehrer das als ein Bewertungskriterium festlegen.</p>			
3. ENTWICKLUNG DER KOGNITIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
3.1 Welche Aspekte landeskundlichen Wissens über die DACHL-Länder werden dargestellt (landeskundliche Grundkategorien, Normen, Werte, Einstellungen, Kulturstandards etc.)? Werden Informationen über alle Länder aus dem deutschen Sprachraum vermittelt? Wie wird die Kultur der DACHL-Länder dargestellt: mehrperspektivisch, aus der Perspektive der Lehrwerkautoren oder Lehrwerkprotagonisten, realistisch, aktuell, authentisch, verallgemeinernd, vereinfachend? Haben die Inhalte das Potential, das Interesse der Schüler zu wecken und zum Nachdenken oder zur Diskussion anzuregen?			
<p>Es werden überwiegend Gegebenheiten der Kultur in Deutschland und Österreich thematisiert. Die Kultur der Schweiz und Liechtensteins wird nur in einem geringen Ausmaß angesprochen (Liechtenstein: <i>Infos 2</i> LB Ü5 S. 73, die Schweiz: <i>Infos 3</i> LB</p>			

S. 68). Das Lehrwerk präsentiert keine zufälligen Fakten über die Kultur der DACHL-Länder. Die Inhalte korrespondieren mit der in den vorherigen Kapiteln durchgenommenen Thematik und betten sie gezielt in einen interkulturellen Kontext ein. Durch die Arbeit an diesen Inhalten setzen sich die Schüler gezielt und bewusst mit dem Fremden auseinander. Die Anzahl der Inhalte vergrößert sich von Band zu Band. Das Lehrwerk vermittelt überwiegend Informationen über bekannte Persönlichkeiten, geschichtliche Ereignisse und in kleinerem Ausmaß über das Alltagsleben in den DACHL-Ländern. Nichtsdestotrotz sind die Inhalte sehr interessant und diskussionsanregend. Sie sind auch aktuell, aber leider aus der Perspektive der Lehrwerkautoren dargestellt. Das Lehrwerk zeichnet sich durch eine originelle und sehr interessante Auswahl von Inhalten zum Aufbau kulturellen Wissens aus:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
Landkarte Deutschlands (Vorderseite des Deckblatts LB), Österreichs, der Schweiz und Liechtensteins (Rückseite des Deckblatts LB), Öffnungszeiten der Ämter in Deutschland (LB S. 73), Text über die Notenskala in Deutschland (LB Ü1 S. 19), Text über Spargelmanie in Deutschland (LB S. 71), Text über Hobbys in Deutschland und Skat (Kartenspiel) (LB S. 72).	Landkarte Deutschlands (Vorderseite des Deckblatts LB), Österreichs, der Schweiz und Liechtensteins (Rückseite des Deckblatts LB), Text über die Familie Liechtenstein (LB S. 73), Datum des Tages der deutschen Einheit (ÜB Ü3 S. 14), Karneval in Köln (LB S. 12), Essgewohnheiten der Jugendlichen in Deutschland (LB S. 50), Text über gesundes Essen in Deutschland (ÜB Ü7 S. 48), Text über Oktoberfest (LB S. 68), Text über die S-Bahn in Berlin (LB S. 69), Text über die Märchenstraße (LB S. 70), Bilder von Oktoberfest, S-Bahn, Märchenstraße (LB S. 68-70), Foto von Karl Lagerfeld (LB S. 71), Text über bekannte Designer	Landkarte Deutschlands (Vorderseite des Deckblatts LB), Österreichs, der Schweiz und Liechtensteins (Rückseite des Deckblatts LB), Text über das Alpgebiet in der Schweiz (LB S. 68), Namen einiger Erfinder (Bell, Benz, Fleming, Hoffmann, Marconi) und Fotos von ihren Erfindungen (LB S. 22), Text über Albert Einstein (ÜB Ü3 S. 15), Text über das Wunder von Bern und Fotos von diesem Ereignis (LB S. 53), Text über das Festival Berlinale (LB S. 58), Text über die bekannte Fernsehsendung mit der Maus (LB S. 69), Geschichte der deutschen Fußballmannschaft (ÜB Ü6 S. 50), Text über den Fußballspieler Mesut Özil (LB S. 49),	Landkarte Deutschlands (Vorderseite des Deckblatts LB), Österreichs, der Schweiz und Liechtensteins (Rückseite des Deckblatts LB), Text über das Wattenmeer in Deutschland (ÜB Ü5 S. 56), Text über die Gletscher in Bayern (ÜB Ü6 S. 60), Text über Naturkatastrophen in Deutschland (ÜB Ü2 S. 62), Radiosendung über den Stadtteil Kreuzberg in Berlin (CD 3-2), Text über das Bild Mona Lisa (LB 4 S. 11), Zitate bekannter Dichter und Denker aus den deutschsprachigen Ländern (S. 72), Text über Immanuel Kant (Ü2 S. 72), Fotos bekannter Dichter und Denker (S. 72), Text über Robert Schuman, Foto von Robert Schuman (S. 73), Geschichte des Berliner Zoos (ÜB Ü8 S. 57), Schema der

	<p>aus Deutschland (LB S. 71), Text über die deutsche Küche (LB S. 72), Familienmodelle in Deutschland (ÜB Ü5 S. 60), Text über Heidi Klum, die deutsche Top Model (ÜB Ü6 S. 60), Text und Melodie des Lieds „Zum Geburtstag...“ (ÜB Ü1 S. 11, CD 1-8), Text über Polterabend (ÜB Ü6 S. 61), Feiern des Muttertages in Deutschland (LB Ü6 S. 9), Hochzeitsbräuche in Deutschland (LB S. 61)</p>	<p>Text über Thomas Gottschalk (Moderator der Sendung „Wetten, dass...?“), Fotos von Thomas Gottschalk (LB S. 8-9, ÜB Ü5 S. 8, Ü3 S. 9), Text über den Fahrradkurier Michael Brinkmann (LB S. 11, ÜB Ü5 S. 11), kurzer Text über den Regisseur Florian Henckel (ÜB Ü5 S. 9), Text über gesundes Leben in Deutschland (ÜB Ü6 S. 32), Text über das Theater in Wien „Vindobona“ (LB S. 73), Text über Hans Zimmer (ÜB Ü2 S. 59), Text über Minijobs in Deutschland (ÜB Ü6 S. 10)</p>	<p>deutschen Staatsorgane (Ü4 S. 62), Foto von Angela Merkel (ÜB Ü9 S. 97), Text über die Staatsform und Regierung in Deutschland (ÜB Ü5 S. 96), Text über die Multikulti-Gesellschaft in Deutschland (Ü2 S. 58, CD 3-2), Text über Karneval der Kulturen in Berlin (LB S. 59, ÜB Ü2 S. 90), Zeitungsartikel über die finanzielle Situation der Jugendlichen in Deutschland (LB S. 68), Text über den Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschlands (LB Ü3 S. 69), über das Konsumentenportal in Deutschland und Österreich (LB S. 70), über die Umweltschutzorganisation PRONATURA in der Schweiz (LB S. 71), Text über Online-Shopping in Deutschland (ÜB Ü7 S. 41), Foto eines Karnevalumzugs (ÜB Ü1 S. 90)</p>
--	---	--	---

3.2 Welche anderen Kulturen werden dargestellt? Sind die Lehrwerkprotagonisten Vertreter anderer Kulturen als die der DACHL-Länder? Wird die Kultur der Lernenden angesprochen?

Besonders im 2. Band werden Aspekte anderer fremder Kulturen dargestellt, wobei die meisten Inhalte Polen betreffen. Im Hinblick auf den gesamten Kurs kommen diese Aspekte trotzdem relativ selten vor. Inhalte zu anderen Kulturen sind im Band 1 und 3 nur in Form von Wissenswertem oder zufälligen Fakten vorhanden. Die im 2. Band präsentierten Inhalte insbesondere über Traditionen oder Verhaltensweisen bilden einen guten Ausgangspunkt zum Überdenken des Eigenen in Auseinandersetzung mit dem Fremden. Es werden folgende Inhalte in den einzelnen Lehrwerkteilen vermittelt:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
Fahnen verschiedener europäischer Länder (LB Ü1 S. 12), Text über Beatboxing in der Welt (LB S. 52), Rangliste der deutschen Musikbands in Polen (LB Ü4 S. 53)	Verkehrsmittel in Amsterdam (LB S. 19), Foto von Marilyn Monroe und Jennifer Lopez als Schönheitsikonen (LB S. 42), die polnische Küche charakterisieren (LB Ü4 S. 52), Brief über die Hochzeit in Polen an eine Kollegin/einen Kollegen aus Deutschland schreiben (LB Ü6 S. 61), Verlauf einer Geburtstagsparty in Polen beschreiben (ÜB Ü6 S. 8), Text über Tragen von Männerröcken in verschiedenen Kulturen (ÜB Ü6 S. 38), Datum des Muttertags und Kindertags in verschiedenen Ländern der Welt (LB Ü3 S. 9, LB Ü4 S. 9, CD 1-4), Hosentragen von Frauen in Europa (LB Ü4 S. 38, CD 2-23), Foto der Schauspielerin Julia Roberts und ein kurzer Text über ihr Kleid (LB Ü2 S. 39), Essgewohnheiten in Österreich, China, Italien und Mexiko (LB Ü2 S. 52)	bekannte Erfinder und Erfindungen in der Welt (LB Ü1, Ü2 S. 22), Foto von Steve Jobs (LB S. 23)	Text über den EU-Beitritt Polens (LB Ü3 S. 60), kurze Notiz über Änderungen in Polen nach dem EU-Beitritt (ÜB Ü9 S. 93), Schema der polnischen Staatsstruktur (ÜB Ü6 S. 97), Texte über die Natur in verschiedenen Regionen der Welt (LB S. 38)

3.3 Regen die Inhalte zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, zum Feststellen gegenseitiger Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen an? Auf welche Art und Weise geschieht das?

Die Schüler werden oft durch direkte Fragen dazu angeregt, das Fremde dem Eigenen gegenüberzustellen. Im Lehrwerk gibt es relativ viele Aufgaben, die den Kulturvergleich ermöglichen. Insbesondere der 2. und 4. Band bieten viele Inhalte und Aufgaben an, die die Reflexion über die eigene Kultur ermöglichen. Zahlreiche Schreibübungen erfordern von den Schülern Reflexion über ihre eigene Kultur. In den einzelnen Lehrwerkbänden befinden sich folgende Aufgaben:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
Popularität deutscher Musikbands in Polen (LB Ü4 S. 53), Anredeformen in Polen, Wichtigkeit der Titel im	über das Geburtstagsfeiern in Polen berichten (LB Ü6 S. 8), über das Feiern des Muttertags in Polen und Deutschland berichten (LB Ü6 S. 9), über eigene Ferien berichten, was man am	darüber reflektieren und diskutieren, welches Ereignis in der polnischen Fußballgeschichte man für das wichtigste hält (LB Ü5 S. 53),	das Leben von Ausländern in Polen, Veranstaltungen, bei denen man fremde Kulturen kennenlernen kann, beschreiben, sich

<p>Privatleben, Überlegungen zu Anredeformen in Österreich (LB Ü4 S. 70), Hobbys in Polen (LB Ü4 S. 72), populäre Vornamen in Polen (LB Ü4 S. 68), Öffnungszeiten der Ämter in Polen und in anderen Ländern (LB Ü5 S. 73), Spargelessen in Polen (LB Ü3 S. 71), Arbeit in Deutschland, die Schüler müssen die Frage beantworten, ob sie in Deutschland arbeiten möchten (LB Ü5 S. 31), verschiedene Dialoge über kulinarische Vorlieben oder Freizeitaktivitäten können zur Reflexion über eigene Kultur beitragen (LB Ü6 S. 49), Ausländer in der Schule – Fragen zum Interview vorbereiten (LB Ü4 S. 69)</p>	<p>lieben macht (LB Ü5 S. 8) über die Küche in anderen Ländern diskutieren (LB Ü5 S. 52), über eigene Ernährungsgewohnheiten berichten (LB Ü5 S. 50), Gespräch mit einer Kollegin/einem Kollegen aus Deutschland über Tendenzen bezogen auf das Gründen der eigenen Familie in Polen und Deutschland diskutieren (LB Ü6 S. 60), Hochzeitsbräuche in Deutschland mit denen in Polen vergleichen (LB Ü5 S. 61), über Feste und Feiern reflektieren (welche feiert man mit der Familie, zu welchen Festen bekommt man Geschenke (LB Ü1B S. 8)), über das Feiern der Karnevalszeit reflektieren (LB Ü4 S. 12), entscheiden, zu welchem Fest die Schüler einen Ausländer nach Polen einladen würden (LB Ü5 S. 12), was ist ein Schönheitsideal heute (LB Ü5 S. 42), wie zieht man sich zu bestimmten Anlässen an (LB Ü5 S. 71), über Küche, Lieblingsessen und gesundes Essen reflektieren (LB Ü1 S. 72), Charaktereigenschaften nennen, die man bei anderen am meisten schätzt, (LB Ü3 S. 40), Schönheitsikonen wählen und beschreiben</p>	<p>was ist eine typische polnische Nationalsportart (LB Ü4 S. 72), Fragen zur Reflexion über eigene gesunde Lebensweise (LB Ü5 S. 32), was sind die Berufe der Zukunft (LB Ü6 S. 13)</p>	<p>Gedanken zur Multikulturalität in Polen machen (LB Ü5 S. 59), ähnliche Umweltschutzinitiativen in Polen wie in der Schweiz nennen (LB Ü5 S. 71), die Lage von Ausländern in Polen und Probleme mit der Integration beschreiben (ÜB Ü11 S. 89), Verhalten eines Unfallzeugen in Polen beschreiben (LB Ü4 S. 13), Kurzvortrag halten zum Thema: wie könnten junge Leute die Welt besser machen (LB Ü58 S. 23), über die häufigsten ethischen Probleme in der heutigen Welt diskutieren (LB Ü5 S. 48), größte Probleme der heutigen Welt beschreiben und das größte gesellschaftliche Problem in Polen präsentieren (LB Ü1, Ü5 S. 52), über Vor- und Nachteile einer multikulturellen Gesellschaft diskutieren (Ü5 S. 58), Einstellung junger Menschen</p>
--	--	--	--

	(LB Ü5 S. 42), über Einkaufsverhalten diskutieren (LB Ü5 S. 49), von eigenen Essgewohnheiten erzählen (LB Ü5 S. 50), in der Klasse über die Küchen anderer Länder diskutieren (LB Ü5 S. 52), verschiedene Lebensetappen eines Menschen beschreiben (LB Ü3, Ü5, Ü6 S. 58)		gegenüber der EU in Polen nennen, über Vor- und Nachteile des EU-Beitritts sprechen (LB Ü4 S. 60), eine Erörterung mit Argumenten für und gegen Ausländer in Polen schreiben (ÜB 12 Ü 12 S. 89), bedenken, bei welchen sozialen Fragen sich die Jugend heute engagiert (LB Ü5 S. 18), Rolle der Werbung für die Lerner (LB Ü5 S. 33)
--	--	--	--

3.4 Wird in dem Lehrwerk die Kulturvermittlung in die Sprachvermittlung integriert? Enthält das Lehrwerk Informationen über kulturspezifische Prägung von Wortschatz (z. B. die „Hotwords“) und von Registern, über Varietäten der Sprache und para- und nonverbales Verhalten? Ermöglicht das Lehrwerk durch seine Inhalte eine Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten? Haben die Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache oder eine andere Fremdsprache mit der Zielsprache zu vergleichen?

Themen wie kulturspezifische Prägung von Wortschatz, Register, Varianten der Sprache sowie para- und nonverbales Verhalten kommen in dem ganzen Kurs sehr selten vor (am meisten im 3. Band). Eine Reflexion über Wortbedeutungen wird auch in einem sehr geringen Ausmaß ermöglicht, und zwar nur, indem die Lernenden Assoziationen zu bestimmten Begriffen oder Wendungen nennen müssen. Es gibt ansonsten keine Aufgaben, die den Vergleich der Sprachen möglich machen. In Bezug auf die kulturelle Bedingtheit der Sprache enthält das Lehrwerk folgende Inhalte:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
Verschiedene Begrüßungsformen in den deutschsprachigen Ländern (LB Ü2 S. 8, CD 1, 2), Höflichkeitsformen (LB Ü3 und Ü4 S. 33), Anredeformen in Österreich (LB S. 70), Assoziationen zum Thema „Freizeit“ (LB	Wünsche zu verschiedenen Anlässen (LB Ü1 S. 11, ÜB Ü2 S. 11), Einladung formulieren (LB Ü5, Ü6 S. 13), Assoziationen zum Begriff „Oktoberfest“ notieren (LB Ü1	Bedeutung des Sprichwortes „Sport ist Mord“ (LB Ü6 S. 33), „dabei sein ist alles“ (LB Ü5 S. 50), Herkunft des Wortes „Draisinen“, der ersten Fahrräder (ÜB Ü3 S. 11), Text über Körpersprache in verschiedenen	Herkunft des Begriffs „multikulturelle Gesellschaft“ (ÜB Ü3 S. 88), Assoziationen zum Wort „multikulturell“ (LB Ü1 S. 58)

<p>Ü1 S. 48). Zusätzlich befinden sich in der Lehrerhandreichung Informationen für die Lehrer auf Polnisch, die sie den Schülern im Unterricht als eine Art Einführung bzw. Ergänzung zum Thema mitteilen können. Sie betreffen regionale Variante der Begrüßung (LH S. 19), Titeln und Anredeformen in Österreich (LH S. 79)</p>	<p>S. 68)</p>	<p>Ländern (ÜB Ü6 S. 28), Text über Distanz beim Gespräch (ÜB Ü2 S. 43), der Begriff „Minijob“ (ÜB Ü6 S. 10)</p>	
<p>3.5 Werden die Lernenden mit Quellen interkultureller Missverständnisse vertraut gemacht bzw. haben sie die Möglichkeit, interkulturelle Begegnungssituationen, Konflikte und Missverständnisse zu analysieren und sie selbst zu identifizieren (z. B. <i>critical incidents</i>)?</p>			
<p>Solche Inhalte werden in dem gesamten Kursmaterial nicht dargestellt. Lediglich im 1. Band befindet sich ein einziger Dialog einer polnischen Schülerin mit einem deutschen Lehrer, der Probleme mit dem Verstehen des Namens hat (LB Ü1 S. 33).</p>			
<p>3.6 Wird den Lernenden die kulturelle Geprägtheit der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens bewusst gemacht? Befinden sich im Lehrwerk Aufgaben, die es ermöglichen dieses Ziel zu verfolgen (z. B. freie Kommentare zu Bildern, reine Bildbeschreibung, Hypothesenbildung, Einschätzen von Personen oder Situationen, Personenbeschreibungen etc.)?</p>			
<p>Das Lehrwerk bietet keine Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung an.</p>			
<p>3.7 Was sind die Informationsträger, Wissensquellen und Materialien zur Darstellung von verschiedenen Kulturen? Sind die Materialien authentisch, realitätsnah, aktuell, stereotypenfrei?</p>			
<p>Die Kultur wird mit Hilfe von verschiedenen Materialien dargestellt: Landkarten, kurzen Informationstexten, Fotos von verschiedenen bekannten Persönlichkeiten, Sehenswürdigkeiten oder Gegenständen. Authentische Materialien, wie z. B. ein Jahreszeugnis, kommen relativ selten vor. Es überwiegen Lese- und Hörtexte. Die Lehrwerkinhalte sind grundsätzlich stereotypenfrei. Nur an einer Stelle im 2. Band gibt es Inhalte, die zur Verfestigung von bestehenden Stereotypen beitragen können, z. B. dass Frankreich ein romantisches Land sei, Franzosen gerne Wein trinken oder Norwegen gerne Fisch essen würden (ÜB Ü5 S. 50). Inhalte werden generell nicht mehrperspektivisch dargestellt, lediglich aus der Sicht der Menschen, die in den deutschsprachigen Ländern wohnen.</p>			
<p>4. ENTWICKLUNG DER VERHALTENSEBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ</p>			
<p>4.1 Bietet das Lehrwerk Aufgaben zur Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen an, z. B. Rollenspiele oder Simulationen? Haben die Lernenden dabei die Chance, nicht nur verbale, sondern auch nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel zu üben?</p>			

In dem Lehrwerk gibt es keine Simulationen, die der bewussten Gegenüberstellung eines Verhaltens in der Zielkultur einem Verhalten in der Kultur der Lernenden oder einer anderen Kultur dienen würden. In der ganzen Lehrwerkserie befinden sich dagegen viele Rollenspiele. Es handelt sich dabei vor allem um das Spielen von Dialogen, die zwar in erster Linie der Entwicklung kommunikativer Kompetenz dienen, aber gleichzeitig den Lernenden die Chance geben, verschiedene Wendungen, Höflichkeitsformen, formelle oder nicht formelle Ausdrücke in einer fiktiven Kommunikationssituation auszuprobieren oder sich Gedanken zu verschiedenen Themen aus der Perspektive einer in Deutschland lebenden Person zu machen. Das Lehrwerk bietet auch zahlreiche schriftliche Aufgaben an. In den einzelnen Lehrwerkbänden findet man folgende Aufgaben dieser Art:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
Begrüßungsgespräche mit Leuten aus Österreich, Deutschland und der Schweiz spielen (LB Ü5 S. 8), Gespräch mit einer neuen Person im Sprachkurs in Deutschland führen (LB Ü6 S. 9), einen Kollegen/eine Kollegin aus einem Sprachkurs in Österreich einladen (LB Ü6 S. 29), Verabredung mit einer Kollegin machen (LB Ü5 S. 41), Dialog im Restaurant führen (LB Ü5 S. 43), Dialog mit einem Kollegen aus Deutschland über die Freizeitverbringer spielen (LB Ü6 S. 49), Telefongespräch wegen einer Anzeige als Au-Pair (LB Ü5 S. 63), Dialoge zum Üben von Höflichkeitsformen (LB Ü5 S. 33), Dialog mit einer Kollegin aus Deutschland während eines Schüleraustauschs führen (LB Ü6 S. 21), Gespräch auf Skype mit einer Kollegin aus Deutschland über Musik führen (LB Ü6 S. 53), mit einem	fiktiven Dialog mit einem Deutschen über den Muttertag führen (LB Ü6 S. 9), Einladung zu einem Fest an eine deutsche Kollegin schreiben (LB Ü6 S. 13), eine Postkarte an einen Kollegen/eine Kollegin aus Deutschland schreiben (LB Ü6 S. 23, Ü6 S. 32), Gespräch über einen Urlaubsplan mit einem Kollegen aus Deutschland führen (LB Ü6 S. 29), sich zu einem Abendessen mit einer Kollegin/einem Kollegen aus Deutschland verabreden (LB Ü5 S. 72), Dialog mit einer Gastfamilie über die Wahl des Restaurants führen (LB Ü6 S. 53), Brief an deutsche	Bewerbungsschreiben verfassen (LB Ü6 S. 12), Bewerbungsgespräch führen (LB Ü5B S. 12), Gespräch in der Apotheke (LB Ü6 S. 30), E-Mail an einen Kollegen aus Deutschland schreiben und gemeinsamen Ausflug absagen (LB Ü6 S. 31, Ü6 S. 38), Dialog mit einem deutschen Kollegen über eine Fernsehsendung führen (LB Ü6 S. 52), E-Mail an deutsche Bekannte mit einer Einladung verfassen (LB Ü6 S. 60), Postkarte an eine Kollegin aus Deutschland schreiben (LB Ü6 S. 62), Brief an eine Kollegin aus Deutschland über ein Theaterstück schreiben (LB Ü5 S. 73), E-Mails an deutsche Kollegen zu verschiedenen Themen schreiben (ÜB Ü7 S. 23, Ü7 S. 21, Ü6 S. 18, Ü7	Rollenspiel bei der Bank, Gespräch mit einem Bankmitarbeiter als Stipendiat aus Polen (LB Ü6 S. 68), Nachricht an Teilnehmer eines Sprachkurses über eine Aktion zum Umweltschutz verfassen (ÜB Ü9 S. 29), E-Mail an einen deutschen Kollegen schreiben als Antwort auf eine Einladung zur Teilnahme an einer Demonstration (ÜB Ü10 S. 33), einem deutschen Kollegen einen Ratschlag zum Online-Shopping via E-Mail geben (ÜB Ü9 S. 41), E-Mail an einen deutschen Kollegen über eigene

fiktiven Freund aus Deutschland über die Schule und eigene Klasse chatten (LB Ü6 S. 11), Brief an einen deutschen Kollegen über eigene Hobbys und Interessen schreiben (LB Ü5 S. 72)	Kolleginnen und Kollegen zu verschiedenen Themen schreiben (ÜB Ü7 S. 53)	S. 29, Ü7 S. 52)	Zukunftspläne schreiben (ÜB Ü10 S. 95)
--	--	------------------	--

4.2 Regt das Lehrwerk zu virtuellen oder realen Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen an, z. B. durch Chat, E-Mails, Tandemlernen oder Projekte?

Anregungen zum In-Kontakt-Treten mit Vertretern fremder Kulturen sind in dem gesamten Kurmaterial nicht vorhanden.

4.3 Befinden sich im Lehrwerk Anregungen zum selbständigen Entdecken und Kennenlernen fremder und eigener Kultur (z. B. durch Projekte, Verweise auf Internetseiten, Aufforderung zu einer Recherche oder zusätzliche Hausarbeiten)?

Es gibt in dem ganzen Kursmaterial wenige Aufgaben, die die Schüler zum selbständigen Kennenlernen fremder und eigener Kultur bewegen. Selbständiges Lernen findet am meisten durch Informationssuche im Internet statt oder durch Vorbereitung einer Präsentation zu einem gewählten kulturellen Aspekt. In den meisten Aufgaben dieser Art geht es darum, Informationen über eine Person, Organisation oder ein Gebiet zu finden und darzustellen. Lediglich im 2. und 4. Band befindet sich jeweils ein Projekt, das die Schüler auch zur Reflexion über die eigene Kultur anregen kann. Im 2. Band müssen die Lernenden die Volksfeste in Deutschland präsentieren und auch ein Fest aus der Region der Schüler auswählen, zu dem man einen Ausländer einladen möchte. Im 4. Band müssen die Lernenden eine Präsentation über das ihrer Meinung nach größte gesellschaftliche Problem in Polen vorbereiten. Die Lehrwerke bieten in dieser Hinsicht folgende Aufgaben an:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
im Internet drei bekannte Österreicher, Deutsche und Schweizer herausfinden und wie alt sie sind (LB Ü5B S. 10), im Internet populäre deutsche Vornamen finden und ein Plakat vorbereiten, welche modern, altmodisch,	im Internet Informationen über die deutsche Märchenstraße vorbereiten und eine kurze Tour für einen Tag vorbereiten (LB Ü4 S. 70), bekannte deutsche Modedesigner suchen und eine Präsentation vorbereiten (LB Ü4 S. 71), Präsentation über verschiedene Volksfeste in verschiedenen Bundesländern vorbereiten (LB Ü5 S. 68), Fest aus der	Informationen über zwei bekannte Journalisten im Internet finden und eine Präsentation vorbereiten (ÜB Ü8 S. 8), Projekt über bekannte deutsche Regisseure in den USA, Informationen finden und ein Plakat entwerfen (LB Ü6 S. 9), Präsentation über einen Lieblingssportler vorbereiten (ÜB Ü7 S. 49), Informationen im Internet über die	von einem interessanten Naturgebiet erzählen (LB Ü5 S. 38), das größte gesellschaftliche Problem in Polen auswählen und präsentieren (LB Ü5 S. 52), bekannte Philosophen aus einem deutschsprachigen Land nennen und wofür sie bekannt sind (LB Ü1 S. 72), Präsentation über einen Philosophen

lustig oder originell klingen (LB Ü5 S. 68)	Region der Schüler präsentieren, zu dem man einen Ausländer einladen möchte (LB Ü5 S. 12), im Internet das Datum des Muttertages in Norwegen, Spanien, Deutschland und Frankreich finden (ÜB Ü7 S. 9), Internetseiten der Supermärkte in Deutschland finden und ihr Angebot vergleichen (ÜB Ü7 S. 49)	Entwicklungsgeschichte der Medien finden (ÜB Ü6 S. 20)	vor-bereiten (LB Ü6 S. 72), im Internet herausfinden, welche Hilfsorganisationen Deutschland unterstützt (ÜB Ü11 S. 25), wie soll man sich im Fall eines Unfalls in Deutschland verhalten – Informationen sammeln (ÜB Ü10 S. 17)
5. ENTWICKLUNG DER AFFEKTIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
5.1 Bietet das Lehrwerk den Schülern die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten?			
Nur im 1. und 2. Band befinden sich Aufgaben, die den Schülern ermöglichen, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten. Diese kommen relativ zahlreich vor. Wichtig ist, dass besonders die Aufgaben im 2. Band den Lernenden die Chance geben, nicht nur über Fakten zu berichten, sondern auch ihre Vorlieben und persönlichen Meinungen auszudrücken. Es handelt sich um folgende Aufgaben:			
Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
alle Begrüßungen, in allen Sprachen, die die Schüler kennen, aufschreiben (LB Ü1 B S. 8), Fragen danach, welche Fremdsprachen die Lernenden sprechen (LB Ü5 S. 12)	berichten über ein Volksfest in Deutschland, an dem man teilgenommen hat (LB Ü2 S. 68), welche Städte kennen die Schüler in Deutschland, was gibt es dort Interessantes zu besichtigen, was möchten die Schüler noch besuchen (LB Ü1 S. 70), überlegen, ob Deutschland eine Reise wert ist (LB Ü5 S. 70), welche Küche mögen die Schüler und welche nicht und warum (LB Ü1 S. 72), über letzte Ferien erzählen (LB Ü5 S. 31, ÜB Ü7 S. 31)	-	-
5.2 Werden im Lehrwerk Themen wie Stereotype und Vorurteile, Toleranz, Frieden oder Nationalismus behandelt?			

Der Thematik, die zur Förderung von Toleranz der Schüler und dem Abbau vom ethnozentrischen Denken beitragen würde, wird in dem gesamten Kursmaterial wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die meisten davon kommen im 4. Band der Lehrwerkserie vor und fokussieren auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft. Zusätzlich befinden sich in der Lehrerhandreichung zum Band 1 Informationen für die Lehrer zum Thema Multikulturalität in den deutschsprachigen Ländern (LH S. 78), die sie den Schülern im Unterricht als eine Art Einführung bzw. Ergänzung zum Thema mitteilen können. Die Inhalte verteilen sich auf die einzelnen Lehrwerksbände wie folgt:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
Interview zum Thema „Ausländer in der Schule“ vorbereiten (LB S. 69)	Text, der zeigen soll, dass deutsche Mode, Küche und Showszene nicht langweilig sind (LB S. 71)	-	wie kommt es zu internationalen Konflikten, wie kann man sie am besten lösen (LB Ü5 S. 63), Flugblatt einer Organisation, die sich für Ausländer in Deutschland engagiert (ÜB Ü2 S. 72), Text über multikulturelle Gesellschaft und was ist wichtig, damit die Leute in ihr friedlich zusammenleben können (ÜB Ü3 S. 88), Blogbeitrag einer deutschen Schülerin über ihre multikulturelle Klasse, wie profitieren die Vertreter verschiedener Kulturen voneinander (ÜB Ü4 S. 88), was spricht gegen und was für Ausländer (ÜB Ü5 S. 88)

5.3 Bietet das Lehrwerk den Lernenden Aufgaben an, bei denen sie sich in die Lage einer anderen Person hineinversetzen bzw. aus einer anderen Perspektive berichten sollen?

Das Kursmaterial bietet den Schülern relativ viele Aufgaben an, die ihnen die Chance geben, eine andere Rolle zu übernehmen. Im 3. Band gibt es zwar nur zwei, dafür aber sehr wertvolle Aufgaben, die den Schülern ermöglichen, ihre Empathie zu entwickeln. Die Schüler müssen sich in eine Person von einem Foto hineinversetzen und sagen, wie sich die Person fühlen könnte. Das sind Aufgaben, die zwar die Bewältigung verschiedener Kommunikationssituationen betreffen, die jedoch sehr selten den Lernenden die Chance bieten, das Eigene aus der Perspektive einer fremden Kultur zu betrachten und umgekehrt. Beispiele von solchen Aufgaben werden im Folgenden angegeben:

Infos 1	Infos 2	Infos 3	Infos 4
Übernahme der Rolle eines Teilnehmers eines Sprachkurses in Deutschland (LB Ü6 S. 9), Stipendiat in Deutschland (LB Ü6 S. 11) über zwei Protagonisten aus der Perspektive anderer Personen berichten (LB Ü5 S. 11), Rolle eines Kellners in einem deutschen Restaurant übernehmen (LB Ü5 S. 43), Rolle eines Paares aus	Übernahme der Rolle eines Schülers beim Schüleraustausch (LB Ü6 S. 9), Fragen für ein Interview mit einem Familienmitglied der Familie Liechtenstein vorbereiten (LB Ü5 S. 73),	Übernahme der Rolle eines Touristen in Deutschland (LB Ü6 S. 30), Rolle eines deutschen Jugendlichen in einem Dialog übernehmen (LB Ü6 S. 52), anhand von Fotos sagen, was die dargestellten Personen fühlen	Übernahme der Rolle eines Schülers im Schüleraustausch LB Ü6 S. 12, ÜB Ü10 S. 15, Teilnehmer einer Hilfsaktion LB Ü6 S. 18), Teilnehmer eines Sprachkurses (ÜB Ü9 S. 29), Praktikant in

Deutschland übernehmen, die ein Au-Pair suchen (LB Ü5 S. 63), sich in eine Person aus dem Foto hineinversetzen und Fragen zum Hobby beantworten (LB Ü5 S. 49)		(LB Ü5 S. 38), Gefühle von Personen auf den Fotos beschreiben (LB Ü1 S. 38)	Deutschland (ÜB Ü10 S. 49), sich vorstellen, dass man an dem Karneval der Kulturen teilgenommen hat (ÜB Ü9 S. 91)
---	--	---	---

Tabelle 12: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks *Infos* (4 Bände)

6.4.4 *Deutsch für Profis*

Deutsch für Profis ist eine Lehrwerkreihe, die auf Bedürfnisse der polnischen Berufsbildung eingeht und für den branchenorientierten Unterricht in Technika und Branchenschulen in Polen bestimmt ist. Die Lehrwerkserie wurde von einem Team erfahrener Lehrer und Dozenten entwickelt, die Schüler und Studenten unterrichten, die einen Beruf aus verschiedenen Branchen erwerben wollen. Die ganze Serie umfasst fünf Lehrwerke, die für die Branchen Bauwesen, Betriebswirtschaft, Mechanik, Hotelwesen und Touristik sowie Logistik vorgesehen sind. Die Autoren der Lehrwerke weisen darauf hin, dass die Arbeit mit diesen Lehrwerken die Lernenden vor allem auf typische berufliche Kommunikationssituationen vorbereiten soll und alle Sprachkenntnisse mit dem Schwerpunkt auf das Sprechen entwickeln lässt. Die Entwicklung interkultureller Kompetenz oder zumindest die Erweiterung kulturellen Wissens der Schüler wird von den Autoren nicht als eines der zu erreichenden Ziele erwähnt. In dem zu dieser Lehrwerkserie vorgeschlagenen Lehrplan (vgl. Jarosz 2013) wird allerdings hervorgehoben, dass die Bewusstmachung von kulturellen Unterschieden ein wesentlicher Bestandteil eines berufsorientierten Fremdsprachenunterrichts sein sollte. Die im Folgenden dargestellte Tabelle zeigt die Ergebnisse der Lehrwerkanalyse. Es wurden Lehrwerke für die folgenden Branchen analysiert: Bauwesen (branża budowlana, kurz: BB), Betriebswirtschaft (branża ekonomiczna, kurz: BE), Hotelwesen und Touristik (branża hotelarsko-turystyczna, kurz: BHT) und Mechanik (branża mechaniczna, kurz: BM).

Deutsch für Profis Branża budowlana (BB)	Deutsch für Profis Branża ekonomiczna (BE)	Deutsch für Profis Branża hotelarsko- turystyczna (BHT)	Deutsch für Profis Branża mechaniczna (BM)
1. ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM LEHRWERK			
1.1 Autoren, Titel, Jahr der Ausgabe			
Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
Autoren: Ewa Matuszak, Adam Tomaszczyk Titel: Deutsch für Profis. Język nie-miecki zawodowy dla szkół ponad-gimnazjalnych Branża budowlana Verlag: LektorKlett sp. z o.o., 2013	Autoren: Mariola Gurgul, Alicja Jarosz, Józef Jarosz, Agnieszka Pietrus-Rajman Titel: Deutsch für Profis. Język nie-miecki zawodowy dla szkół ponad-gimnazjalnych Branża ekonomiczna Verlag: LektorKlett sp. z o.o., 2013	Autoren: Amadeusz Lipczak, Magdalena Ławniczak, Kinga Olech Titel: Deutsch für Profis. Język nie-miecki zawodowy dla szkół ponad-gimnazjalnych-Branża hotelarsko-turystyczna Verlag: LektorKlett sp. z o.o., 2013	Autoren: Monika Rolbiecka, Jarosław Kucharczyk Titel: Deutsch für Profis. Język nie-miecki zawodowy dla szkół ponad-gimnazjalnych Branża mechaniczna Verlag: LektorKlett sp. z o.o., 2013
1.2 Aus welchen Materialien besteht das Lehrwerk (d. h. Printmedien, AV-Medien, Zusatzmaterialien, Internetressourcen, Lehrerhandreichungen etc.)?			
Jeder Teil dieses Kurses ist identisch aufgebaut und verbindet in sich ein Lehr- und Übungsbuch. Zu jedem Teil gibt es eine CD. Es gibt keine Lehrerhandreichung. Die Hörtexte gibt es auch auf der Internetseite des Verlags.			
1.3 Wie ist der Aufbau des Lehrbuchs? Welche Themen werden behandelt?			
Jeder Kursteil ist identisch aufgebaut. Lehr- und Übungsbuch wurden zusammen in einem Buch veröffentlicht.			
Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
Das Lehrbuch besteht aus 20 thematischen Kapiteln, die verschiedene Aspekte der Arbeit in der Baubranche betreffen: Es werden folgende Themen behandelt: Bauberufe,	Das Lehrwerk besteht aus 25 thematischen Kapiteln, die verschiedene Aspekte der Arbeit in der ökonomischen Branche betreffen: Berufe und Aufgaben, in der Firma, Stellen, im	Das Lehrwerk besteht aus 25 thematischen Kapiteln, die verschiedene Aspekte der Arbeit in der Hotel- und Touristikbranche betreffen: im Reisebüro, an der	Das Lehrwerk besteht aus 25 thematischen Kapiteln, die verschiedene Aspekte der Arbeit in der Branche Automechanik betreffen: Fahrzeugarten,

Baugeräte, Bauwerke, auf der Baustelle, Baubeginn, Mauern, Wände, Decken, Treppen, Putzarbeiten, weitere Innenarbeiten, Fertighaus, Sicherheit am Bau, Brandschutz, Arbeitsunfälle, Baustile, moderne Architektur, auf der Arbeitssuche, vor dem Vorstellungsgespräch	Büro, Savoir-vivre im Beruf, am Telefon, beruflich verreisen, am Computer, Recht in der Firma, Branchen und Sektor, rund um das Produkt, Werbung, auf der Messe, Reklamation, auf dem Arbeitsmarkt, meine Unterlagen, Vorstellungsgespräch, Personalmanagement, Geschäftsbrief, Handelskorrespondenz, Arbeitsklima, Bankgeschäfte, eine Firma gründen, der Markt auf einen Blick, Statistik	Rezeption, Bestätigung im Hotel, Bestätigung im Reisebüro, Check-in Bedienung, Check-in-Dokumentation, Hotel und Hotelzimmer, Begrüßungsbrief, am Arbeitsplatz, im Restaurant - Dialoge, Beschwerden, Dienstleistungen, Beschwerden im Hotel, Freizeitangebote, Ausflugsprogramme, Beschwerden im Reisebüro, günstiges Übernachten, Touristeninformation, touristische Attraktionen, Check-Out, Stornierung, Arbeitssuche	Transportwagen, Motorräder, Hauptbauteile eines Fahrzeugs, Innenraum eines Fahrzeugs, Motor, Bremsen, Signalerfassung, Vulkanisation, Auto winterfest machen, in einer Werkstatt, Wartung und Pflege, Werkzeuge, Öl- und Zahnriemenwechsel, Fahrzeuge und Ökologie, Mess- und Prüftechnik, Pneumatik und Hydraulik, Datenübertragungssysteme, Elektrotechnik, Sicherheit am Arbeitsplatz, Unfall am Arbeitsplatz, Arbeitssuche, Bewerbungsverfahren
---	---	---	---

1.4 Für welche Zielgruppe und welches Sprachniveau ist das Lehrwerk bestimmt?

Der Kurs ist vorgesehen für Schüler in beruflichen Schulen (Technika und berufliche Grundschulen), die sich auf dem A2-Sprachbeherrschungsniveau befinden. Es gibt jeweils ein Lehrwerk für fünf verschiedene Branchen: Bauwesen, Betriebswirtschaft, Mechanik, Hotelwesen und Touristik sowie Logistik.

2. ORIENTIERUNG AN DEN PRINZIPIEN DES INTERKULTURELLEN ANSATZES IN ZIELSETZUNG, KONZEPT UND EVALUATIONSVERFAHREN DES LEHRWERKS

2.1 Wird auf interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) als zu erlernende Fähigkeit in der Formulierung der Ziele verwiesen? Definiert das Lehrwerk explizit Ziele bezogen auf interkulturelle Kompetenz, die mit dem Einsatz des Lehrwerks zu erreichen sind? (z. B. im Inhaltsverzeichnis, am Kapitelanfang)?

Im keinem der Lehrwerke werden Ziele explizit genannt. Die Autoren erwähnen als das Hauptziel die gleichmäßige Entwicklung aller Sprachfertigkeiten und der kommunikativen Kompetenz. Auf interkulturelle Kompetenz wird gar nicht verwiesen.

2.2 Sind die Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz oder ihrer Einzelkompetenzen ein integraler Bestandteil des Lehrwerks oder werden sie in separaten Kapiteln dargeboten oder tauchen sie sporadisch auf?			
In jedem der analysierten Lehrwerke gibt es keine separaten Kapitel, die der Förderung interkultureller Kompetenz gewidmet sind. Die Inhalte mit dem interkulturellen Potenzial sind ein integraler Bestandteil jedes Lehrwerks. Es sind jedoch Inhalte, die primär zur Entwicklung des Leseverstehens vorgesehen sind (z. B. Baubranche: Ü1 S. 34/ Wirtschaftsbranche: Ü1 S. 42), des Hörverstehens (Baubranche: Ü2 S. 70, Ü2 S. 72, CD Track 37) oder zum Übersetzen oder Üben von grammatischen Strukturen (Baubranche: Ü4/5 S. 75/ Wirtschaftsbranche: Ü6 S. 37).			
2.3 Schlägt das Lehrwerk Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz vor? Welche Formen der Evaluation werden eingesetzt?			
Es werden in keinem der analysierten Lehrwerke irgendwelche Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz dargestellt.			
3. ENTWICKLUNG DER KOGNITIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
3.1 Welche Aspekte landeskundlichen Wissens über die DACHL-Länder werden dargestellt (landeskundliche Grundkategorien, Normen, Werte, Einstellungen, Kulturstandards etc.)? Werden Informationen über alle Länder aus dem deutschen Sprachraum vermittelt? Wie wird die Kultur der DACHL-Länder dargestellt: mehrperspektivisch, aus der Perspektive der Lehrwerkautoren oder Lehrwerkprotagonisten, realistisch, aktuell, authentisch, verallgemeinernd, vereinfachend? Haben die Inhalte das Potential, das Interesse der Schüler zu wecken und zum Nachdenken oder zur Diskussion anzuregen?			
In den analysierten Lehrwerken wird grundsätzlich die Kultur Deutschlands dargestellt. Es gibt nur wenige Informationen über andere deutschsprachige Länder: im Kurs zum Bauwesen gibt es einen Text über einen österreichischen Künstler (Ü2 S. 70, CD 36), im Lehrwerk für Hotel und Touristik – Informationen über bekannte Städte und Sehenswürdiges in Österreich. Die Inhalte sind in den meisten Fällen nur enzyklopädische Fakten und Daten, Neuigkeiten bezogen auf die jeweilige Branche. Sie sind wenig diskussionsanregend und regen die Schüler auch selten zum Nachdenken über die Phänomene der eigenen Kultur an. Das Bild der Zielkultur wird nur aus der Perspektive der Lehrwerkautoren oder aus Sicht der Vertreter der Zielkultur dargestellt. Es werden folgende Aspekte landeskundlichen Wissens dargestellt:			
Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
Text über den Erfinder des Stahlbetons Joseph Monier (Ü 1 S. 34), Geschichte der Fertighäuser (Ü1 S. 54), Baustile (Ü1 S. 68), Information über den bekannten österreichischen Künstler Friedrich Stowasser (Ü2 S. 70, CD 36), Text über den Bahnhof in Berlin (Ü2 S. 72, CD37), Bilder des Berliner Hauptbahnhofs (Ü2	Landkarte Deutschlands (Ü1 S. 52), Rechtsformen der Unternehmen in Deutschland (Ü1 S. 36), Namen und Aufgabenbereiche der bekanntesten deutschen Firmen (CD 26, Ü6 S.	Informationen über Schwerin, Seenplatte in Deutschland (Ü 2 S. 64), Sehenswürdigkeiten in Heidelberg, Luzern, Zürich, Salzburg, Berlin, Wien (Ü 1 S. 90), Sehenswertes in Österreich (Ü 3 S. 90), Text über die	ausgewählte Verkehrs- und Warnzeichen (Ü2 S. 88)

S. 72), Berichte über Commerzbank Tower in Frankfurt am Main und Fernsehturm in Berlin, Fotos von diesen Gebäuden (Ü1 S. 74), Schilder am Bau in Deutschland (Ü1 S. 58), die Notrufnummer in der EU (S. 65), Schilder von Brandklassen (Ü 6 S. 61), Informationen über das Richtfest (Ü 2 S. 22), Bild eines Richtkranzes (Ü1 S. 44)	37), Text über weltweit bekannte deutsche Firmen (Ü1 S. 42), Namen der bekanntesten Messen in Deutschland und Namen der Städte, in denen sie stattfinden (Ü1 S. 52)	Stadt Bern (Ü 4 S. 91), Hörtext über die Stadt Köln (Ü 5 S. 91/CD Track 52), richtiges Mittagsgedeck (Ü 3 S. 40), Zeichen der Haltestellen in Deutschland (Bus, U-Bahn, S-Bahn) (Ü 7 S. 87), Frühstückstypen (Ü1 S. 42)	
3.2 Welche anderen Kulturen werden dargestellt? Sind die Lehrwerkprotagonisten Vertreter anderer Kulturen als die der DACHL-Länder? Wird die Kultur der Lernenden angesprochen?			
Aspekte anderer Kulturen als die der DACHL-Ländern sowie der Kultur der Lernenden werden sporadisch dargeboten und betreffen meist Sehenswürdigkeiten in ausgewählten Städten:			
Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
die längste Brücke in Europa in Portugal (Ü6 S. 17), Bild und Informationen über das höchste Gebäude der Welt Burj Khalifa in den Vereinigten Arabischen Emiraten (Ü1 S. 74)	Hörtext über die populärsten Arbeitsstellen in Polen (Ü6 S. 13, CD10)	Polnische Geldscheine (Ü3 S. 22), Sehenswürdigkeiten in Polen (Ü1 S. 88), Informationen über und Bilder von Krakau, Posen, Samosch, Lodz und Stettin (Ü5, 6 S. 89), Sehenswertes in Marokko (Ü1 S. 66)	-
3.3 Regen die Inhalte zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, zum Interpretieren und Feststellen gegenseitiger Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen an? Auf welche Art und Weise geschieht das?			
Anregungen, Fragen, Aufgaben zum Kulturvergleich und kritischer Reflexion eigener Normen etc. tauchen in den analysierten Lehrwerken sporadisch auf. Es gibt keine expliziten Aufgaben zum Kulturvergleich oder zur Reflexion. Einige Texte können aber einen guten Ausgangspunkt zur Reflexion über die eigene Kultur darstellen. In den einzelnen Lehrwerkbänden wurden folgende Möglichkeiten zum Kulturvergleich und kritischer Reflexion identifiziert:			
Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
Frau auf der Baustelle (Ü1 S. 10): dieser Text kann zur Reflexion über die Stellung von Frauen in den sog. Männerberufen anregen, welche Eigenschaften muss ein Bauarbeiter	Text über Frauen in Top-Management-Berufen (Ü1 S. 6), Text über Verhaltensregeln im Büro (Ü1 S. 22, Ü4 S. 23),	Text zu Tischmanieren (Ü4 S. 40), Fragen über die Frühstücksart und Lieblingsfrühstück (Ü1 S. 42, Ü6 S. 43)	-

haben (Ü3 S. 77), Text über das Richtfest (Ü2 S. 22)	Formulieren von Ratschlägen zum Vorstellungsgespräch (Ü5 S. 68)		
3.4 Wird in dem Lehrwerk die Kulturvermittlung in die Sprachvermittlung integriert? Enthält das Lehrwerk Informationen über kulturspezifische Prägung von Wortschatz (z. B. die „Hotwords“) und von Registern, über Varietäten der Sprache und para- und nonverbales Verhalten? Ermöglicht das Lehrwerk durch seine Inhalte eine Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten? Haben die Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache oder eine andere Fremdsprache mit der Zielsprache zu vergleichen?			
<p>In den Lehrwerken wird besonders viel Aufmerksamkeit verschiedenen Formen von Korrespondenz, Mustern von geschäftlichen Briefen geschenkt, insbesondere in den Bänden zu Betriebswirtschaft und Hotelwesen sowie bei der Bewerbung und dem Vorstellungsgespräch – diese Themen kommen in jedem der analysierten Bände vor. Im Band für Hotelwesen und Touristik werden Aspekte nonverbalen Verhaltens angesprochen wie Tischmanieren und Dresscode im Vorstellungsgespräch. Die Lehrwerke sind zweisprachig und geben den Lernenden durch zahlreiche Übersetzungsaufgaben die Möglichkeit, die deutsche Sprache mit der eigenen zu vergleichen, z. B. Abschnitte von Texten oder Wörter ins Polnische zu übersetzen (Baubranche: Ü1 S. 26, Ü3 S. 28, Ü2 S. 36, Ü5 S. 37, Ü7 S. 61/Hotel und Touristik: Ü1 S. 42) oder aus dem Polnischen ins Deutsche (Baubranche: Ü7 S. 29, Ü7 S. 35).</p>			
Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
Bewerbungsschreiben (Ü2 S. 78), Tipps zum Vorstellungsgespräch (Ü1 S. 80), Muster eines Lebenslaufs (Ü1 S. 82), Etymologie des Wortes „Monierbeton“ (Ü1 S. 34)	Bestandteile einer geschäftlichen E-Mail (Ü1 S. 30), Muster eines Beschwerdebriefs (Ü6 S. 57), Muster eines Lebenslaufs (Ü1 S. 54), Muster eines Bewerbungsschreibens (Ü6 S. 67), Anredeformel, Schlussformel und Unterschrift in einem formellen Geschäftsbrief (Ü5, 6 S. 77), Informationen darüber, wann man Small Talk führt und welche Themen im Small Talk ein Tabu sind (Ü1, 4 S. 20), Text über englische Stellenbezeichnungen und ihre deutschen Bezeichnungen (Ü4, 5 S. 12-13), deutsche Rechtsformen der	Formelle Anrede in E-Mails (Ü2 S. 12), Begrüßung eines Gasts im Hotel (Ü4 S. 20), höfliche Fragen (Ü5 S. 21), formeller und informeller Brief (Ü3 S. 32), Anmeldeformular im Hotel (Ü4 S. 25), Formular zur Aufbewahrung von Wertsachen im Hotel (Ü1 S. 26), Zimmerwechselbeleg (Ü4 S. 27), Beispiel eines Willkommensbriefs für Gäste (Ü1 S. 32), Information zu Bewerbungsunterlagen (Ü1 S. 100, Ü5 S. 101), Tischmanieren (Ü4 S. 40), Dresscode und Tipps zum	Muster eines Lebenslaufs (Ü3 S. 99), Muster eines Bewerbungsschreibens (Ü3 S. 101)

	Unternehmen mit den polnischen Bezeichnungen vergleichen (Ü4 S. 36)	Vorstellungsgespräch (Ü7 S. 103)	
<p>3.5 Werden die Lernenden mit Quellen interkultureller Missverständnisse vertraut gemacht bzw. haben sie die Möglichkeit, interkulturelle Begegnungssituationen, Konflikte und Missverständnisse zu analysieren und sie selbst zu identifizieren (z. B. <i>critical incidents</i>)?</p>			
<p>Solche Inhalte sind in den analysierten Lehrwerken fast gar nicht vorhanden. Es gibt nur im Band zum Hotelwesen und Touristik eine Aufgabe, die einen Dialog zwischen einer Angestellten in einer polnischen Touristeninformation und einem deutschen Touristen zeigt, die aber problemlos verläuft (Ü4 S. 88).</p>			
<p>3.6 Wird den Lernenden die kulturelle Geprägtheit der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens bewusst gemacht? Befinden sich im Lehrwerk Aufgaben, die es ermöglichen dieses Ziel zu verfolgen (z. B. freie Kommentare zu Bildern, reine Bildbeschreibung, Hypothesenbildung, Einschätzen von Personen oder Situationen, Personenbeschreibungen etc.)?</p>			
<p>Keines der analysierten Lehrwerke bietet Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung der Lernenden. Die präsentierten Materialien tragen nicht zur Bewusstmachung kultureller Geprägtheit der Wahrnehmung, der Wertung oder des menschlichen Verhaltens bei.</p>			
<p>3.7 Was sind die Informationsträger, Wissensquellen und Materialien zur Darstellung von verschiedenen Kulturen? Sind die Materialien authentisch, realitätsnah, aktuell, stereotypenfrei?</p>			
<p>Die im Lehrwerk präsentierten Inhalte sind auf jeden Fall aktuell und realitätsnah, jedoch sehr fragmentarisch. Themen werden nicht mehrperspektivisch dargestellt, sondern nur aus Sicht einer im deutschsprachigen Kulturkreis wohnenden Person. Zur Vermittlung kultureller Gegebenheiten werden verschiedene Materialien eingesetzt, z. B. kurze Texte mit landeskundlichen Informationen, Bilder von Gebäuden, Muster von Geschäftskorrespondenz, Verweise auf Internet-Seiten – es fehlt jedoch an authentischen Materialien. Im Band für das Profil Mechanik fehlen solche Materialien gänzlich.</p>			
<p>4. ENTWICKLUNG DER VERHALTENSEBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ</p>			
<p>4.1 . Bietet das Lehrwerk Aufgaben zur Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen an, z. B. Rollenspiele oder Simulationen? Haben die Lernenden dabei die Chance, nicht nur verbale, sondern auch nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel zu üben?</p>			
<p>Von den allen analysierten Lehrwerken schafft das Lehrwerk für die Branche Touristik und Hotelwesen die meisten Gelegenheiten zur Erprobung des Gelernten in unterrichtlichen Kommunikationssituationen. Man kann dem Lehrwerk jedoch vorwerfen, dass die Dialoge größtenteils einen reproduktiven Charakter haben und die Kommunikationssituationen von dem Lehrwerk stark gesteuert werden. Sehr selten werden die Lernenden gebeten, Dialoge eigenständig zu bilden – sie spielen sie meist nach.</p>			
Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
Brief an einen Kollegen	Kunden über den Weg zur Firma informieren (Ü7	Dialog im Reisebüro (Ü7 S. 5), Dialog an der Rezeption (Ü5 S. 11), Dialog im Hotel beim Check-In	eine SMS-Nachricht beantworten

aus Deutschland schreiben (Ü9 S. 67), Interview mit der Maurerin Veronika in Paaren machen (Ü6 S. 11)	S. 9), Gespräch im Zug führen (Ü7 S. 21), kurze E-Mail zur Terminvereinbarung schreiben (Ü8 S. 31), E-Mail mit Information zur Bewerbung auf eine Stellenanzeige verfassen (Ü6 S. 61), Reklamation schreiben (Ü6 S. 83)	spielen (Ü8 S. 21), Dialog im Restaurant spielen zwischen dem Kellner und dem Gast (Ü8 S. 47), auf Beschwerden reagieren (Ü8 S. 51, Ü8 S. 63), Reaktionen auf verschiedene Situationen als Reiseleiter (Ü5 S. 67), Dialog am Campingplatz zwischen Gast und Platzwart (Ü7 S. 81), Dialog zwischen einem Interviewer und einem Mitarbeiter in der Touristikinformation (Ü1 S. 84), Dialog zwischen einem Gast und einem Rezeptionisten spielen (Ü7 S. 95), Vorstellungsgespräch (Personalleiter im Hotel) (Ü8 S. 103)	(Ü5 S. 41), Szene zwischen einem Werkstattmitarbeiter und einem Kunden spielen (Ü5 S. 43)
---	---	---	---

4.2 Regt das Lehrwerk zu virtuellen oder realen Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen an, z. B. durch Chat, E-Mails, Tandemlernen oder Projekte?

Nein, solche Aufgaben werden nicht angeboten.

4.3 Befinden sich im Lehrwerk Anregungen zum selbständigen Entdecken und Kennenlernen fremder und eigener Kultur (z. B. durch Projekte, Verweise auf Internetseiten, Aufforderung zu einer Recherche oder zusätzliche Hausarbeiten)?

Bis auf den Band für das Profil Bauwesen regen die Lehrwerke nicht zum selbständigen Kennenlernen fremder Kulturen und der eigenen Kultur an. Bei Aufgaben, die einen Anstoß zum selbständigen Recherchieren geben, geht es lediglich um das Herausfinden von zufälligen Fakten und Daten.

Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
Informationen im Internet über ausgewählte Berufe aus der Baubranche suchen (Ü9 S. 9), über die interessantesten, längsten Brücken in der Welt recherchieren (Ü7 S. 17), Informationen über einen Architekten finden (Ü4, 7 S. 71), im Internet Informationen über einen anderen interessanten Bahnhof finden (Ü7 S. 73), Informationen über ein hohes Bauwerk in Polen suchen (Ü8 S. 75), Beispiele für drei beliebte Baustile selbständig sammeln (Ü6 S. 69)	eine deutsche Firma vorstellen (Ü7 S. 43)	eine Stadt wählen und informieren, was man dort besichtigen kann (Ü6 S. 69)	-

5. ENTWICKLUNG DER AFFEKTIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ

5.1 Bietet das Lehrwerk den Schülern die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten?

Solche Möglichkeit wird den Lernenden nicht angeboten.

5.2 Werden im Lehrwerk Themen wie Stereotype und Vorurteile, Toleranz, Frieden oder Nationalismus behandelt?			
Solche Themen werden nicht behandelt.			
5.3 Bietet das Lehrwerk den Lernenden Aufgaben an, bei denen sie sich in die Lage einer anderen Person hineinversetzen und aus einer anderen Perspektive zu berichten sollen?			
Solche Aufgaben werden in allen analysierten Lehrwerken dieser Serie sehr selten angeboten. Den Schülern wird beim Dialogspielen am meisten die Möglichkeit gegeben, sich in eine andere Rolle hineinzuversetzen. Diese Aufgaben tragen jedoch nur in einem sehr geringen Ausmaß dazu bei, dass interkulturelles Bewusstsein der Lernenden geschärft wird. Es geht am meisten um die Erprobung des gelernten Wortschatzes.			
Deutsch für Profis BB	Deutsch für Profis BE	Deutsch für Profis BHT	Deutsch für Profis BM
aus der Perspektive einer deutschen Frau über das Richtfest erzählen (Ü 6 S. 23), sich in die Rolle eines Unfallzeugen versetzen und über einen Unfall berichten (Ü5 S. 65)	-	die Rolle eines Kellners und eines Gasts im deutschen Restaurant spielen (Ü8 S. 47), Rollenspiel zwischen Hotelgast und Empfangschef (Ü8 S. 63), sich in die Rolle eines Mitarbeiters in einer Touristikinformation hineinversetzen (Ü3 S. 84)	sich in die Rolle eines Kunden oder eines Werkstattmitarbeiters hineinversetzen (Ü5 S. 43)

Tabelle 13: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks *Deutsch für Profis* (4 Bände)

6.4.5 *Mit Beruf auf Deutsch*

Die Lehrwerkreihe *Mit Beruf auf Deutsch* besteht aus sechs Lehrwerken für die Schüler in Technika und Branchenschulen in Polen, die Berufe aus den folgenden Branchen erlernen: Verwaltung und Dienstleistungen, Bauwesen, Maschinen und Bergbau und Metallurgie, Land- und Forstwirtschaft, Tourismus und Gastronomie sowie Elektrik und Elektronik. Jedes Lehrwerk dieser Reihe ist für ein Schuljahr vorgesehen. Diese Lehrwerke wurden als Reaktion auf die sich ändernde Stellung des Fremdsprachenunterrichts in der Berufsbildung in Polen konzipiert. Bis vor kurzem herrschte noch die Überzeugung, dass Schüler mit Null- oder Grundkenntnissen in einer Fremdsprache keine branchenspezifische Fremdsprache lernen sollten oder dass man eine Fachsprache ohne Lehrer und Lehrbuch automatisch lernen kann. Solche Meinungen haben sich jedoch nicht bewährt. Die Lehrwerke dieser Reihe sollen die Schüler vor allem dazu befähigen, am Arbeitsplatz oder während eines Praktikums

fließend fachlich und sachlich kommunizieren zu können. Interkulturelle Kompetenz wird von den Autoren des Lehrwerks allerdings nicht als ein Lernziel angegeben. Die Autorin des Lehrwerks weist jedoch in dem für diese Lehrwerkreihe empfohlenen Lehrplan (vgl. Kujawa 2013) auf die Notwendigkeit hin, auch über die Kultur des deutschen Sprachraums im Rahmen eines branchenspezifischen Fremdsprachenunterrichts zu lernen. Selbst bei einer geringen Anzahl der Unterrichtsstunden ist es lohnenswert, kulturelle Inhalte einzuführen, denn sie fördern die Offenheit der Schüler gegenüber dem Fremden und erhöhen somit die Chance der Schüler auf berufliche Mobilität. Die unten dargestellte Tabelle zeigt, inwieweit ausgewählte Lehrwerke dieser Serie zur Entwicklung interkultureller Kompetenz der Schüler beitragen können. Es wurden Lehrwerke mit den folgenden Profilen ausgewählt: Tourismus und Gastronomie (profil turystyczno-gastronomiczny, kurz: T-G), Verwaltung und Dienstleistungen (profil administracyjny-usługowy, kurz: A-U), Bauwesen (profil budowlany, kurz: B) und Elektrik und Elektronik (profil elektryczno-elektroniczny, kurz: E-E).

Mit Beruf auf Deutsch. Profil turystyczno-gastronomiczny (T-G)	Mit Beruf auf Deutsch. Profil administracyjny-usługowy (A-U)	Mit Beruf auf Deutsch. Profil budowlany (B)	Mit Beruf auf Deutsch. Profil elektryczno-elektroniczny (E-E)
1. ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM LEHRWERK			
1.1 Autoren, Titel, Jahr der Ausgabe			
Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
Autoren: Barbara Kujawa, Mariusz Stinia Titel: Mit Beruf auf Deutsch. Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych hProfil turystyczno-gastronomiczny Verlag: Nowa Era sp. z.o.o., 2013	Autoren: Barbara Kujawa, Mariusz Stinia Titel: Mit Beruf auf Deutsch. Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych hProfil administracyjny-usługowy Verlag: Nowa Era sp. z.o.o., 2013	Autoren: Barbara Kujawa Titel: Mit Beruf auf Deutsch. Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych hProfil budowlany Verlag: Nowa Era sp. z.o.o., 2013	Autoren: Barbara Kujawa, Mariusz Stinia Titel: Mit Beruf auf Deutsch. Język niemiecki dla szkół ponadgimnazjalnych hProfil elektryczno-elektroniczny Verlag: Nowa Era sp. z.o.o., 2013
1.2 Aus welchen Materialien besteht das Lehrwerk (d. h. Printmedien, AV-Medien, Zusatzmaterialien, Internetressourcen, Lehrerhandreichungen etc.)?			
Jeder Teil dieses Kurses ist identisch aufgebaut und besteht jeweils aus einem			

Lehrbuch, MP3-Files mit Hörtexten auf der Internetseite des Verlags. Zusätzlich sind auf der Internetseite des Verlags auch Zusatzmaterialien für Lehrer vorhanden: Tests, Antworten zu Aufgaben und Tests, Szenarios von Unterrichtsstunden, MP3-Files mit Hörtexten, Transkriptionen von Hörtexten.

1.3 Wie ist der Aufbau des Lehrbuchs? Welche Themen werden behandelt?

Jeder Teil der Reihe ist identisch aufgebaut und besteht jeweils aus 10 Kapiteln. Jedes Kapitel besteht aus 3 ein- oder zweistündigen Lektionen und Übungen für die Arbeit zu Hause. Am Ende jedes Kapitels befindet sich ein Wörterverzeichnis zum aktiven Gebrauch. In den einzelnen Bänden werden u. a. die folgenden Themen behandelt:

Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
Berufe in der Gastronomie, Berufspraktikum, Berufsschulen, Arbeit im Hotel, Planung von Veranstaltungen, Basiswissen zum deutschen Arbeitsrecht, Fachkräfte aus Polen im Ausland, touristisches Angebot in Polen, Reiseorganisation, Agrotouristik, Internet-Research und Verwendung von Online-Quellen, Europass	Berufe in der Branche, Berufspraktikum und Ferienjob, Berufsschule in Polen und Deutschland, Arbeit von Kaufleuten, Funktionieren einer logistischen Firma, Anstellung von Arbeitnehmern, als Ausländer in Deutschland arbeiten, Arbeit im Büro, Bedienung von Bürogeräten, Datenschutz, Internetrecherche und Verwendung von Online-Wörterbüchern, Europass	auf der Baustelle, Berufsschule in Polen und Deutschland, Hochbau und Innenbau, Tiefbau, Anstellung von Arbeitnehmern, als Ausländer in Deutschland arbeiten, polnische Bauarbeiter in Deutschland, Maschinenbedienung, Richtfest, Heiz- und Kühlsysteme	Berufe in der Branche, Beruf: Informatiker, Berufsschule in Polen, Mechatronik, Geräte zu Hause, Anstellung von Arbeitnehmern, als Ausländer in Deutschland arbeiten, Sicherheit am Arbeitsplatz, Beruf: Elektroinstallateur, technische Informationen verstehen, technischer Zustand, Mängel, Inbetriebnahme elektrischer Anlagen und Geräte, Internetrecherche, Europass, Verwendung von Online-Wörterbüchern

1.4 Für welche Zielgruppe und welches Sprachniveau ist das Lehrwerk bestimmt?

Jeder der analysierten Kurse ist für den DaF-Unterricht in Technika und beruflichen Grundschulen bestimmt, sowohl für Schüler, die erst anfangen, DaF zu lernen als auch für jene mit Grundkenntnissen, die das DaF-Lernen fortsetzen möchten. Das Material in jedem Teil des Kurses ist für eine oder zwei Stunden des DaF-Unterrichts pro Woche vorgesehen. Das Sprachniveau, das mit dem Kurs zu erreichen ist, wird von den Autoren nicht bestimmt.

2. ORIENTIERUNG AN DEN PRINZIPIEN DES INTERKULTURELLEN ANSATZES IN ZIELSETZUNG, KONZEPT UND EVALUATIONSVERFAHREN DES LEHRWERKS			
2.1 Wird auf interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) als zu erlernende Fähigkeit in der Formulierung der Ziele verwiesen? Definiert das Lehrwerk explizit Ziele bezogen auf interkulturelle Kompetenz, die mit dem Einsatz des Lehrwerks zu erreichen sind (z. B. im Inhaltsverzeichnis, am Kapitelanfang)?			
Das grundlegende Ziel ist der Erwerb der Sprachkenntnisse für die allgemeine Alltagskommunikation sowie der Grundlagen des Fachwortschatzes in verschiedenen Berufen. Es überwiegen kommunikative Ziele. Detaillierte Zielsetzung befindet sich im Inhaltsverzeichnis (S. 4-5) und am Anfang jedes Kapitels. Das sind meistens kommunikative Ziele (etwas beschreiben, nennen, kommunizieren können, Fachwortschatz beherrschen) und Aufbau landeskundlichen Wissens. Auf interkulturelle Kompetenz oder ihre Teilkompetenzen als ein Lernziel wird auf eine direkte Art und Weise nicht verwiesen. Manche kommunikative Ziele überschneiden sich mit interkulturellen Lernzielen und so kann man in jedem der analysierten Lehrwerkteile folgende Ziele bestimmen, die auch zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen können:			
Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
sich vorstellen und Kontakte knüpfen am Arbeitsplatz, das deutsche und polnische Schulsystem miteinander vergleichen können, über das Berufspraktikum in Deutschland und Polen berichten können, das Dokument Europass anwenden können (S. 4-5)	sich vorstellen und Kontakte knüpfen am Arbeitsplatz, das polnische System beruflicher Bildung mit dem deutschen vergleichen können, Überzeugen mit Gestik und Mimik, typische geschäftliche Korrespondenz vorbereiten können, das Dokument Europass anwenden können (S. 4-5)	sich vorstellen und Kontakte knüpfen am Arbeitsplatz, den Einfluss des Deutschen auf die polnische Fachsprache erkennen können (S. 105)	das polnische System der beruflichen Bildung mit dem deutschen vergleichen können, das Dokument Europass anwenden können (S. 4-5)
2.2 Sind die Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz oder ihrer Einzelkompetenzen ein integraler Bestandteil des Lehrwerks oder werden sie in separaten Kapiteln dargeboten oder tauchen sie sporadisch auf?			
Derartige Inhalte sind ein integraler Teil des Lehrwerks. Die meisten Inhalte mit einem interkulturellen Potential dienen in erster Linie jedoch der Schulung sprachlicher Fertigkeiten und kommunikativer Kompetenz (z. B. Hörtext mit Informationen über Rechte und Pflichten der Lehrlinge in Polen und Deutschland S. 44, Band Verwaltung und Dienstleistungen). Nur im Kurs Bauwesen gibt es das separate Kapitel 8, das landeskundliche Themen bezogen auf das Bauwesen behandelt.			
2.3 Schlägt das Lehrwerk Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz vor? Welche Formen der Evaluation werden eingesetzt?			

Am Ende jeder Lektion befindet sich ein Kasten mit Evaluationsfragen. Die Fragen betreffen vor allem die kognitive Ebene interkultureller Kompetenz, genauer gesagt den Aufbau kulturellen Wissens. Darüber hinaus bietet das Lehrwerk die Möglichkeit an, an verschiedenen Projekten zu arbeiten. Der Lehrer kann bei der Bewertung ihrer Ergebnisse auch die Erfüllung interkultureller Anforderungen und Ziele berücksichtigen (das wird dem Lehrer überlassen). Die Lehrwerke (d. h. jeder Band der Serie außer Band Bauwesen: Ü7 S. 144) widmen auch das letzte Kapitel dem Europass und ermuntern die Schüler zur Einstufung ihrer Sprachkenntnisse mit einem Raster zur Selbsteinschätzung, was einen reflexiven Umgang mit kulturellen und sprachlichen Erfahrungen fördert.

3. ENTWICKLUNG DER KOGNITIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ

3.1 Welche Aspekte landeskundlichen Wissens über die DACHL-Länder werden dargestellt (landeskundliche Grundkategorien, Normen, Werte, Einstellungen, Kulturstandards etc.)? Werden Informationen über alle Länder aus dem deutschen Sprachraum vermittelt? Wie wird die Kultur der DACHL-Länder dargestellt: mehrperspektivisch, aus der Perspektive der Lehrwerkautoren oder Lehrwerkprotagonisten, realistisch, aktuell, authentisch, verallgemeinernd, vereinfachend? Haben die Inhalte das Potential, das Interesse der Schüler zu wecken und zum Nachdenken oder zur Diskussion anzuregen?

In den vier analysierten Lehrwerken werden landeskundliche Aspekte dargestellt, die sich auf die Bereiche Schule, Berufspraktikum und Arbeit in Deutschland beziehen. Die dargestellten Inhalte haben einen hohen praktischen Wert, weil sie wichtige Informationen über die Anstellung und Ausbildung in Deutschland liefern und den Lernenden, die in Zukunft in Deutschland arbeiten möchten, sehr behilflich sein können. Es werden grundsätzlich nur Informationen über Deutschland und Österreich geliefert. Es gibt keine Inhalte über die Schweiz oder Liechtenstein. Nur in dem Band zur Baubranche befinden sich Informationen über Traditionen, die mit Bauberufen verbunden sind.

Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
das duale System der beruflichen Bildung in Deutschland (Ü2 S. 40), Rechte eines Azubis in Deutschland (Ü5 S. 41), Regelungen zur Vergütung und Versicherung von Lehrlingen in Deutschland (Ü4 S. 45), kurzer Text über Schwarzarbeit in Deutschland (Ü3 S. 82), Information über die eGK (elektronische Gesundheitskarte)	das duale System der beruflichen Bildung in Deutschland (Ü2 S. 40), Rechte eines Azubis in Deutschland und eines Lehrlings in Polen (Ü5 S. 41, MP3 3 Kap.3 L2 S. 44), Regelungen zur Vergütung und Versicherung von Lehrlingen in Deutschland (Ü4 S. 45), kurzer Text über Schwarzarbeit in Deutschland (Ü3 S. 82), Information	das duale System der beruflichen Bildung in Deutschland (Ü2 S. 40), Rechte eines Azubis in Deutschland (Ü5 S. 41), Regelungen zur Vergütung und Versicherung von Lehrlingen in Deutschland und Polen (Ü4 S. 45), kurze Notiz über den österreichischen Baukonzern Starbag (Ü1 S. 26), kurzer Text über Schwarzarbeit (Ü3	das duale System der beruflichen Bildung in Deutschland (Ü2 S. 40), Rechte eines Azubis in Deutschland (Ü5 S. 41), Regelungen zur Vergütung und Versicherung von Lehrlingen in Deutschland und Polen (Ü4 S. 45), kurzer Text über Schwarzarbeit in Deutschland (Ü3 S. 82),

<p>in Deutschland (Ü4 S. 87), nationale Küche in Deutschland (Ü1 S. 96), agrotouristische Regionen in Österreich (Ü1 S. 120), legale Arbeitsmöglichkeiten in Deutschland (MP3 2 Kap. 6 L2, S. 83), typische Gerichte der deutschen Küche (Ü3 S. 96, MP3 2 L2 Kap. 7), Urlaubsmöglichkeiten in Österreich (Ü1 S. 120)</p>	<p>über die eGK (elektronische Gesundheitskarte) in Deutschland (Ü4 S. 87), Internetseiten zu wichtigen Aspekten der Wirtschaft auf Deutsch (Handelsblatt) (S. 13), Internetseiten auf Deutsch zum Thema „Logistik“ (S. 55), Dresscode am Arbeitsplatz (Ü6 S. 70), Kleidung einer Geschäftsfrau (Ü2 S. 68, Ü3 S. 69, Ü6 S. 70)</p>	<p>S. 82), Information über die eGK (elektronische Gesundheitskarte) in Deutschland (Ü4 S. 87), Foto vom Richtfest (Ü1 S. 106), Text über den Verlauf des Richtfests (Ü2 S. 106, Hörtext MP3 1 Lektion 1 Kap. 8), Foto von einem Wandergesellen (Ü1 S. 110, S. 105), Hörtext über Gesellenwanderschaft (Ü4 S. 111 MP3 2 L2, Kap. 8), legale Formen der Anstellung in Deutschland (Ü1 S. 78)</p>	<p>Information über die eGK (elektronische Gesundheitskarte) in Deutschland (Ü4 S. 87), Text über das Tarifsysteem in Deutschland (Ü4 S. 45), Verweis auf die deutsche Internetseite testsieger.de, auf der man Informationen zur Qualität der Elektrogeräte finden kann (Ü5 S. 65), legale und illegale Anstellungsformen in Deutschland (Ü1 S. 78), Sicherheitszeichen am Arbeitsplatz (Ü1 S. 100, Ü2 S. 103), Text über die Normen und Sicherheitsbestimmungen für die Elektronik, Elektrotechnik und Informationstechnik und den VDE Verband (Ü3 S. 128, Ü4 S. 129)</p>
--	--	---	---

3.2 Welche anderen Kulturen werden dargestellt? Sind die Lehrwerkprotagonisten Vertreter anderer Kulturen als die der DACHL-Länder? Wird die Kultur der Lernenden angesprochen?

Die Lehrwerke beziehen sich relativ oft auf die Kultur Polens. Andere Kulturen werden fast gar nicht dargestellt. In den Lehrwerken findet man folgende Inhalte:

Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
Text darüber, warum Schüler in Polen eine	Text darüber, warum Schüler in	der Bau eines Rings für	Text darüber, warum Schüler

Berufsschule wählen (Ü4 S. 37), Ausbildung der Lehrlinge in Polen (CD MP3 3 Kap. 3, S. 45), typische Gerichte verschiedener nationaler Küchen (Ü1 S. 96), Foto von Tower Bridge in London und ein kurzer Text über London (Ü1 S. 106), Informationen über die polnische Agrotouristik (MP3 2 Kap 9, Ü4 S. 125), Gespräch über Rechte der Lehrlinge in Polen (Ü1 S. 44, MP3 3 L3 Kap. 3)	Polen eine Berufsschule wählen (Ü4 S. 37), Text über den Datenschutz weltweit (Ü1 S. 120), Gespräch über Rechte der Lehrlinge in Polen (Ü1 S. 44, MP3 3 L3 Kap. 3)	Gdansk (Ü3 S. 97), deutsche Bauprojekte in Polen (Ü2 S. 96, MP3 2 Kap. 7 L2), Gespräch über Rechte der Lehrlinge in Polen (Ü1 S. 44, MP3 3 L3 Kap. 3)	in Polen eine Berufsschule wählen (Ü4 S. 37), Text über die Vergütung der Lehrlinge in Polen (Ü4 S. 45), Gespräch über Rechte der Lehrlinge in Polen (Ü1 S. 44, MP3 3 L3 Kap. 3)
---	--	---	--

3.3 Regen die Inhalte zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, zum Feststellen gegenseitiger Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen an? Auf welche Art und Weise geschieht das?

Bis auf das Lehrwerk für das Profil Elektrik und Elektronik befinden sich in den anderen drei Lehrwerken einige Aufgaben, die zum Kulturvergleich und zur Reflexion anregen. Meist wird dazu eine Projektarbeit genutzt, die den Schülern erlaubt, bestimmte Gegebenheiten der eigenen Kultur vor dem Hintergrund einer fremden Kultur zu betrachten. Man findet in den einzelnen Lehrwerken folgende Aufgaben dazu:

Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
Projekt zum Thema „Gesund essen“ kann zur Reflexion über das Essverhalten, die Esskultur in Polen anregen (Ü6 S. 14), Präsentation zum Thema „Das polnische Schulsystem“ (Ü7 S. 38) kann zur Reflexion über das Bildungssystem in Polen führen, über Vorteile und Nachteile der beruflichen Ausbildung, welche Eigenschaften soll eine gute polnische Kellnerin haben, wenn sie im Ausland arbeiten möchte (Ü3 S. 93), Portrait einer polnischen Fachkraft im Ausland vorbereiten	Übungen zum Vergleich des polnischen und deutschen Schulsystems, Überlegungen zur Wahl einer technischen Fachoberschule oder einer Berufsschule (Ü7, Ü6 S. 38), Reflexion über die Kleidung von Geschäftsleuten (Ü2 S. 68, Ü3 S. 69), welche Geschenke kann man einem ausländischen Geschäftspartner schenken (Ü7 S. 102), Projekt zum Thema „Datenschutz im Büroalltag in Polen“	Portrait eines polnischen Alleskönners/ Handwerkers im Ausland machen (Ü7 S. 94), Projekt zum Thema „Bräuche und Aberglauben auf der Baustelle“ vorbereiten (Ü8 S. 108), Präsentation zum Thema „Das polnische Schulsystem“ (Ü7 S. 38) kann zur Reflexion über das	Rechte eines deutschen Azubis mit den Rechten eines polnischen Lehrlings vergleichen (Ü5 S. 41, Ü6 S. 42)

(Ü7 S. 94), Rechte eines deutschen Azubis mit den Rechten eines polnischen Lehrlings vergleichen (Ü5 S. 41, Ü6 S. 42, Ü4 S. 45), Dialoge über berufliche Ausbildung in Polen und Deutschland (Ü7 S. 42)	(Ü7 S. 122), Rechte eines deutschen Azubis mit denen eines polnischen Lehrlings vergleichen (Ü5 S. 41, 6 S. 42)	Bildungssystem in Polen führen, über Vorteile und Nachteile der beruflichen Ausbildung	
3.4 Wird in dem Lehrwerk die Kulturvermittlung in die Sprachvermittlung integriert? Enthält das Lehrwerk Informationen über kulturspezifische Prägung von Wortschatz (z. B. die „Hotwords“) und von Registern, über Varietäten der Sprache und para- und nonverbales Verhalten? Ermöglicht das Lehrwerk durch seine Inhalte eine Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten? Haben die Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache oder eine andere Fremdsprache mit der Zielsprache zu vergleichen?			
Kulturelle Geprägtheit der Sprache wird selten thematisiert. Am meisten findet man in den Lehrwerken Beispiele geschäftlicher Korrespondenz in Deutschland. Para- und nonverbales Verhalten wird lediglich im Lehrwerk für das Profil Verwaltung und Dienstleistungen thematisiert. Im Lehrwerk für den Bereich Bauwesen findet sich eine Übung, die den Einfluss des Deutschen auf die polnische technische Sprache darstellt. Ansonsten werden Aufgaben zum Übersetzen aus dem Englischen ins Deutsche und umgekehrt angeboten.			
Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
Bestandteile eines Lebenslaufs (Ü2 S. 22, Ü1 S. 25), Aufbau des Anstellungsvertrags in Deutschland (Ü5 S. 79), Beispiel eines Mietvertrags (Ü1 S. 110), Erklärung des Wortes „Azubi“ (Ü2 S. 41)	wie kann man einen Kunden mit Gestik und Mimik überzeugen (Ü1-3, S. 72-73), Muster eines Frachtbriefs (Ü1 S. 54), Muster eines Urlaubsantrags (Ü1 S. 86), Muster eines Kaufvertrags (Ü1 S. 96), Beispiel eines Anstellungsvertrags (Ü5 S. 80), Muster eines Urlaubsantrags (Ü1 S. 86), Grußformel zur Beendigung des Geschäftsbriefs (Ü4 S. 97), Bestandteile eines Geschäftsbriefes (Ü4 S. 97), Erklärung des	polnische Werkzeugbezeichnungen den deutschen Bezeichnungen zuordnen (Ü1 S. 114), Text über den Einfluss des Deutschen auf die technische polnische Sprache, polnische Wörter abgelehnt von deutschen Wörtern (Ü3 S. 115), Erklärung des Wortes „Azubi“ (Ü2 S. 41), Muster eines Anstellungsvertrags (Ü5 S. 80), Muster eines Urlaubsantrags (Ü1 S. 86), Projekt über den Einfluss anderer Sprachen auf die polnische Sprache vorbereiten (Ü7 S. 116), Dialog über Germanismen im	Muster eines Urlaubsantrags (Ü1 S. 86), Aufbau des Anstellungsvertrags (Ü5 S. 79), Erklärung des Wortes „Azubi“ (Ü2 S. 41)

	Wortes „Azubi“ (Ü2 S. 41)	technischen Polnischen spielen (Ü6 S. 116)	
3.5 Werden die Lernenden mit Quellen interkultureller Missverständnisse vertraut gemacht bzw. haben sie die Möglichkeit, interkulturelle Begegnungssituationen, Konflikte und Missverständnisse zu analysieren und sie selbst zu identifizieren (z. B. <i>critical incidents</i>)?			
In jedem Lehrwerk befinden sich vereinzelte Aufgaben, die eine Kommunikationssituation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen darstellen. Diese Aufgaben dienen jedoch nicht der Darstellung potenzieller Probleme, die sich aus interkulturellen Begegnungen ergeben können. Die Kommunikation verläuft problemlos und gelingt immer. In den analysierten Lehrwerken findet man folgende Inhalte dieser Art:			
Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
Dialog zwischen einem Journalisten und polnischen Schülern über die berufliche Bildung in Polen (MP3 1, Ü3 S. 37), Dialog zwischen einem Beamten und einem polnischen Arbeitnehmer (Ü5 S. 83)	Gespräch über die Ausbildung zum Logistiker zwischen einer Person aus Polen und einem deutschen Jungen (Ü2. S. 44), Dialog zwischen einem Journalisten und polnischen Schülern über die berufliche Bildung in Polen (MP3 1, Ü3 S. 37), Gespräch eines Beamten in Deutschland mit einem Polen (Ü5 S. 83)	Dialog zwischen einem deutschen Jugendlichen und einer Person aus Polen über die Ausbildung zum Tischler (Ü2 S. 36), Dialog zwischen einem Journalisten und polnischen Schülern über die berufliche Bildung in Polen (MP3 1, Ü3 S. 37), Telefongespräch zwischen einem Polen und einem Beamten (Ü5 S. 83)	Telefongespräch zwischen einem polnischen Arbeitnehmer und einem Beamten in Deutschland wegen einer Aufenthaltskarte (Ü5 S. 83, Ü7 S. 84)
3.6 Wird den Lernenden die kulturelle Geprägtheit der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens bewusst gemacht? Befinden sich im Lehrwerk Aufgaben, die es ermöglichen dieses Ziel zu verfolgen (z. B. freie Kommentare zu Bildern, reine Bildbeschreibung, Hypothesenbildung, Einschätzen von Personen oder Situationen, Personenbeschreibungen etc.)?			
Aufgaben zur Wahrnehmungsschulung werden nicht angeboten.			
3.7 Was sind die Informationsträger, Wissensquellen und Materialien zur Darstellung von verschiedenen Kulturen? Sind die Materialien authentisch, realitätsnah, aktuell, stereotypenfrei?			
Die Inhalte sind realitätsnah und aktuell. Es fehlen jedoch authentische Materialien. Die Inhalte sind in der Regel objektiv und frei von Stereotypen. Nur an einer Stelle im Lehrwerk für Touristik und Gastronomie werden typische Gerichte verschiedener nationaler Küchen auf eine stereotype Art und Weise dargestellt, z. B. Froschschenkel als ein typisches Gericht in Frankreich (Ü1 S. 96). Kulturelles Wissen wird meist anhand kurzer Informationstexte, Dialoge und Fotos vermittelt und aus der Sicht der Lehrwerkautoren. Es befinden sich auch in allen analysierten Materialien viele Verweise auf Internetseiten, mit deren Hilfe die Schüler ihr Wissen über verschiedene Aspekte der Berufswelt in Deutschland erweitern können.			

4. ENTWICKLUNG DER VERHALTENSEBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
4.1 Bietet das Lehrwerk Aufgaben zur Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen an, z. B. Rollenspiele oder Simulationen? Haben die Lernenden dabei die Chance, nicht nur verbale, sondern auch nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel zu üben?			
<p>In allen Lehrwerken dieser Serie befinden sich Aufgaben dieser Art, jedoch hauptsächlich Rollenspiele, keine Simulationen oder schriftliche Aufgaben. Die meisten Aufgaben werden in den Lehrwerken für das Profil Touristik und Gastronomie sowie Bauwesen angeboten. Es ist zu betonen, dass bei einigen Aufgaben explizit darauf hingewiesen wird, dass die gegebene Kommunikationssituation zwischen Vertretern zweier verschiedener Kulturen stattfindet. Dank dieser Aufgaben haben die Lernenden die Chance verschiedene kommunikative Situationen in verschiedenen beruflichen Kontexten zu spielen: Verlauf eines Telefongesprächs, Kontakte knüpfen in beruflichen Kontexten, Ausdrücke im Kundendienst, auf dem Amt, bei der Bewerbung.</p>			
Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
<p>Telefongespräch bezüglich eines Arbeitsangebots in Paaren durchführen (Ü7 S. 10), Telefongespräch bezüglich eines Berufspraktikums spielen (Ü5 S. 23), Rollenspiel zwischen einer deutschen Schülerin polnischer Herkunft und einem Polen/einer Polin zum Thema „Ausbildung zum Bäcker in Polen“ (Ü2 S. 36), inszenierte Dialoge an der Rezeption vorbereiten (Ü7 S. 60), Interview zwischen einem polnischen Arbeiter in Deutschland und einem deutschen Journalisten spielen (Ü6 S. 94), Dialog zwischen einem deutschen</p>	<p>Gespräche zwischen zwei Kollegen über einen Ferienjob und ein Berufspraktikum inszenieren, im Sekretariat einer Firma, beim Geschäftsführer (Ü7 S. 24), Kundengespräche inszenieren und Informationen zur Körpersprache und Körperhaltung benutzen (Ü7 S. 74), zwei Dialoge vorbereiten: über die Anmeldung im Bürgeramt (Ü7 S. 84) und über die Arbeitssuche im Internet (Ü7 S. 84)</p>	<p>Telefongespräch aufgrund einer Arbeitsanzeige (Ü7 S. 14, Ü6 S. 46, Ü4 S. 55, Ü7 S. 84), ein Interview mit einem Vertreter einer Baufirma (Ü7 S. 52), Telefongespräch zwischen einem polnischen Arbeitnehmer und einem Beamten in Deutschland wegen einer Aufenthaltskarte (Ü5 S. 83, Ü7 S. 84), Gespräch über Anmeldung auf dem Bürgeramt führen (Ü7 S. 84), Interview zwischen einem deutschen Journalisten und einem polnischen Handwerker (Ü6 S. 94), Dialog zwischen einem polnischen Arbeitnehmer und einem Beamten (Ü4</p>	<p>Telefongespräch aufgrund einer Arbeitsanzeige (Ü8 S. 10), Dialog zwischen einem Polen und einem deutschen Jungen über eine Ausbildung zum Elektriker (Ü2 S. 36), Telefongespräch zwischen einem polnischen Arbeitnehmer und einem Beamten in Deutschland wegen einer Aufenthaltskarte (Ü5 S. 83, Ü7 S. 84)</p>

Touristen und einem polnischen Hotelmitarbeiter spielen (Ü3 S. 101), Dialog an der Messe zwischen einem Polen und einem Deutschen über die Agrotouristik in Polen (Ü5 S. 125)		S. 101)	
4.2 Regt das Lehrwerk zu virtuellen oder realen Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen an, z. B. durch Chat, E-Mails, Tandemlernen oder Projekte?			
Solche Anregungen befinden sich in den analysierten Lehrwerken nicht.			
4.3 Befinden sich im Lehrwerk Anregungen zum selbständigen Entdecken und Kennenlernen fremder und eigener Kultur (z. B. durch Projekte, Verweise auf Internetseiten, Aufforderung zu einer Recherche oder zusätzliche Hausarbeiten)?			
Die Lehrwerke bieten viele Aufgaben zur Projektarbeit an. Das Hauptziel der Projekte ist jedoch in den meisten Fällen die Vertiefung kulturellen Wissens der Lernenden und nicht ein besseres Verständnis der fremden und eigenen Kultur. Im Lehrwerk befinden sich auch zahlreiche Adressen verschiedener Internetseiten, die den Schülern viele Informationen über Berufe und die Berufswelt liefern können. Grundsätzlich bereiten die Lehrwerke die Lernenden gut auf selbständiges Lernen vor und geben viele Internetseiten an, die den Lernenden helfen können, sich auf das Lernen und Arbeiten in Deutschland vorzubereiten. In den einzelnen Lehrwerken findet man folgende Aufgaben dazu:			
Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
Projektarbeit: Präsentation über das polnische Schulsystem vorbereiten (Ü7 S. 38), Quiz über die berufliche Bildung in Polen und Deutschland vorbereiten (Ü8 S. 42), Projekt über die Vergütung in Berufen in Touristik und Gastronomie vorbereiten (Ü7 S. 46), Menüs mit typischen Gerichten für unterschiedliche	Projektarbeit: Projekt zum Thema „Logistik“ – logistische Zentren im Region, da wo die Schüler leben identifizieren und ein Interview zum Thema Berufspraktikum im Logistikzentrum vorbereiten (Ü7 S. 32), Präsentation zum Thema „das polnische Schulsystem“ (Ü7 S. 38) Internetseiten: Internetseite zum Lernen über die Marktwirtschaft: www.handelsblatt.c	Projektarbeit: Präsentation zum Thema das polnische Schulsystem vorbereiten (Ü7 S. 38), Projekt über „Gelbe Seiten“ machen (ein Portal mit u. a. Stellenanzeigen in Deutschland), Plakat über eine Investition in Polen vorbereiten, die in deutsch-polnischer Zusammenarbeit in Polen in letzter Zeit realisiert wurde (Ü8 S. 98), Projekt zum Thema „Bräuche	Projektarbeit: Projekt über technische Normen in Polen vorbereiten (Ü7 S. 130), Präsentation zum Thema das polnische Schulsystem vorbereiten (Ü7 S. 38) Internetseiten: www.virtualpole.n.de – Informationen über das polnische Schulsystem auf Deutsch (S. 37), tarifregister.nrw .

<p>nationale Küchen vorbereiten (Ü7 S. 98), Sehenswürdigkeiten in London finden (Ü1 S. 106), Rundreise vorbereiten (Ü7 S. 108), Projekt zum Thema „Die Bundesländer Österreichs“ (Ü7 S. 122), Projekt zum Thema „Agrotouristische Regionen Polens“ vorbereiten (Ü7 S. 126)</p> <p>Internetseiten: Verweis auf die Adresse www.dgbjugend.de mit rechtlichen Regulierungen zur Arbeit von Minderjährigen in Deutschland (S. 32), www.virtualpolen.de – Informationen über das polnische Schulsystem auf Deutsch (S. 37), tarifregister.nrw.de – Informationen zum Tarifsystem in Deutschland (S. 46), www.beruflexikon.de – Seite mit Informationen zu verschiedenen Berufen in Deutschland (S. 70), infocenter.translake.org/de.gigajob.com – Informationen über Anmeldepflicht und Arbeitssuche</p>	<p>om (S. 13, 27), www.virtualpolen.de – Informationen über das polnische Schulsystem und andere Neuigkeiten über Polen auf Deutsch (S. 37), tarifregister.nrw.de – Informationen zum Tarifsystem in Deutschland (S. 46), logistik-heute.de – wichtigste Informationen zur Entwicklung der Branche (S. 55), über Überzeugungstechniken lesen: www.psychology48.com (Ü 7 S. 74), infocenter.translake.org/de.gigajob.com – Informationen über Anmeldepflicht und Arbeitssuche in Deutschland (S. 83)</p>	<p>und Aberglauben auf der Baustelle“ vorbereiten (Ü8 S. 108), Projekt zum Thema „Zimmererkluft“ (Kleidung der Wandergesellen, Zimmermänner) vorbereiten (Ü8 S. 112), Projekt über den Einfluss anderer Sprachen auf die polnische Sprache vorbereiten (Ü7 S. 116)</p> <p>Internetseiten: www.virtualpolen.de – Informationen über das polnische Schulsystem auf Deutsch (S. 37), www.berufsn.net – Internetseite mit Informationen über verschiedene Berufe (S. 56), infocenter.translake.org/de.gigajob.com – Informationen über Anmeldepflicht und Arbeitssuche in Deutschland (S. 83), Informationen über Aufenthaltsrecht und Wirtschaftstätigkeit der Polen in Deutschland: www.hamburgkg.polemb.net (S. 93)</p>	<p>de – Informationen zum Tarifsystem in Deutschland (S. 46), infocenter.translake.org/de.gigajob.com – Informationen über Anmeldepflicht und Arbeitssuche in Deutschland (S. 83)</p>
---	--	--	--

<p>in Deutschland (S. 83) www.hamburgkg.p olemb.net – Informationen über das Aufenthaltsrecht und über ein von einem Polen geführten Geschäft in Deutschland (S. 93)</p>			
5. ENTWICKLUNG DER AFFEKTIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
5.1 Bietet das Lehrwerk den Schülern die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten?			
<p>Es gibt fast keine Aufgaben in allen analysierten Lehrwerken, die es den Schülern ermöglichen, ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen auszudrücken. Lediglich im Band für das Profil Touristik und Gastronomie gibt es eine Aufgabe (Ü1 S. 105), in der die Schüler danach gefragt werden, ob sie schon in London waren oder nicht und was sie dort gerne besichtigen möchten bzw. was sie dort schon besucht haben. Diese Aufgabe ist jedoch ausschließlich landeskundlich orientiert.</p>			
5.2 Werden im Lehrwerk Themen wie Stereotype und Vorurteile, Toleranz, Frieden oder Nationalismus behandelt?			
<p>In dem Lehrwerk für das Profil Bauwesen befindet sich ein Text (Ü3 S. 93) darüber, was ein Deutscher von polnischen Handwerkern hält. Ansonsten werden solche Inhalte nicht angeboten.</p>			
5.3 Bietet das Lehrwerk den Lernenden Aufgaben an, bei denen sie sich in die Lage einer anderen Person hineinversetzen bzw. aus einer anderen Perspektive berichten sollen?			
Mit Beruf auf Deutsch T-G	Mit Beruf auf Deutsch A-U	Mit Beruf auf Deutsch B	Mit Beruf auf Deutsch E-E
<p>sich in die Lage fiktiver Hotelgäste oder von Hotelmitarbeitern hineinversetzen (Ü7 S. 60), verschiedene Rollen beim Spielen von verschiedenen Dialogen und Interviews übernehmen (Ü4 S. 66, Ü 5, 6 S. 70, Ü6 S. 74, Ü3 S. 101), über Spezialitäten der deutschen Küche</p>	<p>beim Spielen der Dialoge haben die Schüler die Gelegenheit, sich in die Rolle einer anderen Person hineinzuversetzen (Ü5 S. 71)</p>	<p>sich in die Rolle eines deutschen Berufsschülers hineinversetzen, der an einem Schüleraustausch teilnimmt und eines polnischen Schülers aus Gdansk, der diesen Schüler empfängt (Ü 5 S. 97), beim Spielen der Dialoge haben die Schüler die Gelegenheit, sich in die Rolle einer anderen Person hineinzuversetzen</p>	<p>beim Spielen verschiedener Dialoge haben die Lerner die Möglichkeit, sich in eine andere Rolle hineinzuversetzen (z. B. Telefongespräch bezüglich einer Arbeitsanzeige (Ü8 S. 10), Gespräche im Geschäft (Ü 8 S. 28, Ü6 S. 66, Ü7 S. 66), Gespräch über</p>

aus der Perspektive eines Polen berichten (Ü6 S. 98)		(Ü6 S. 46, Ü7 S. 52, Ü6 S. 70, Ü 2 S. 78, Ü6 S. 80, Ü6 S. 94)	Urlaubsrechte und Krankenversicherung (Ü6 S. 88), Dialog zwischen einem Azubi und einem Berufslehrer (Ü6 S. 129)
--	--	---	--

Tabelle 14: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks *Mit Beruf auf Deutsch* (4 Bände)

6.4.6 Infos zum Beruf

Infos zum Beruf besteht aus vier Veröffentlichungen, die ausschließlich online verfügbar sind und für die folgenden Bereiche konzipiert sind: Bauwesen (profil budowlany), Elektrik und Elektronik (profil elektryczno-elektroniczny), Touristik und Gastronomie (profil turystyczno-gastronomiczny), Mechanik, Bergbau und Metallurgie (profil mechaniczny i górnico-hutniczy). Die Lehrwerke sind für die Schüler in Technika und beruflichen Grundschulen bzw. Branchenschulen vorgesehen und ermöglichen das branchenbezogene DaF-Lernen. Diese Lehrwerkreihe ermöglicht es, das Branchenvokabular und die Strukturen zu beherrschen, die für eine effektive Kommunikation in der zukünftigen Arbeit der Schüler erforderlich sind. Infolgedessen erhöhen die Schüler ihre Chancen am wettbewerbsintensiven und sich rasch verändernden Arbeitsmarkt. Die folgende Tabelle präsentiert, wie diese Materialien zur Förderung interkultureller Kompetenz der Schüler beitragen können, auch wenn sie in erster Linie darauf abzielen, die Kommunikationsfähigkeit der Schüler in einem beruflichen Umfeld zu erweitern.

Infos zum Beruf – Profil budowlany	Infos zum Beruf – Profil elektryczno-elektroniczny	Infos zum Beruf – Profil turystyczno-gastronomiczny	Infos zum Beruf – Profil mechaniczny i górnico-hutniczy
1. ALLGEMEINE INFORMATIONEN ZUM LEHRWERK			
1.1 Autoren, Titel, Jahr der Ausgabe			
Infos zum Beruf – Profil budowlany	Infos zum Beruf – Profil elektryczno-elektroniczny	Infos zum Beruf – Profil turystyczno-gastronomiczny	Infos zum Beruf – Profil mechaniczny i górnico-hutniczy
Autoren: Aldona Starosta, Elżbieta Poziółka Titel: Infos zum Beruf – Profil budowlany Verlag: Pearson	Autoren: Paweł Przywara Titel: Infos zum Beruf – Profil elektryczno-elektroniczny Verlag: Pearson	Autoren: Malgorzata Pniewska Titel: Infos zum Beruf – Profil turystyczno-gastronomiczny	Autoren: Krzysztof Rzepka Titel: Infos zum Beruf – Profil mechaniczny i górnico-hutniczy Verlag: Pearson

Central Europe 2013	Central Europe 2013	Verlag: Pearson Central Europe 2013	Central Europe 2013
1.2 Aus welchen Materialien besteht das Lehrwerk (d. h. Printmedien, AV-Medien, Zusatzmaterialien, Internetressourcen, Lehrerhandreichungen etc.)?			
Jeder Teil des Lehrwerks ist nur als Online-Version vorhanden. Jeder Teil besteht jeweils aus 6 Kapiteln, 3 Arbeitsblättern zu ausgewählten Berufen aus der Branche und Arbeitsschritten für die Lehrer zu jedem Kapitel.			
1.3 Wie ist der Aufbau des Lehrbuchs? Welche Themen werden behandelt?			
Jedes Lehrbuch verbindet in sich ein Lehrbuch und Übungsbuch und besteht jeweils aus 6 Kapiteln. Jedes Kapitel besteht aus 4 Lektionen. Am Ende jedes Kapitels befindet sich ein Wortschatzverzeichnis, eine Wiederholungslektion und eine Testlektion und Fragen zur Selbstevaluation. In den einzelnen Teilen werden folgende Themen behandelt:			
Kap. 1: Berufe in der Branche, Werkzeuge, Baustoffe, Kap. 2: Bildungssystem in Deutschland, Ausbildung, Arbeitsumgebung, Baumaschinen, Kap. 3: Stellensuche, Kap. 4: Arbeitsschutz, Kap. 5: Bereiche des Bauwesens, Kap. 6: Hausbau	Kap. 1: Berufe in der Branche, Beruf Elektroniker, Werkzeugkasten, Kap. 2: Ausbildung, Anstellungsformen, Lebenslauf, Vorstellungsgespräch, Kap. 3: Multimediageräte, Reklamationen, Computerwelt, Kap. 4: Sicherheit am Arbeitsplatz, Kap 5.: IT-Branche, Mechatronik, Elektrik und Elektronik, berufliche Fortbildung, Kap. 6: technischer Fortschritt, Elektromarkt, Arbeit in Deutschland, Erfindungen und Entdeckungen	Kap. 1: Berufe und Tätigkeiten in der Branche, Kap. 2: Ausbildung und Jobsuche, Kap. 3: Tätigkeit und Sicherheit am Arbeitsplatz, Kap. 4: Kundenbedienung und Konsumentenrechte, Kap.5: Reisen und Hotel, Kundenbedienung, Kap. 6: Vorteile eines Berufs nennen, Geschäftsreise, Kundenverhalten, Arbeit im Ausland	Kap. 1: Berufe und Arbeitsplätze in der Branche, Kap. 2: Ausbildung, Kap. 2: Neu am Arbeitsplatz, Kap. 3: Sicherheit am Arbeitsplatz, Kap. 4: Anstellungsformen, Vorstellungsgespräch, Arbeitsvertrag, Kap. 5: Werkzeuge und Geräte, Kap. 6: in der Arbeitswelt, Geschäftsreise, Berufe mit Perspektiven
1.4 Für welche Zielgruppe und welches Sprachniveau ist das Lehrwerk bestimmt?			
Das Lehrwerk ist vorgesehen für die Schüler in Technika und beruflichen Grundschulen. Jeder Teil dieser Reihe wurde für das Niveau A2-B1 entwickelt.			
2. ORIENTIERUNG AN DEN PRINZIPIEN DES INTERKULTURELLEN ANSATZES IN ZIELSETZUNG, KONZEPT UND EVALUATIONSVERFAHREN DES LEHRWERKS			

<p>2.1 Wird auf interkulturelle Kompetenz (oder ihre Teilkomponenten) als zu erlernende Fähigkeit in der Formulierung der Ziele verwiesen? Definiert das Lehrwerk explizit Ziele bezogen auf interkulturelle Kompetenz, die mit dem Einsatz des Lehrwerks zu erreichen sind (z. B. im Inhaltsverzeichnis, am Kapitelanfang)?</p>			
<p>Auf interkulturelle Kompetenz oder ihre Teilkomponenten wird weder in den im Lehrwerk formulierten Zielen verwiesen noch wird interkulturelle Kompetenz als zu erlernende Fähigkeit betont. Ziele werden ausschließlich in Bezug auf Wortschatz und Kommunikation explizit definiert.</p>			
<p>2.2 Sind die Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz oder ihrer Einzelkompetenzen ein integraler Bestandteil des Lehrwerks oder werden sie in separaten Kapiteln dargeboten oder tauchen sie sporadisch auf?</p>			
<p>Inhalte zum Aufbau interkultureller Kompetenz sind ein integraler Bestandteil des Lehrwerks und sind in Aufgaben enthalten, die primär der Entwicklung kommunikativer Kompetenz, einzelner Sprachfertigkeiten und des Wortschatzes dienen. Solche Inhalte werden in keinen separaten Kapiteln dargeboten.</p>			
<p>2.3 Schlägt das Lehrwerk Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz vor? Welche Formen der Evaluation werden eingesetzt?</p>			
<p>Am Ende jedes Kapitels befinden sich Fragen zur Selbstevaluation, aber die dort aufgelisteten Fragen betreffen eher Landeskunde und tauchen sehr selten auf.</p>			
<p>3. ENTWICKLUNG DER KOGNITIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ</p>			
<p>3.1 Welche Aspekte landeskundlichen Wissens über die DACHL-Länder werden dargestellt (landeskundliche Grundkategorien, Normen, Werte, Einstellungen, Kulturstandards etc.)? Werden Informationen über alle Länder aus dem deutschen Sprachraum vermittelt? Wie wird die Kultur der DACHL-Länder dargestellt: mehrperspektivisch, aus der Perspektive der Lehrwerkautoren oder Lehrwerkprotagonisten, realistisch, aktuell, authentisch, verallgemeinernd, vereinfachend? Haben die Inhalte das Potential, das Interesse der Schüler zu wecken und zum Nachdenken oder zur Diskussion anzuregen?</p>			
<p>Die Darstellung kulturellen Wissens in den Lehrwerken begrenzt sich auf ausgewählte Oberflächenstrukturen der Kultur in Deutschland. Es werden vor allem Informationen aus der Arbeitswelt vermittelt, jedoch werden die dargestellten Informationen und Fakten nicht näher erläutert, das Verständnis des Fremden wird nicht gefördert. In allen Lehrwerken betreffen die Inhalte nur Deutschland. In einzelnen Aufgaben wird auf Österreich verwiesen, und dann nur in dem Sinne, dass jemand aus Österreich kommt oder dort arbeitet. Manchmal werden Begriffe verwendet wie z. B. Tarifvertrag (Elektrik und Elektronik – Kap. 2 Ü5 S. 4), die der Klärung bedürfen würden, von den Autoren jedoch nicht geklärt werden. Die Informationen entsprechen der Erfahrungswelt der Schüler und ihren Interessen, sind aber an sich selbst wenig diskussionsanregend.</p>			
<p>Infos zum Beruf – Profil budowlany</p>	<p>Infos zum Beruf – Profil elektryczno-elektroniczny</p>	<p>Infos zum Beruf – Profil turystyczno-gastronomiczny</p>	<p>Infos zum Beruf – Profil mechaniczny i górniczo-hutniczy</p>

Informationen über das duale Bildungssystem (Kap. 2. Ü1 S. 2), Text über die Firma Liebherr (Kap. 1 Ü1 S. 8), Namen von Unternehmen aus den DACHL-Ländern, die Baumaschinen produzieren (Kap. 2 Ü1 S. 8), Dauer der Vollzeit und Teilzeit in Deutschland (Kap. 3 Ü5 S. 2), Aufbau eines Lebenslaufs (Kap. 3 Ü1 S. 4), Farben der Arbeitskleidung in verschiedenen Berufen aus der Baubranche (Kap. 4 Ü1 S. 4), Bild eines Richtkranzes (Kap. 6 Ü4 S. 3)	Informationen über das duale Bildungssystem (Kap. 2 Ü1 S. 2), Beispiel eines Lebenslaufs (Kap. 2 Ü1 S. 6), Beispiel einer schriftlichen Reklamation (Kap. 3 S. 12), Beispiele von Verbots-, Gebots- und Warnzeichen (Kap. 4 Ü3 S. 2), Farben der Arbeitskleidung in verschiedenen Berufen (Kap. 4 Ü1 S. 4), Grundregeln für Sicherheit am Arbeitsplatz (Kap. 4 Ü1 S. 6), Verhaltensregeln im Brandfall (Kap. 4 S. Ü4 S. 8)	Internetseite mit einem Stadtplan von Berlin (Kap. 5 Ü5 S. 8), Informationen über das duale Bildungssystem (Kap. 2 Ü1 S. 2), Beispiele von Verbots-, Gebots- und Warnzeichen (Kap. 3 Ü1 S. 6, Ü1-3 S. 7), Informationen über Regeln für die Arbeitskleidung in verschiedenen Berufen (Kap. 4 S. 6)	Informationen über das duale Bildungssystem (Kap. 1 Ü1 S. 8), Text über die Firma Zeppelin (Kap. 2 S. 2), Namen der Unternehmen aus den DACHL-Ländern, die Baumaschinen produzieren (Kap. 2 Ü 1 S. 2), Sicherheitszeichen am Arbeitsplatz (Kap. 3 Ü1 S. 2, Ü1, Ü3 S. 3), Farben der Arbeitskleidung in verschiedenen Berufen (Kap. 3 Ü1 S. 4), Grundregeln für Sicherheit am Arbeitsplatz (Kap. 3 Ü1 S. 6)
---	--	--	--

3.2 Welche anderen Kulturen werden dargestellt? Sind die Lehrwerkprotagonisten Vertreter anderer Kulturen als die der DACHL-Länder? Wird die Kultur der Lernenden angesprochen?

Es werden weder die Kultur der Lernenden noch andere fremde Kulturen außer die Kultur Deutschlands in den Lehrwerken thematisiert. Ab und zu tauchen Aufgaben auf, in denen die Schüler gebeten dazu aufgefordert, ausgewählte Aspekte eigener Kultur unter die Lupe zu nehmen (siehe Punkt 3.3).

3.3 Regen die Inhalte zur Auseinandersetzung mit dem Eigenen, zum Feststellen gegenseitiger Beziehungen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen an? Auf welche Art und Weise geschieht das?

Alle Lehrwerke dieser Serie bieten relativ viele Anregungen zum selbständigen Lernen an. Fast in jedem Kapitel befinden sich Aufgaben, die von den Schülern verlangen, eine Präsentation oder ein Projekt mit Hilfe von Internetressourcen vorzubereiten. Die Thematik der Aufgaben wiederholt sich in jedem Band dieses Lehrwerks. Mit Hilfe von diesen Aufgaben sollen die Schüler Wissen über Arbeitsbedingungen und Anforderungen am Arbeitsplatz in Deutschland gewinnen. Es geht in den Aufgaben um das Kennenlernen von verschiedenen Regeln, Pflichten in der Arbeitswelt in Deutschland, sehr selten werden die Lernenden aufgefordert, bestimmte Gegebenheiten einer Kultur denen einer anderen gegenüberzustellen. Die Reflexion darüber und der Kulturvergleich können unbewusst, nebenbei stattfinden. Nur im Band für das Profil Touristik und Gastronomie gibt es eine Aufgabe, die einen direkten Bezug zur Kultur der Lernenden herstellt. Die Lernenden werden

aufgefordert, nützliche Wendungen bei der Bedienung von Gästen in Polen und Deutschland zu sammeln. Die Liste der Aufgaben ist in jedem Band dieser Serie wie folgt:

Infos zum Beruf – Profil budowlany	Infos zum Beruf – Profil elektryczno-elektroniczny	Infos zum Beruf – Profil turystyczno-gastronomiczny	Infos zum Beruf – Profil mechaniczny i górnico-hutniczy
<p>die Schüler sollen überlegen, wie ein Maurer sein sollte (Kap. 1 Ü3 S. 4)</p>	<p>darüber nachdenken, wie man in Polen mit dem Müll und Elektromüll umgeht (Kap. 6 Ü2 S. 2, Ü5 S. 2), Präsentation über die Entsorgungsmöglichkeiten von Elektromüll in Deutschland und Polen vorbereiten (Kap. 6 Ü6 S. 2), diskutieren, warum so viele Polen Arbeit im Ausland suchen (Kap. 6 Ü1 S. 8), Arbeitsbedingungen in der Elektrobranche in einem der westlichen EU-Länder mit denen in Polen vergleichen (Kap. 6 Ü7 S. 8)</p>	<p>Eigenschaften eines Hotelkaufmanns nennen (Kap. 1 Ü3 S. 4), sich darüber äußern, was man gerne isst und trinkt (Kap. 1 Ü1 S. 8), über Ausbildung in gewählten Berufen in Polen berichten (Kap. 2 Ü4 S. 2), Fragen für ein Vorstellungsgespräch vorbereiten (Kap. 2 Ü6 S. 8), überlegen, wie man auf verschiedene Situationen reagieren würde: kalte Speise, Zugverspätung, anderes Hotelzimmer als im Reiseangebot, Verstöße gegen Verbraucherrechte (Kap. 4 Ü5 S. 2), Serviceregeln für ausgewählte Berufe im Hotel oder Tourismus vorbereiten (Kap. 5 Ü6 S. 6), analysieren, wie sich die Branchen Touristik, Hotellerie und Gastronomie im Laufe der Zeit geändert haben (Kap. 6 Ü1 S. 4), Veränderung der Gästeverhalten in den Branchen Touristik und Gastronomie in Polen beschreiben (Kap. 6 Ü7 S. 4), Gründe dafür finden, warum so viele Polen Arbeit im Ausland suchen (Kap. 6 Ü1 S. 8), Arbeitsbedingungen in den Branchen Touristik und Gastronomie in einem der westlichen EU-Länder mit denen in Polen vergleichen (Kap. 6 Ü7 S. 8)</p>	<p>darüber diskutieren, wie ein Mechaniker sein sollte (Kap. 1 Ü3 S. 4), über eigene Ausbildung berichten – Ort, Zeit, Leute, Aufgaben (Kap. 1 Ü5 S. 8)</p>

3.4 Wird in dem Lehrwerk die Kulturvermittlung in die Sprachvermittlung integriert? Enthält das Lehrwerk Informationen über kulturspezifische Prägung von Wortschatz (z. B. die „Hotwords“) und von Registern, über Varietäten der Sprache und para- und nonverbales Verhalten? Ermöglicht das Lehrwerk durch seine Inhalte eine Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten? Haben die Lernenden die Möglichkeit ihre Muttersprache oder eine andere Fremdsprache mit der Zielsprache zu vergleichen?

In keinem der Lehrwerke wird auf Aspekte wie kulturspezifische Prägung von Wortschatz, Register oder regionale Varietäten der Sprache eingegangen. Die Lehrwerkinhalte bieten den Lernenden auch keine Möglichkeit zur Reflexion über Wortbedeutungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten. Es gibt vereinzelte Übersetzungsaufgaben, die den Lernenden die Chance geben ihre Muttersprache mit der deutschen oder anderen Sprachen zu vergleichen. Von den vier analysierten Lehrwerkteilen wird dieses Kriterium am besten im Lehrwerk für das Profil Touristik und Gastronomie erfüllt. Viel Aufmerksamkeit wird in dem Lehrwerk dem Thema Höflichkeit und Kundenbedienung gewidmet. Darüber hinaus wird auf nonverbales Verhalten im Vorstellungsgespräch und Kundenservice im Restaurant eingegangen. Die einzelnen Aufgaben sind im Folgenden aufgelistet:

Infos zum Beruf – Profil budowlany	Infos zum Beruf – Profil elektryczno-elektroniczny	Infos zum Beruf – Profil turystyczno-gastronomiczny	Infos zum Beruf – Profil mechaniczny i górnictwo-hutniczy
ein deutsch-englisches Wörterbuch zum Thema „Bauwerkzeuge“ vorbereiten (Kap. 1 Ü7 S. 8), wie stellt sich eine Firma am Telefon vor (Kap. 2 Ü4 S. 6), erlaubte Fragen im Vorstellungsgespräch (Kap. 3 Ü2 S. 6)	polnische Bezeichnungen für verschiedene Elektronikbereiche nennen (Kap. 5 Ü S. 2, Ü1 S. 3), Unzufriedenheit oder Beschwerden ausdrücken (Kap. 3 S. 8)	Tipps zum Vorstellungsgespräch (Kap. 2 Ü3 S. 8), Ausdruck von positiver und negativer Beziehung zum Kunden (Kap. 4 Ü1 S. 4), Ausdrücke als höflich oder nicht höflich Bewerten (Kap. 4 Ü2 S. 4, CD 1.7), ein deutsch-polnisches Wörterbuch mit nützlichen Wendungen bei der Bedienung der Gäste in der Touristik und Gastronomie vorbereiten (Kap. 4 Ü6 S. 4), Beispiel eines Telefongesprächs mit positiver Beziehung zum Kunden (Kap. 4 Ü3 S. 4), ein deutsch-englisch-polnisches Wörterbuch mit Wendungen bei der An- und Abmeldung vorbereiten (Kap. 5 Ü7 S. 4), Serviceregeln für Kellnerinnen und Kellner (Kap. 5 S. 6), auf Unzufriedenheit und Beschwerden reagieren (Kap. 4 Ü5. S. 8, Ü3 S. 8, CD 1.8),	Unzufriedenheit und Beschwerden ausdrücken (Kap. 5 Ü2 S. 8)

		Höflichkeitsformen am Arbeitsplatz (Kap. 4 Ü3 S. 4), erlaubte Fragen im Vorstellungsgespräch (Kap. 2 Ü2 S. 8)	
3.5 Werden die Lernenden mit Quellen interkultureller Missverständnisse vertraut gemacht bzw. haben sie die Möglichkeit, interkulturelle Begegnungssituationen, Konflikte und Missverständnisse zu analysieren und sie selbst zu identifizieren (z. B. <i>critical incidents</i>)?			
Solche Inhalte werden nicht angeboten.			
3.6 Wird den Lernenden die kulturelle Geprägtheit der eigenen Wahrnehmung und des eigenen Denkens bewusst gemacht? Befinden sich im Lehrwerk Aufgaben, die es ermöglichen dieses Ziel zu verfolgen (z. B. freie Kommentare zu Bildern, reine Bildbeschreibung, Hypothesenbildung, Einschätzen von Personen oder Situationen, Personenbeschreibungen etc.)?			
Solche Inhalte werden nicht angeboten.			
3.7 Was sind die Informationsträger, Wissensquellen und Materialien zur Darstellung von verschiedenen Kulturen? Sind die Materialien authentisch, realitätsnah, aktuell, stereotypenfrei?			
Die Informationsträger sind sehr unterschiedlich. Die Autoren verwenden ausschließlich didaktisierte Materialien, authentische Inhalte fehlen gänzlich. Man findet in den Lehrwerken vor allem Beispiele von: Stellenanzeigen (z. B. Bauwesen: Kap. 1 Ü4 S. 4, Touristik und Gastronomie: Kap. 1 S. 8, Kap. 2 Ü2 S. 4), Muster von verschiedenen Texten wie z. B. Lebenslauf (z. B. Bauwesen: Kap. 3 Ü1 S. 4, Touristik und Gastronomie: Kap. 2 Ü1 S. 6), Bauvertrag (z. B. Bauwesen: Kap. 6 Ü2 S. 4), informelle Briefe, E-Mails (z. B. Touristik und Gastronomie: Kap. 1 Ü2 S. 12), Presseartikel (z. B. Elektrik und Elektronik: Kap. 6 S. 2), Blogbeiträge (Touristik und Gastronomie: Kap. 3 S. 2), Internetseiten (Touristik und Gastronomie: Kap. 3 S. 8, Mechanik und Bergbau: Kap. 2 S. 6), Statistik (z. B. Elektrik und Elektronik: Kap. 6 S. 8). Im Lehrwerk befinden sich auch viele Bilder und Illustrationen. Sie dienen jedoch nur der Semantisierung von Wörtern oder als Sprechimpuls. Die Kultur wird durch Bilder nicht präsentiert. Die oben genannten Materialien sind aktuell und stereotypenfrei, sind jedoch nicht mehrperspektivisch angelegt, sondern nur aus der Perspektive des Autors dargestellt. Es wird auch nicht immer explizit informiert, ob ein Muster eines Dokuments oder eine Information den deutschsprachigen Kulturraum betrifft oder die Kultur der Lernenden. Die Schüler werden auf Besonderheiten in der fremden Kultur im Vergleich zur eigenen Kultur nicht sensibilisiert. Informationen über das Fremde und das Eigene werden grundsätzlich durch Texte vermittelt.			
4. ENTWICKLUNG DER VERHALTENSEBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
4.1 Bietet das Lehrwerk Aufgaben zur Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen an, z. B. Rollenspiele oder Simulationen? Haben die Lernenden dabei die Chance, nicht nur verbale, sondern auch nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel zu üben?			
Es werden keine Aufgaben angeboten, die explizit darauf hinzielen, die Schüler für potenzielle Schwierigkeiten bei interkulturellen Kommunikationssituationen zu sensibilisieren. Das Lehrwerk bietet lediglich einige wenige Übungen zum Dialogspielen, bei denen es jedoch grundsätzlich um die Übung der kommunikativen			

Kompetenz und die Festigung des Wortschatzes geht. Solche Aufgaben, können die Lernenden trotzdem auf interkulturelle Begegnungssituationen vorbereiten, indem die Lernenden üben können, wie man sich z. B. vorstellt, verabschiedet, Höflichkeitsformen benutzt etc. Man findet derartige Aufgaben u. a. hier:

Infos zum Beruf – Profil budowlany	Infos zum Beruf – Profil elektryczno-elektroniczny	Infos zum Beruf – Profil turystyczno-gastronomiczny	Infos zum Beruf – Profil mechaniczny i górniczno-hutniczy
Dialog zwischen einem Arbeitgeber und Arbeitnehmer über Qualifikationen und Eigenschaften im Beruf vorbereiten und spielen (Ü7 S. 4)	Gespräch zum Thema Garantiereparatur im Geschäft vorbereiten (Kap. 3 S. 8)	Dialog eines Arbeitnehmers mit einem Arbeitgeber über seine Kompetenzen spielen (Kap. 1 Ü7 S. 4), Interview mit einem Vertreter eines Berufs aus der Branche führen (Kap.1 Ü5 S. 6), Bewerbungsbrief vorbereiten (Kap. 2 Ü5 S. 6), verschiedene Dialoge im Restaurant, in der Touristeninformation, im Hotel oder Reisebüro spielen (Kap. 4 Ü5 S. 4)	Dialog eines Arbeitnehmers mit einem Arbeitgeber über seine Kompetenzen spielen (Kap. 1 Ü7 S. 4), Bewerbungsbrief vorbereiten (Kap. 4 Ü5 S. 4), Gespräche im Geschäft zum Thema Garantiereparaturen (Kap. 5 Ü6 S. 8), Dialog in einer Kfz-Werkstatt (Kap. 6 Ü5 S. 6)

4.2 Regt das Lehrwerk zu virtuellen oder realen Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen an, z. B. durch Chat, E-Mails, Tandemlernen oder Projekte?

Solche Inhalte sind im Lehrwerk nicht enthalten.

4.3 Befinden sich im Lehrwerk Anregungen zum selbständigen Entdecken und Kennenlernen fremder und eigener Kultur (z. B. durch Projekte, Verweise auf Internetseiten, Aufforderung zu einer Recherche oder zusätzliche Hausarbeiten)?

Alle Lehrwerke dieser Serie bieten relativ viele Anregungen zum selbständigen Lernen an. Fast in jedem Kapitel befinden sich Aufgaben, die von den Schülern verlangen, eine Präsentation oder ein Projekt mit Hilfe von Internetressourcen vorzubereiten. Die Thematik der Aufgaben wiederholt sich in jedem Band dieses Lehrwerks. Mit Hilfe von diesen Aufgaben sollen die Schüler Wissen über Arbeitsbedingungen und Anforderungen am Arbeitsplatz in Deutschland gewinnen. Es geht in den Aufgaben um das Kennenlernen von verschiedenen Regeln und Pflichten in der Arbeitswelt in Deutschland. Sehr selten werden die Lernenden dazu aufgefordert, bestimmte Gegebenheiten einer Kultur denen einer anderen gegenüberzustellen. Die Reflexion darüber und der Kulturvergleich können unbewusst, nebenbei stattfinden. Nur im Band für das Profil Touristik und Gastronomie gibt es eine Aufgabe, die einen direkten Bezug auf die Kultur der Lernenden herstellt. Die Lernenden werden hier aufgefordert, nützliche Wendungen bei der Bedienung der Gäste in Polen und in Deutschland zu sammeln. Die Liste von (fremd)kulturbezogenen Aufgaben ist in jedem Band dieser Serie wie folgt:

Infos zum Beruf – Profil budowlany	Infos zum Beruf – Profil elektryczno-elektroniczny	Infos zum Beruf – Profil turystyczno-gastronomiczny	Infos zum Beruf – Profil mechaniczny i górniczno-hutniczy
<p>Präsentation vorbereiten über Rechte und Pflichten der Azubis in Deutschland (Kap. 2 Ü5 S. 2), über ein polnisches Bauunternehmen (Kap. 2 Ü6 S. 8), über Fragen, die man im Vorstellungsgespräch stellen kann (Kap. 3 Ü7 S. 6), über Sicherheitszeichen an dem Arbeitsplatz der Schüler (Kap. 4 Ü6 S. 2), über Arbeitskleidung und Arbeitsausrüstung im Beruf der Schüler (Kap. 4 Ü6 S. 4), im Internet Informationen zum Arbeitsvertrag in Deutschland suchen (Kap. 3 Ü7 S. 8)</p>	<p>Präsentation vorbereiten über Rechte und Pflichten der Azubis in Deutschland (Kap. 2. Ü5 S. 2), über mögliche Fragen im Vorstellungsgespräch (Kap. 2 Ü6 S. 8), über Sicherheitszeichen am Arbeitsplatz in Deutschland Projekte und andere Aufgaben: Bewerbungsbrief auf Deutsch vorbereiten (Kap. 2 Ü5 S. 6), Sicherheitsordnung in der Ausbildung vorbereiten (Kap. 4 Ü6 S. 6), Liste mit Entdeckungen und Erfindungen vorbereiten, die die Arbeit in der Elektronik und Elektrotechnik erleichtert haben (Kap. 6 Ü7 S. 4)</p>	<p>Präsentation vorbereiten über Rechte und Pflichten der Azubis in Deutschland (Kap. 2. Ü5 S. 2), über ein polnisches Reisebüro (Kap. 3 Ü6 S. 8), über Verbraucherrechte im Hotel, auf der Reise und im Restaurant mit Hilfe von deutschen Internetseiten (Kap. 4 Ü6 S. 2), über Serviceregeln für ausgewählte Berufe im Hotel oder Tourismus mit Hilfe von deutschen Internetseiten (Kap. 5 Ü6 S. 6), über interessanteste Sehenswürdigkeiten einer deutschen Stadt (Kap. 5 Ü6 S. 8) Projekte und andere Aufgaben: Sicherheitsordnung in der Ausbildung vorbereiten (Kap. 3 Ü6 S. 6), ein deutsch-polnisches Wörterbuch mit nützlichen Wendungen bei der Bedienung der Gäste in der Touristik und Gastronomie vorbereiten (Kap. 4 Ü6 S. 4), Angebot typischer Arbeitskleidung in</p>	<p>Präsentation vorbereiten über Rechte und Pflichten der Azubis in Deutschland (Kap. 1. Ü6 S. 8), über ein polnisches Unternehmen, das Baumaschinen herstellt (Kap. 2 Ü6 S. 2), über Sicherheitszeichen am eigenen Arbeitsplatz (Kap. 3 Ü6 S. 2), über mögliche Fragen im Vorstellungsgespräch (Kap. 4 Ü7 S. 6), über ein deutsches Unternehmen aus der Branche früher und heute (Kap. 6 Ü7 S. 2) Projekte und andere Aufgaben: Sicherheitsordnung in der Ausbildung vorbereiten (Kap. 3 Ü6 S. 6)</p>

		den Branchen Touristik und Gastronomie vorbereiten (Kap. 4 Ü6 S. 6)	
5. ENTWICKLUNG DER AFFEKTIVEN EBENE INTERKULTURELLER KOMPETENZ			
5.1 Bietet das Lehrwerk den Schülern die Möglichkeit, über ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen zu berichten?			
Solche Aufgaben werden nicht angeboten.			
5.2 Werden im Lehrwerk Themen wie Stereotype und Vorurteile, Toleranz, Frieden oder Nationalismus behandelt?			
Solche Themen werden in keinem der analysierten Lehrwerke behandelt.			
5.3 Bietet das Lehrwerk den Lernenden Aufgaben an, bei denen sie sich in die Lage einer anderen Person hineinversetzen und aus einer anderen Perspektive berichten sollen?			
Solche Aufgaben werden grundsätzlich nicht angeboten. Lediglich im Lehrwerk für das Profil Elektrik und Elektronik befindet sich eine Übung, bei der man sich vorstellen und angeben muss, dass man Mechatroniker ist und man dann über die tägliche Arbeit und das Fachgebiet berichten soll (Elektrik und Elektronik: Kap. 5 Ü5 S. 6).			

Tabelle 15: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks *Infos zum Beruf* (4 Bände)

6.5 Zusammenfassung der Analyse und Schlussfolgerungen

Die vorgenommene Lehrwerkanalyse hat das Ziel verfolgt, das interkulturelle Potential von Inhalten gewählter Lehrwerke zu prüfen, die für den Einsatz an den polnischen Technika im DaF-Unterricht empfohlen werden. Im Folgenden werden eine Zusammenfassung der oben dargestellten Lehrwerkanalyse sowie Schlussfolgerungen aus der vorgenommenen Forschung gegeben. Dies wird anhand der im Unterkapitel 6.1 formulierten Forschungsfragen geschehen.

6.5.1 Orientierung an den Prinzipien des interkulturellen Ansatzes in Zielsetzung, Konzept und Evaluationsverfahren des Lehrwerks

Im Hinblick auf die Orientierung an den Prinzipien des interkulturellen Ansatzes in Zielsetzung, Konzept und Evaluationsverfahren des Lehrwerks ist als Erstes zu schlussfolgern, dass fast keines der analysierten Lehrwerke auf interkulturelle Kompetenz oder ihre Teilkompetenzen als zentral zu erlernende Fähigkeit verweist. Interkulturelle Lernziele werden bis auf die Lehrerhandreichung *Infos 1* in keinem der Lehrwerke explizit von anderen Lernzielen abgegrenzt. Bis auf die Lehrwerkserie *Deutsch für Profis* werden in allen analysierten Lehrwerken sowohl im

Inhaltsverzeichnis als auch zu Beginn jedes Kapitels Ziele definiert, die durch die Arbeit mit den Lehrwerkinhalten erreicht werden sollen. Die Autoren der Lehrwerkserie *Deutsch für Profis* haben auf eine explizite Art und Weise nur ein allgemeines Ziel für die Lernenden formuliert, und zwar die Entwicklung von Sprachfertigkeiten und Kommunikationskompetenz. Die Ziele in den anderen Lehrwerken werden ausschließlich in Bezug auf den kommunikativ-funktionalen und den landeskundlichen Bereich formuliert. Einige der Lernziele überschneiden sich zwar mit der Förderung interkultureller Kompetenz, wie z. B. das Kennenlernen und Vergleichen von Traditionen im Zielsprachenland und Heimatland sowie Verwendung von Höflichkeitsformeln und Ausdrücken zum Begrüßen und Abschiednehmen – auf interkulturelle Kompetenz oder ihre Teilkompetenzen wird aber trotzdem auf keine direkte Art und Weise verwiesen. Auch die Ziele, die mit dem Aufbau landeskundlichen Wissens verbunden sind, weisen generell keinen expliziten Bezug zur Förderung interkultureller Kompetenz auf. Als das Hauptziel wird nur die Vermittlung von Informationen und Erweiterung des Wissens der Schüler genannt. Lernziele wie z. B. Förderung der Reflexion über das Fremde und Eigene, Vergleich kultureller Gegebenheiten in dem Zielsprachen- und Heimatland, Verstehen von kultureller Geprägtheit bestimmter Verhaltensweisen oder Bedeutungen von Wörtern werden nicht festgelegt. In dieser Hinsicht fällt nur das Lehrwerk *Infos* (Bände 1 und 2) auf, in dem bei der Definition der Ziele der Schwerpunkt nicht nur auf der bloßen Wissenserweiterung und Informationsbeschaffung liegt, sondern in einigen wenigen Fällen auch auf dem Verständnis ausgewählter Aspekte von Kultur des deutschsprachigen Raums (z. B. das Verständnis der Bedeutung von Höflichkeitsformeln und Titeln in Österreich). Zusammenfassend ist allerdings noch einmal zu betonen, dass die Autoren der analysierten Lehrwerke interkulturelle Kompetenz (noch immer) nicht als ein gleichwertiges und wichtiges Ziel im Fremdsprachenunterricht bestimmen und dass die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz und sprachlichen Mitteln als Lernziele dominieren.

Im Hinblick auf die Stellung interkultureller Inhalte im Konzept des Lehrwerks lässt sich feststellen, dass sie in der Regel ein integraler Bestandteil der analysierten Lehrmaterialien sind und in diversen Texten, Übungen und Aufgaben auftauchen, die von den Lehrwerkautoren primär für die Förderung der Sprachfertigkeiten oder Sprachmittel vorgesehen sind. Es ist allerdings darauf hinzuweisen, dass aufgrund fehlender Aufgaben zur direkten Förderung interkultureller Kompetenz das

interkulturelle Potenzial vieler Inhalte nicht effektiv genutzt wird. Zusätzlich befinden sich in den Lehrwerkserien *Infos* separate Kapitel am Ende jedes Lehrbuches und in *Genau!* separate Lektionen am Ende jedes Kapitels, die ausschließlich dem Kennenlernen der fremden Kultur und landeskundlichen Inhalten gewidmet sind. Dieser Ansatz ist einerseits von Vorteil, weil sich die Schüler voll und ganz auf das Kennenlernen der fremden Kultur konzentrieren können, andererseits kann die Platzierung solcher Inhalte am Ende des Lehrbuchs ein schwerwiegender Nachteil sein, weil der Lehrer z. B. wegen Zeitmangel oder in einer schwächeren Gruppe diese überspringen kann.

Auch das Kriterium Evaluation interkultureller Kompetenz wird durch keines der analysierten Lehrwerke auf eine überzeugende Art und Weise erfüllt. Bis auf die Lehrwerkserie *Deutsch für Profis* wird in jedem Lehrwerk ein großer Wert auf die Selbstbewertung gelegt. Solche Aufgaben sind im Lehrwerk sehr notwendig, denn sie lassen die Schüler innehalten und geben ihnen die Möglichkeit, über das durchgenommene Material, erworbene Fähigkeiten, Kenntnisse, Informationen und ihren eigenen Lernfortschritt nachzudenken. Sie befinden sich normalerweise am Kapitelende (*Genau!*, *Infos*, *Infos zum Beruf*, *Mit Beruf auf Deutsch*) oder nach jeder Lektion (*Meine Welttour*). Es kann jedoch eine klare Korrelation zwischen den von den Lehrbuchautoren definierten Zielen und den Fragen zur Selbstevaluation beobachtet werden, denn sie zielen ausschließlich auf die Bewusstmachung kommunikativer Kompetenzen und die Zusammenfassung des grammatischen, lexikalischen oder landeskundlichen Stoffes. Interkulturelle Kompetenz ist in den analysierten Lehrwerken nicht Gegenstand solcher Aufgaben. Die Möglichkeit der Evaluation interkultureller Kompetenz bietet sich grundsätzlich bei der Bewertung verschiedener Projekte, schriftlicher Aufgaben und Dialogen an, falls die Lehrer diesen Aspekt dabei eigenständig berücksichtigen. Darüber hinaus enthält die Lehrwerkreihe *Mit Beruf auf Deutsch* (außer dem Lehrwerk für das Profil Bauwesen) eine Lektion zur Arbeit mit dem Europass, der den Lernenden die Reflexion über ihre eigenen kulturellen und sprachlichen Erfahrungen ermöglicht.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass jedes der analysierten Lehrwerke schwerwiegende Mängel hinsichtlich der Berücksichtigung von Empfehlungen zum interkulturellen Ansatz bei der Festlegung der Ziele, Evaluation interkultureller Kompetenz und Nutzung des interkulturellen Potenzials der Lehrwerkinhalte aufweist. In Bezug auf dieses Kriterium ist abschließend zu betonen, dass die Lehrwerke *Infos*,

Meine Welttour und *Mit Beruf auf Deutsch* in dieser Hinsicht deutlich positiver als andere Kursmaterialien auffallen. In diesen Materialien wird nämlich deutlich mehr Raum für die bewusste und direkte Arbeit der Schüler mit kulturellen Inhalten gewidmet und sie werden nicht lediglich als Stoff zur Entwicklung der kommunikativen Kompetenz, Grammatik oder Vokabeln benutzt, was auch weitere Schlussfolgerungen aus der Analyse bestätigen werden.

6.5.2 Ganzheitliche Entwicklung interkultureller Kompetenz auf der kognitiven, behavioralen und affektiven Ebene

Die nächste Forschungsfrage wurde formuliert, um zu ermitteln, in welchem Ausmaß die Lehrwerkinhalte die Entwicklung aller Ebenen interkultureller Kompetenz ermöglichen und um zu prüfen, ob interkulturelle Kompetenz zusammen mit dem steigenden Sprachbeherrschungsniveau der Schüler intensiver gefördert wird. Den Ausgangspunkt zur Erörterung dieser Punkte bilden die zwei im Folgenden präsentierten Tabellen (Tabelle 16 und Tabelle 17), die eine subjektive Bewertung des interkulturellen Potenzials der Lehrwerkinhalte darstellen, die anhand der Kriteriengruppen 3, 4 und 5 selektiert wurden. Dabei wird das interkulturelle Potenzial als ein Indikator verstanden, der zeigt, inwieweit es möglich ist, anhand der Inhalte, Aufgaben und Materialien des jeweiligen Lehrwerks Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz bzw. interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Jeder Band aller analysierten Lehrwerkserien wurde separat evaluiert und das interkulturelle Potenzial wurde für jedes Kriteriums auf einer Skala von 0 bis 3 bewertet, wobei 0 bedeutet, dass die Inhalte kein oder ein sehr geringes interkulturelles Potenzial, 1 – ein kleines Potenzial, 2 – ein genügendes Potenzial, jedoch mit kleineren Defiziten und 3 – ein sehr gutes Potenzial aufweisen. Nach der Bewertung jeder Kriteriengruppe wird zusammenfassend eine Durchschnittsnote für jeden Lehrwerkband ermittelt und abschließend eine Gesamtnote für jeden Lehrwerkband angegeben. Bei der Bewertung hat man sowohl die Anzahl der Inhalte als auch ihre Qualität berücksichtigt.

KRITERIUM	G 1	G 2	G 3	G 4	MW 1	MW 2	MW 3	MW 4	I 1	I 2	I 3	I 4
kulturelles Wissen über DACHL-Länder (3.1)	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2
Wissen über andere fremde Kulturen als die der DACHL-Länder (3.2)	0	0	0	0	0	2	2	1	0	1	0	0
Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Kulturvergleich (3.3)	0	1	1	1	0	1	1	2	1	3	0	2
Integration von Kultur- und Sprachvermittlung, kulturelle Bedingtheit der Sprache (3.4)	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1
Darstellung und Analyse von Quellen interkultureller Missverständnisse (3.5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bewusstmachung der kulturellen Vorgeprägtheit der Wahrnehmung (3.6)	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Informationsträger und Qualität der Materialien (3.7)	1	1	1	1	2	2	2	2	1	1	1	1
KOGNITIVE EBENE (DURCHSCHNITTSNOTE)	0,3	0,6	0,6	0,6	0,6	1,0	1,0	0,9	0,6	1,1	0,4	0,9
Bewältigung interkultureller Situationen (4.1)	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0
Anregungen zu realen oder virtuellen Kontakten mit Vertretern der Zielkultur (4.2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Selbständiges Kennenlernen von Kulturen (4.3)	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
VERHALTENSEBENE (DURCHSCHNITTSNOTE)	0,0	0,0	0,0	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,0
Äußerung von eigenen Erfahrungen (5.1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
Thematisierung von Stereotypen, Toleranz, Frieden (5.2)	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0	2
Bildung von Perspektivenwechsel und Empathie (5.3)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AFFEKTIVE EBENE (DURCHSCHNITTSNOTE)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,3	0,7	0,0	0,0	0,3	0,0	0,7
GESAMTNOTE	0,1	0,3	0,3	0,4	0,4	0,7	0,8	0,5	0,4	0,8	0,3	0,6

Tabelle 16: Bewertung des interkulturellen Potentials der Inhalte in den Lehrwerken *Genau* (G), *Meine Welttour* (MW) und *Infos* (I)

KRITERIUM	DFP B	DFP BW	DFP HT	DFP M	MBD TG	MBD AU	MBD B	MBD EE	IZB B	IZB EE	IZB TG	IZB MB
kulturelles Wissen über DACHL-Länder (3.1)	0	0	0	0	2	1	2	1	1	1	1	1
Wissen über andere fremde Kulturen als die der DACHL-Länder (3.2)	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
Auseinandersetzung mit dem Eigenen und Kulturvergleich (3.3)	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	3	0
Integration von Kultur- und Sprachvermittlung, kulturelle Bedingtheit der Sprache (3.4)	0	1	1	0	0	1	1	0	0	0	1	0
Darstellung und Analyse von Quellen interkultureller Missverständnisse (3.5)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bewusstmachung der kulturellen Vorgeprägtheit der Wahrnehmung (3.6)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Informationsträger und Qualität der Materialien (3.7)	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0
KOGNITIVE EBENE (DURCHSCHNITTSNOTE)	0,0	0,1	0,1	0,0	0,7	0,7	0,8	0,4	0,1	0,3	0,7	0,1
Bewältigung interkultureller Situationen (4.1)	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
Anregungen zu realen oder virtuellen Kontakten mit Vertretern der Zielkultur (4.2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Selbständiges Kennenlernen von Kulturen (4.3)	0	0	0	0	2	1	2	1	1	1	2	1
VERHALTENSEBENE (DURCHSCHNITTSNOTE)	0,0	0,0	0,3	0,0	1,0	0,7	1,0	0,3	0,3	0,3	0,7	0,3
Äußerung von eigenen Erfahrungen (5.1)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Thematisierung von Stereotypen, Toleranz, Frieden (5.2)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Bildung von Perspektivenwechsel und Empathie (5.3)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
AFFEKTIVE EBENE (DURCHSCHNITTSNOTE)	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
GESAMTNOTE	0,0	0,1	0,1	0,0	0,6	0,5	0,7	0,3	0,1	0,2	0,5	0,1

Tabelle 17: Bewertung des interkulturellen Potentials der Inhalte in den Lehrwerken *Deutsch für Profis* (DFP, B-Bauwesen, BW – Betriebswirtschaft, HT – Hotel und Touristik, M-Mechanik), *Mit Beruf auf Deutsch* (MBD, TG – Touristik und Gastronomie, AU – Verwaltung und Dienstleistungen, B – Bauwesen, EE – Elektrik und Elektronik), *Infos zum Beruf* (IZB, B – Bauwesen, EE- Elektrik und Elektronik, TG – Touristik und Gastronomie, MB – Mechanik und Bergbau)

Bereits ein Überblick über die oben dargestellte Bewertung führt zu dem Schluss, dass der kognitive Bereich derjenige ist, der am intensivsten durch Lehrwerkinhalte gefördert wird, was allerdings nicht heißen soll, dass dies immer auf eine effektive und zufriedenstellende Art und Weise geschieht. Die Förderung kognitiver Ebene erfolgt hauptsächlich durch den Aufbau des Wissens der Schüler über die Kultur des deutschsprachigen Raums und den späteren Vergleich von Aspekten der fremden und eigenen Kultur. Eine detaillierte Analyse der in den Lehrwerken vorgenommenen Thematik wird zwar im weiteren Teil der Arbeit näher erörtert, aber es muss an dieser Stelle betont werden, dass die Art und Weise der Darstellung landeskundlicher Inhalte in den allermeisten Fällen auf dem kognitiven und kommunikativen Ansatz basiert, was sich vor allem darin widerspiegelt, dass überwiegend Oberflächenstrukturen, sichtbare Produkte verschiedener Kulturen dargestellt werden ohne Erklärung ihres Wesens, ihrer Bedeutung oder kultureller Geprägtheit. Das Informieren über die materiellen Produkte einer Kultur erhält immer noch den Vorzug vor dem Streben nach dem Verstehen kultureller Gegebenheiten. Die meisten Inhalte, die zur Erweiterung des Wissens der Schüler beitragen, sind in den Lehrbüchern zu finden. Die einzige Ausnahme bildet die Serie *Genau!*, in der die Übungsbücher eine bedeutendere Rolle in dieser Hinsicht spielen. Darüber hinaus zeigt die vorgenommene Analyse, dass die meisten Lehrwerke zum Aufbau des kulturellen Wissens über die DACHL-Länder zumindest auf einer grundlegenden Ebene beitragen. Die Branchenlehrwerke enthalten verhältnismäßig wenige solcher Inhalte. Die in diesen Lehrwerken dargebotene Thematik stellt allerdings eine gute Ergänzung zum Allgemeinwissen dar und vermittelt den Lernenden grundlegendes Wissen über z. B. berufliche Bildung in Deutschland, legale Anstellungsformen, Traditionen im Beruf, Gebote und Verbote am Arbeitsplatz, bekannte Persönlichkeiten aus den jeweiligen Branchen, Vorstellungsgespräch, geschäftliche Korrespondenz (insbesondere die Serien *Mit Beruf auf Deutsch* und *Infos zum Beruf*). In den Lehrwerken befinden sich relativ viele landeskundliche Informationen über Sehenswürdigkeiten, bekannte Persönlichkeiten, Orte, Städte, die einen rein enzyklopädischen und informativen Charakter besitzen, der Bereicherung von Lehrwerkinhalten dienen und nicht als Gegenstand interkulturellen Lernens genutzt werden. Aus der Analyse ergibt sich auch deutlich, dass die Kultur des deutschsprachigen Raums von den Lehrwerkautoren sehr oft auf die Kultur Deutschlands reduziert wird. Die Kultur Deutschlands wird dabei realitätsnah und stereotypenfrei geschildert, gleichzeitig aber als sehr homogen, ohne Hinweise auf

mögliche regionale, ethnische, soziale oder sprachliche Unterschiede innerhalb dieses kulturellen Raums (lediglich die Lehrwerke *Meine Welttour* Teil 1 und 2 weisen auf eine multikulturelle Gesellschaft in Berlin hin). Sehr wenig Platz wird dagegen Inhalten über Österreich, die Schweiz und Liechtenstein eingeräumt. Wenn sie schon auftauchen (überwiegend in den Serien *Infos* und *Genau!*), werden hauptsächlich berühmte Personen, Sehenswürdigkeiten und Orte oder fiktive Personen aus diesen Ländern dargestellt.

In Bezug auf Inhalte über andere fremde Kulturen als die des DACHL-Raums und die Kultur der Schüler muss generell beachtet werden, dass die Lehrwerke dieses Kriterium in unterschiedlichem Ausmaß erfüllen. Die Serie *Genau!* widmet lediglich im Band 4 ein Kapitel den Sehenswürdigkeiten und sehenswerten Orten in Polen. Der Lehrgang *Infos* fasst dagegen die meisten Inhalte zu diesem Thema im Band 2 zusammen, indem vor allem Traditionen, Bräuche, Essen in Polen und anderen europäischen Ländern thematisiert werden. In dieser Hinsicht sticht der Lehrgang *Meine Welttour* hervor, in dem die meisten Inhalte verschiedene Aspekte des Alltags in unterschiedlichen Kulturen auf der ganzen Welt darstellen, wobei der polnischen Kultur sehr wenig Beachtung gewidmet wird (nur im Band 1 und 2 werden Denkmäler in Warschau und Weihnachtstraditionen thematisiert). Jedenfalls soll betont werden, dass die in dieser Lehrwerkserie gebotenen Materialien aufgrund ihrer starken Ausrichtung auf unterschiedliche Kulturen einen guten Ausgangspunkt für eine Diskussion über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen und für die Reflexion über eigene Kultur bilden und zweifelsohne eine bedeutende Rolle bei der Förderung von Offenheit und Toleranz gegenüber dem Fremden spielen können. In den branchenorientierten Lehrwerken gibt es sehr wenige solcher Inhalte. Die Serie *Infos zum Beruf* erfüllt dieses Kriterium in keiner Weise. Innerhalb der ganzen Serie *Deutsch für Profis* bietet nur das Lehrbuch für die Branche Hotelwesen und Touristik Informationen zu Sehenswürdigkeiten in anderen Ländern an. Lediglich in der Serie *Mit Beruf auf Deutsch* befinden sich mehrere Inhalte dieser Art und in jedem Lehrbuch wird das berufliche Bildungssystem in Polen und die Rechte und Pflichten der Lehrlinge näher geschildert.

In Bezug auf den Vergleich von Kulturen und die Reflexion über das Fremde und Eigene muss festgestellt werden, dass die überwiegende Mehrheit von Lehrwerken (15 von 24) dieses Kriterium zumindest auf einer grundlegenden Ebene erfüllt. Nach Aufbau des Wissens über die Kultur des deutschsprachigen Raums ist dies das zweite

Kriterium im kognitiven Bereich, das in dem analysierten Korpus gleichermaßen zahlreich identifiziert werden kann. Unter allen Materialien tragen die Lehrwerke *Infos* Band 2 und 4, *Meine Welttour* Band 4 und *Infos zum Beruf* für die Branche Touristik und Gastronomie am meisten zur Förderung dieser Teilkompetenz interkultureller Kompetenz bei. Die dazu eingesetzten Aufgaben sind überwiegend direkte Fragen bezogen auf soziokulturelle Aspekte des alltäglichen Lebens. Das ist völlig gerechtfertigt und verständlich, weil diese Themen den Schülern aus eigener Erfahrung bekannt sind und es ihnen daher leichter fällt, sich auf ihre eigenen Erfahrungen und Meinungen zu beziehen und Kulturen miteinander zu vergleichen. In den branchenorientierten Materialien werden Themen wie Berufe für Frauen und Männer, Stellung von Frauen in ausgewählten Berufen, Vorstellungsgespräch, *Savoir-Vivre* im Büro, berufliche Bildung, Kundenverhalten sowie Feste und Traditionen in Berufen zum Gegenstand der Diskussion gemacht. Solche expliziten Fragen geben den Lernenden Raum und Zeit für eine bewusste Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden. Darüber hinaus können auch zahlreiche Dialoge, schriftliche Aufgaben (Briefe, E-Mails) oder Projekte zum Nachdenken über die eigene und fremde Kultur anregen. Obwohl solche Aufgaben in erster Linie auf die Übung kommunikativer Sprachfertigkeiten hinzielen, können sie die Lernenden auf eine indirekte Art und Weise zum Nachdenken über Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Kulturen bewegen. Hervorzuheben ist dabei auch, dass die meisten Aufgaben zur Förderung dieser Teilkompetenz der interkulturellen Kompetenz darauf hinzielen, Oberflächenstrukturen der Kultur zu vergleichen und danach zu fragen, wie es ist – anstatt warum es so ist. Ein besseres Verständnis von kulturellen Phänomenen kann auf diese Art und Weise nicht effektiv angestrebt werden.

Die mangelnde Orientierung am interkulturellen Ansatz in den analysierten Lehrwerken manifestiert sich auch darin, dass die Lehrwerkautoren sehr wenig Platz jenen Inhalten einräumen, die vor allem auf die Beziehung zwischen Sprache und Kultur hinweisen, über regionale Unterschiede in der deutschen Sprache, nonverbale und paraverbale Kommunikationsmittel berichten, zur Reflexion über die Wörterbedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten oder zum Sprachvergleich anleiten. Es fehlen fast gänzlich Aufgaben, die der Analyse von und der Reflexion über kulturspezifische Wörterbedeutungen gewidmet sind und Inhalte, die für die kulturelle Geprägtheit der Sprache sensibilisieren. Was nonverbale und paraverbale Aspekte der Kommunikation anbelangt, so machen nur die Lehrwerke *Infos* Band 3 (Körpersprache

in verschiedenen Kulturen und Distanz zwischen Gesprächspartnern) und *Mit Beruf auf Deutsch* für die Branche Verwaltung und Dienstleistungen (Mimik und Gestik in der Kommunikation mit Kunden) diese Themen zum Gegenstand einzelner Aufgaben. In einem ähnlich begrenzten Umfang werden auch regionale Unterschiede im Deutschen thematisiert (vgl. *Genau* Band 3 und 4, *Meine Welttour* Band 1). Das Lehrwerk *Infos zum Beruf* für das Profil Bauwesen bietet darüber hinaus Inhalte, die die Lernenden auf den Einfluss deutscher Sprache auf das Polnische aufmerksam machen. In Bezug auf Routinen und Rituale in der Kommunikation tauchen am häufigsten solche Themen wie Ausdrücken von Höflichkeit, Formulieren von Bitten, Einladungen, Wünschen, Danksagungen, Grüßen, Begrüßung und Abschied auf. Dabei berücksichtigt man aber nur die verbale Dimension der Kommunikation. In den branchenorientierten Lehrwerken erscheinen dagegen viel öfter Inhalte zu schriftlicher formeller und informeller Kommunikation und Mustern geschäftlicher Korrespondenz.

Wenn es wiederum darum geht, interkulturelle Situationen, Treffen von Vertretern verschiedener Kulturen darzustellen und durch solche Inhalte die Schüler auf potenzielle Ursachen und Quellen von Konflikten oder Missverständnissen aufmerksam zu machen, sollte beachtet werden, dass keines der untersuchten Materialien dieser Anforderung Rechnung trägt. Obwohl es in manchen Lehrwerken (*Deutsch für Profis*, *Genau*) Dialoge zwischen Polen und Deutschen gibt, laufen diese reibungslos ab und die Einführung von Personen aus unterschiedlichen Kulturkreisen in den Dialog dient nicht dazu, interkulturelle Ziele zu realisieren. Letztlich muss bezüglich der Wahrnehmungsschulung angemerkt werden, dass die Wahrnehmungsfähigkeit nur durch die Lehrbücher *Meine Welttour* Band 1, 2 und 3 auf einem grundlegenden Niveau entwickelt wird, indem die Schüler dazu ermutigt werden, Hypothesen zu Bildern und Fotos zu bilden, die Szenen aus dem Alltagsleben an verschiedenen Orten auf der Welt darstellen.

Zusammenfassend soll festgestellt werden, dass lediglich drei Lehrwerke – *Meine Welttour* Band 2 und 3 sowie *Infos* Band 2 – dazu beitragen, den kognitiven Bereich interkultureller Kompetenz auf einer grundlegenden Ebene zu entwickeln, während die übrigen Lehrwerke es auf einem niedrigeren Niveau erlauben. Die in den analysierten Materialien enthaltenen Inhalte geben den Schülern vor allem die Möglichkeit, ihr Wissen über Deutschland zu erweitern, Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zwischen verschiedenen Kulturen festzustellen und über die fremde und eigene Kultur

nachzudenken. Die restlichen Kriterien offenbaren zahlreiche Mängel im Konzept der Lehrwerke im Hinblick auf die Ausrichtung auf interkulturelles Lernen und Lehren.

Die zweite Gruppe von Kriterien betrifft die Förderung der behavioralen Ebene interkultureller Kompetenz. Generell ist darauf hinzuweisen, dass jedes der analysierten Lehrwerke diesbezüglich erhebliche Defizite aufweist und die Entwicklung dieses Bereichs nur in sehr begrenztem Umfang stattfinden kann. Die oben geschilderte Bewertung des interkulturellen Potenzials der Lehrwerkinhalte zeigt auch, dass die branchenorientierten Materialien die Kriterien besser erfüllen als die Lehrwerke für die allgemeine Bildung. Nur die Lehrwerke *Mit Beruf auf Deutsch* für die Branche Bauwesen und Touristik und Gastronomie tragen zur Förderung der Verhaltensebene interkultureller Kompetenz auf einer grundlegenden Ebene bei. Die anderen Lehrwerke leisten dazu einen deutlich geringeren Beitrag. Als Erstes ist darauf aufmerksam zu machen, dass sich leider in keinem analysierten Lehrwerk Inhalte befinden, die zu echten Kontakten mit Vertretern anderer Kulturen ermutigen. Die Lerner müssen somit eigenständig nach Möglichkeiten des Kennenlernens von Gleichaltrigen aus den DACHL-Ländern suchen. Das Kriterium zur Vorbereitung auf die Bewältigung interkultureller Kommunikationssituationen wird dagegen am besten durch die Lehrwerke *Mit Beruf auf Deutsch* (außer dem Band für die Branche Elektronik und Elektrotechnik), *Meine Welttour*, *Infos* Band 1 bis 3 und *Deutsch für Profis* für die Branche Hotelwesen und Touristik erfüllt, wobei gleichzeitig zu betonen ist, dass in dieser Hinsicht trotzdem erhebliche Defizite bestehen. Die überwiegende Mehrheit der in den Lehrwerken vorgeschlagenen Dialoge und Rollenspiele weist ein kleines interkulturelles Potenzial auf. Der wichtigste Einwand, der diesbezüglich formuliert werden sollte und der für alle analysierten Materialien gilt, betrifft die Tatsache, dass die vorgeschlagenen Aufgaben keine interkulturellen Treffen simulieren und die Dialoge so gedacht sind, dass sie am häufigsten zwischen Personen aus dem gleichen Kulturkreis stattfinden. Auf diese Art und Weise können die Schüler zwar viele Konventionen bei der Kommunikation ausprobieren, z. B. Anfragen, Entschuldigung, Einladung, Begrüßung, Verabschiedung sowie formelle und nicht formelle Ausdrücke, aber den Lernenden wird keine Möglichkeit gegeben, sich mit Beispielen interkultureller Missverständnisse und Konflikte auseinanderzusetzen und Strategien zu entwickeln, die einen richtigen Umgang in solchen Situationen sichern können. Ein weiteres Defizit, das allen analysierten Materialien gleich ist, sind fehlende Aufgaben, die es den Schülern ermöglichen würden, nonverbale Kommunikation in

interkulturellen Situationen zu üben. Im gesamten Korpus gibt es nur eine einzige Aufgabe (*Mit Beruf auf Deutsch* für das Profil Verwaltung und Dienstleistungen), bei der die Lernenden aufgefordert werden, während eines simulierten Gesprächs mit einem Kunden auch mit Mimik und Gestik zu antworten. Die Autoren dieser Lehrwerkserie haben auch als einzige immer darauf verwiesen, dass ein Dialog zwischen Personen aus verschiedenen Kulturen (Polen und Deutschland) stattfindet. Darüber hinaus enthalten Lehrwerke für die allgemeine Bildung grundsätzlich viele schriftliche Übungen, die es erfordern, entsprechende Ausdrücke für formelle und informelle Korrespondenz zu nutzen.

Das Kriterium zum selbständigen Kennenlernen von Kulturen und zum Suchen von Informationen über sie, ist jenes, das im behavioralen Bereich am besten realisiert worden ist. Zur Entwicklung dieser Teilkompetenzen tragen vor allem die branchenorientierten Lehrwerke *Mit Beruf auf Deutsch* und *Infos zum Beruf* bei, wobei die Lehrwerke *Mit Beruf auf Deutsch* für die Branche Touristik und Gastronomie und den Bereich Bauwesen das Kriterium zwar am besten, trotzdem nur auf einem guten Niveau, erfüllen. Die Lehrwerke für die Allgemeinbildung enthalten zwar Inhalte, die zur selbständigen Recherche meist im Internet ermutigen, aber es geht dabei am häufigsten um die Suche nach enzyklopädischen Informationen über bekannte Persönlichkeiten, Sehenswürdigkeiten oder Orte. Solche Aufgaben regen die Lernenden allerdings nicht zur Analyse gefundener Inhalte oder Reflexion an. Darüber hinaus ist es wichtig, darauf aufmerksam zu machen, dass die Projektarbeit in einem sehr begrenzten Umfang verwendet wird. Lediglich in den Lehrwerken *Meine Welttour* Band 3 und *Infos* Band 2 befinden sich einzelne Projektaufgaben, bei denen die Lerner nicht nur bestimmte Informationen finden, sondern diese auch analysieren und über den gesammelten Stoff nachdenken müssen. Unter den branchenorientierten Lehrwerken zeichnen sich in dieser Hinsicht die Serien *Mit Beruf auf Deutsch* und *Infos zum Beruf* aus, indem sie interessante Projektaufgaben, die berufsbezogene Themen (z. B. Kundenservice, Bräuche und Traditionen) betreffen, anbieten und gleichzeitig die Chance bieten, Kulturen miteinander zu vergleichen, und über sie zu reflektieren.

Zusammenfassend ist zu betonen, dass die Lehrwerkanalyse im Hinblick auf die Förderung der Verhaltensebene interkultureller Kompetenz zu dem Schluss führt, dass die für die allgemeine Bildung vorgesehenen Lehrwerke die dafür definierten Kriterien in einem sehr begrenzten Ausmaß erfüllen und deutlich weniger als jene Kriterien, die den kognitiven Bereich betreffen. Die branchenorientierten Lehrwerke tragen dagegen

gleichermaßen zur Entwicklung der behavioralen und kognitiven Ebene interkultureller Kompetenz bei.

Die dritte und letzte Gruppe von Kriterien wurde dem affektiven Bereich interkultureller Kompetenz gewidmet. Es lässt sich feststellen, dass die Entwicklung dieser Ebene von den Autoren der Lehrwerke überwiegend vernachlässigt wurde. Als Erstes muss betont werden, dass die Lehrwerkinhalte den Schülern keine Möglichkeit bieten, über ihre Erfahrungen mit fremden Kulturen zu berichten. In den Lehrwerkserien *Genau*, *Meine Welttour* und *Infos* befinden sich nur einzelne Fragen nach Orten, die die Schüler besuchen möchten. Nur im Lehrbuch *Infos* Band 2 gibt es Aufgaben, die die Chance bieten, eigene Meinung über z. B. Traditionen und die Küche im fremden Land zu äußern. Die branchenorientierten Lehrwerke erfüllen dieses Kriterium in keiner Weise. Auch Themen wie Stereotype, Vorurteile und Toleranz wird nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt. Außer den Lehrwerken *Meine Welttour* Band 2 und 3 und *Infos* Band 4 wurden solche Inhalte in anderen Materialien gar nicht berücksichtigt. Lediglich die zwei Lehrwerkreihen *Meine Welttour* und *Infos* (Band 4) können einen guten Beitrag zur Entfaltung der Toleranz und Offenheit gegenüber dem Fremden leisten, indem *Meine Welttour* verschiedene Alltagsszenen aus der ganzen Welt präsentiert und *Infos* das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft thematisiert. Letztendlich muss festgestellt werden, dass es in dem ganzen Korpus auch keine Aufgaben gibt, die den Schülern explizit eine Chance geben könnten, die Perspektive zu ändern und Empathie zu entwickeln. Die analysierten Lehrwerke bieten zwar viele Dialoge und Übungen an, in denen die Lernenden als Vertreter einer fremden Kultur auftreten müssen, aber sie müssen sich nicht unbedingt in diese Personen einfühlen, um die Aufgaben erfüllen zu können – denn sie zielen in erster Linie auf das Üben sprachlicher Mittel hin. Von den Lernenden wird nicht verlangt, einen bestimmten kulturellen Aspekt aus verschiedenen Perspektiven wahrzunehmen, denn die zum Spielen des Dialogs benötigten Wendungen und Inhalte werden sehr oft von den Lehrwerkautoren im Voraus angegeben.

Abschließend ist festzuhalten, dass die analysierten Lehrwerke die Entwicklung nicht aller Bereiche interkultureller Kompetenz gleichermaßen fördern. Wie bereits erwähnt, lässt sich die kognitive Ebene interkultureller Kompetenz am besten mit den Lehrwerkinhalten entwickeln, wobei die meisten Inhalte dem Aufbau des landeskundlichen Wissens und dem Vergleich der Kulturen gewidmet sind. Der Förderung des affektiven Bereichs schenken die Lehrwerkautoren am wenigsten

Aufmerksamkeit. Es können lediglich drei von den 24 Lehrwerken genannt werden, d. h. *Meine Welttour* Band 2 und 3 und *Infos* Band 2, deren Inhalte zur Entwicklung aller drei Bereiche interkultureller Kompetenz beitragen. Wenn man das interkulturelle Potenzial der Materialien im Rahmen des ganzen Lehrgangs betrachtet, ist festzustellen, dass auch nur die zwei Lehrwerkserien *Meine Welttour* und *Infos* die interkulturelle Kompetenz ganzheitlich fördern können. Unter den branchenorientierten Lehrwerken zeichnen sich die Inhalte der Kurse *Mit Beruf auf Deutsch* (außer dem Kurs für die Branche Elektronik und Elektrik) durch das höchste interkulturelle Potenzial aus. Die Lehrwerkreihen *Infos zum Beruf* und *Genau* weisen ein ähnliches, allerdings ein geringeres Potenzial auf und die Lehrwerke der Serie *Deutsch für Profis* sind in dieser Hinsicht definitiv am schwächsten. Schließlich sei noch angemerkt, dass kein ausdrücklicher Zusammenhang zwischen dem zunehmenden sprachlichen Niveau und einer steigenden Anzahl von interkulturellen Inhalten zu beobachten ist.

6.5.3 Branchenspezifische Lehrwerke und interkulturelle Kompetenz

Die nächste Forschungsfrage wurde formuliert, um die branchenorientierten Lehr- und Lernmaterialien kritischer und genauer zu betrachten sowie zu ermitteln, inwieweit sie zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen und ob ein Zusammenhang zwischen dem beruflichen Profil und der Intensität der Förderung interkultureller Kompetenz festgestellt werden kann. Es besteht kein Zweifel daran, dass der branchenorientierte Fremdsprachenunterricht einen Mehrwert im Prozess der sprachlichen Bildung darstellt. Ein solcher Kurs bietet nämlich den Lernenden eine gute Gelegenheit dazu, sich sprachlich (zumindest auf einem grundlegenden Niveau) auf eine Anstellung im erlernten Beruf im Ausland oder in einem internationalen Unternehmen vorzubereiten. Die für die Bildung in diesem Bereich vorhandenen Materialien stellen eine Art Novum auf dem polnischen Verlagsmarkt dar und es liegen aktuell keine Analysen zu solchen Veröffentlichungen vor. Gewiss leisten solche Lehrwerke einen guten Beitrag zur Erweiterung des Fachvokabulars, aber es lohnt sich auch zu prüfen, ob und wie interkulturelles Lernen mit solchen Lehrwerkinhalten umgesetzt werden kann. Die Lehrwerke der einzelnen Serien wurden so gewählt, dass sie sich an ähnliche Berufsbranchen richten, damit nach der Analyse geschlussfolgert werden konnte, ob für bestimmte Profile interkulturelle Kompetenz intensiver gefördert wird. Die oben geschilderte Bewertung des interkulturellen Potenzials der Inhalte in branchenorientierten Lehrwerken führt zu dem allgemeinen Schluss, dass die

Lehrwerkreihe *Mit Beruf auf Deutsch* die Entwicklung interkultureller Kompetenz am besten (wenn auch noch auf dem grundlegenden Niveau) unterstützt, die Lehrwerke der Serie *Infos zum Beruf* zum Teil und die Lehrwerke *Deutsch für Profis* dieses Ziel mit einigen Ausnahmen gar nicht realisieren.

Betrachtet man die Lehrwerke *Mit Beruf auf Deutsch* genauer, so stellt man fest, dass es in jedem Lehrwerk dieser Reihe Inhalte gibt, die zur Förderung des kognitiven und behavioralen Bereichs interkultureller Kompetenz beitragen. Der affektiven Ebene wird kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Von den vier analysierten Lehrwerken zeichnen sich die Inhalte im Band für das Profil Bauwesen durch das größte interkulturelle Potential aus, gefolgt von Lehrbüchern für die Profile Verwaltung und Dienstleistungen sowie Hotelwesen und Touristik, während der Band für die Branche Elektrik und Elektronik interkulturelle Kompetenz in einem sehr geringen Ausmaß fördert. Im kognitiven Bereich tragen diese Lehrwerke am intensivsten zum Aufbau des Wissens der Schüler über fremde Kulturen bei. Die Autoren haben sich für einen festen thematischen Kanon entschieden, der unabhängig vom Berufsprofil in jedem Lehrbuch dargestellt wird. Die Lernenden können u. a. mehr über solche Themen wie Berufsbildung in Deutschland, Versicherung und Vergütung für Lehrlinge, Rechte und Pflichten während der Ausbildung, Rechtsformen der Beschäftigung oder Branchenwebsites erfahren. Zusätzlich werden je nach der Branche solche Aspekte wie Dresscode am Arbeitsplatz, Namen von den wichtigsten Unternehmen, Traditionen und Feste im Beruf thematisiert. Die meisten von diesen Inhalten weisen ein gutes interkulturelles Potenzial auf, indem sie einen guten Ausgangspunkt für kulturelle Vergleiche oder Überlegungen bilden. Auch der pragmatische Wert dieser Inhalte ist nicht zu unterschätzen, denn die meisten Informationen können sich auch bei der Vorbereitung auf eine Arbeit in Deutschland als behilflich erweisen. Der zweite Mehrwert dieser Lehrwerke, auch wenn nur für die Branchen Verwaltung und Dienstleistungen sowie Bauwesen, besteht darin, dass auf ausgewählte Aspekte der Sprache-Kultur-Beziehung aufmerksam gemacht wird. Das Lehrbuch für das Profil Verwaltung und Dienstleistungen ist das einzige, das die Rolle der Gestik und Mimik beim Kundenservice thematisiert und Strategien anbietet, die den Schülern in Zukunft bei der Überzeugung eines Kunden helfen können. In diesem Band gibt es auch viele Beispiele geschäftlicher Korrespondenz und Wendungen, die in einer offiziellen Kommunikation verwendet werden können. Das Lehrbuch für die Branche Bauwesen macht wiederum durch relativ viele Aufgaben die Lernenden auf den Einfluss

verschiedener Fremdsprachen auf die polnische Fachsprache aufmerksam. Darüber hinaus bieten alle Lehrwerke *Mit Beruf auf Deutsch* viele Aufgaben zur Projektarbeit an, was den dritten Mehrwert dieser Materialien bildet. Die vorgeschlagenen Projekte unterstützen die Lernenden bei der Entwicklung von Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz wie z. B. Kulturvergleich, Reflexion und selbständiges Kennenlernen von Kulturen. Dank solcher Aufgaben haben die Schüler die Möglichkeit, Themen wie berufliches Bildungssystem in Polen, Eigenschaften eines polnischen Arbeitnehmers im Ausland, Berufsbildung und Praktikum in Deutschland, Rechte und Pflichten von Lehrlingen, Vergütung und Tarifsystem oder Kleidung am Arbeitsplatz zu erforschen. Schlussendlich sind für den Prozess der interkulturellen Bildung auch jene Dialoge wertvoll, die es ermöglichen, mit Kommunikationssituationen wie ein formelles Telefongespräch mit einem Beamten oder Gespräche im Kundendienst umzugehen.

Die Lehrwerke der Serie *Infos zum Beruf* tragen ähnlich wie die Lehrwerke *Mit Beruf auf Deutsch* nur zur Förderung der kognitiven und behavioralen Ebene interkultureller Kompetenz bei, jedoch auf einem deutlich niedrigeren Niveau. Durch das größte interkulturelle Potential zeichnet sich das Lehrbuch *Infos zum Beruf* für das Profil Touristik und Gastronomie aus. Die übrigen drei Lehrbücher präsentieren ein ähnliches, aber leider unbefriedigendes Niveau. Es lassen sich zwei Mehrwerte identifizieren, die jedes der Lehrwerke in den interkulturellen Bildungsprozess einbringt, nämlich die Erweiterung des kulturellen Wissens und die Förderung der Fähigkeit des selbständigen Kennenlernens von Kulturen. In jedem Lehrwerk der Serie werden Inhalte aus einem festen Themenkanon präsentiert, d. h. Bildungssystem, Arbeitskleidung und ihre Symbolik, Verbots- und Gebotszeichen am Arbeitsplatz, Lebenslauf und Vorstellungsgespräch. Abhängig vom Profil des Kurses sind auch in den einzelnen Lehrbüchern Inhalte wie Traditionen und Feste im Beruf, Namen von Unternehmen in der Branche oder Arbeitszeit in Deutschland zu finden. Darüber hinaus fördern die Inhalte der Lehrwerke für die Bereiche Touristik und Gastronomie sowie Energiebranche die Entwicklung der Fähigkeit zum Vergleich der Kulturen und zur Reflexion. Das Lehrbuch für die Tourismusbranche bietet zusätzlich Materialien an, die den Schülern helfen können, sich der kulturellen Bedingtheit der Sprache bewusst zu werden. Dieser Band beinhaltet nämlich Aufgaben, die für Aspekte in der Kommunikation wie Höflichkeit im Kontakt mit Kunden, Ausdruck einer positiven oder negativen Einstellung zum Kunden, Reaktion auf Beschwerden oder Unzufriedenheit sensibilisieren. Gleichzeitig enthält das Lehrbuch relativ viele Aufgaben, die zum

Vergleich und zu Überlegungen über Themen wie wünschenswerte Eigenschaften bei Mitarbeitern in einer bestimmten Branche, berufliche Bildung in Polen, Vorstellungsgespräch, Verhalten gegenüber Kunden und Regeln für Mitarbeiter in einem bestimmten Beruf anregen. Was die Entwicklung der behavioralen Ebene interkultureller Kompetenz angeht, muss festgestellt werden, dass die Lehrwerke der Serie *Infos zum Beruf* am intensivsten zur Entwicklung der Fähigkeit zum selbständigen Kennenlernen und Entdecken fremder und eigener Kulturen beitragen – durch Projektaufgaben und Vorbereitung von Präsentationen. Die Thematik dieser Aufgaben ist in allen Lehrwerken dieser Reihe gleich und betrifft u. a. Rechte und Pflichten der Azubis, deutsche Unternehmen in verschiedenen Branchen, Vorstellungsgespräch oder Arbeitsvertrag. In dieser Hinsicht bietet das Lehrbuch für die Branche Touristik und Gastronomie zusätzlich noch zwei interessante Projekte zum Kundenservice in Deutschland und zu den dazu erforderlichen Ausdrücken.

Die Lehrwerke der Reihe *Deutsch für Profis* tragen definitiv am wenigsten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz bei. Wenn es um den Aufbau kulturellen Wissens geht, so ist zu beachten, dass solche Inhalte zwar relativ häufig vorkommen, allerdings einen enzyklopädischen Charakter haben und nur Informationen über Personen, Orte oder Gegenstände vermitteln, die kein signifikantes interkulturelles Potential aufweisen. Lediglich die Kurse für die Bereiche Betriebswirtschaft sowie Hotelwesen und Touristik leisten einen guten Beitrag zur Sensibilisierung der Lerner für ausgewählte Aspekte kultureller Bedingtheit der schriftlichen und mündlichen Kommunikation im Beruf. Das Lehrbuch für das Profil Betriebswirtschaft legt den Schwerpunkt auf schriftliche Kommunikation und bietet Informationen über geschäftliche Korrespondenz, E-Mails, Lebenslauf, Bewerbungsschreiben und Ausdrücke, die dafür notwendig sind und behandelt auch das Thema *small talk* am Arbeitsplatz. Das Lehrbuch für den Bereich Hotelwesen und Touristik sensibilisiert dagegen vor allem für formelle, informelle und höfliche Ausdrücke, die beim Kontakt mit Kunden und Schreiben von offiziellen Nachrichten erforderlich sind, und liefert Inhalte über Tischmanieren, Dresscode und Regeln während eines Vorstellungsgespräch. Dieses Lehrwerk ist auch das einzige, das zahlreiche Dialoge anbietet, die es den Schülern erlauben verschiedene branchenspezifische Kommunikationssituationen auszuprobieren. Die Dialoge finden jedoch in keinem expliziten interkulturellen Kontext statt, deswegen ist das interkulturelle Potential solcher Aufgaben deutlich geringer.

Zusammenfassend sollte festgestellt werden, dass die vorgenommene Lehrwerkanalyse erhebliche Mängel im Hinblick auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz aufdeckt. Es fällt deutlich auf, dass die branchenorientierten Lehrwerke grundsätzlich auf die Vermittlung des Fachvokabulars hinzielen. Nichtsdestotrotz ist es positiv, dass sich doch einige wenige Inhalte in diesen Materialien befinden, die die Entwicklung einzelner Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz fördern. Es ist auch an dieser Stelle daran zu erinnern, dass die Zeit, die für die branchenorientierte Sprachbildung in den polnischen Berufsschulen vorgesehen ist, sehr begrenzt ist, deswegen ist es schwierig von den Materialien zu verlangen, dass sie alle bzw. die meisten im Katalog angeführten Kriterien erfüllen und dass interkulturelle Kompetenz allein im Unterricht entwickelt wird. Allerdings soll nicht vergessen werden, dass der branchenorientierte Fremdsprachenunterricht aufgrund seines engen Fokus auf den Bereich Arbeitswelt und Beruf eine gute Chance bildet, sich auf das Üben branchenspezifischer Kommunikationssituationen zu konzentrieren und die Lernenden für Aspekte der fremden und eigenen Kultur zu sensibilisieren, die für die Arbeitswelt und Ausübung eines bestimmten Berufs relevant sind. Die Lehrwerkautoren sollten den branchenorientierten Sprachunterricht nicht ausschließlich als einen fachsprachlichen Unterricht betrachten, sondern auch das in der Thematik Arbeit und Beruf liegende interkulturelle Potential intensiver nutzen. Abschließend ist noch anzumerken, dass keine klare Korrelation zwischen dem Profil eines bestimmten Lehrwerks und der Menge an Inhalten, die zum interkulturellen Lernen geeignet ist, beobachtet werden kann. Es wurde jedoch festgestellt, dass in jeder Lehrwerkserie Lehrbücher für die Branchen Tourismus, Gastronomie und Hotelwesen jeweils solche Inhalte enthalten. Die Inhalte der Lehrwerke für technische Bereiche wie Elektronik und Mechanik weisen in der Regel ein sehr geringes oder kein interkulturelles Potenzial auf.

6.5.4 Themen und Aufgaben

Tabelle 18 fasst die Themenkreise zusammen, die in den analysierten Lehrwerken behandelt wurden, um interkulturelle Ziele direkt oder indirekt zu verfolgen. Die neun in der Tabelle 18 aufgelisteten Themenbereiche wurden hauptsächlich auf der Grundlage der im Kapitel 3.4.3 vorgeschlagenen Thematik und der im Rahmen der Lehrwerkanalyse gewonnenen Daten bestimmt. Anschließend wurden die während der Analyse gesammelten Informationen ausgewertet (auf der Ebene der gesamten Verlagsreihe), um festzustellen, welche von den genannten Themenkreisen von den

Lehrwerkautoren in Kursmaterialien verwendet (in der Tabelle gekennzeichnet als „+“) und welche weggelassen wurden (in der Tabelle gekennzeichnet als „-“).

THEMENBEREICH	Genau!	Meine Welttour	Infos	Deutsch für Profis	Mit Beruf auf Deutsch	Infos zum Beruf
landeskundliches Orientierungswissen	+	+	+	+	+	+
Wissen über fremde (andere als die der DACHL-Länder) Kulturen	+	+	+	+	+	-
Kulturstandards	-	+	-	-	-	-
Stereotype	-	-	-	-	-	-
interkulturelle Missverständnisse	-	-	-	-	-	-
Wörter mit kulturspezifischer Bedeutung	+	-	+	-	-	-
Routinen und Rituale in der Kommunikation	+	+	+	+	+	+
schriftliche Formen der Kommunikation	+	+	+	+	+	+
Non- und paraverbale Kommunikationsformen	-	-	+	-	+	+

Tabelle 18: Themenbereiche in den analysierten Lehrwerken (eigene Darstellung)

Die oben dargebotenen Daten führen zu der ersten Schlussfolgerung, dass in jeder Lehrwerkserie Themen aufgegriffen werden, die landeskundliche Grundkategorien betreffen. Das ist auch die Themenkategorie, die mit Abstand am häufigsten genutzt wird. In den Lehrwerken vorgesehen für den allgemeinen DaF-Unterricht findet man in jeder Lehrwerkreihe Inhalte zu Themen wie Feste, Feiertage, Traditionen, Essen, Schule, Bildung und Arbeitswelt. Sehr oft werden auch landeskundliche Bereiche wie Einkaufen, Familie, Politik, Freizeit oder Sport thematisiert. Das sind nämlich soziokulturelle Themen, die den Lernenden aus eigener Erfahrung bekannt sind und daher eine gute Basis für interkulturelle Vergleiche oder Reflexion bilden. In den branchenorientierten Materialien erfreuen sich Themenkreise wie Bildung, Schule, Bräuche, Feste und Traditionen im Beruf, Arbeitsrecht sowie Rechte und Pflichten im Praktikum der größten Popularität. Darüber hinaus tauchen auch Informationen über Eigenschaften der Arbeitnehmer oder Arbeitsbedingungen in bestimmten Berufen auf. Es ist darauf aufmerksam zu machen, dass die Lehrwerke für die allgemeine Fremdsprachenbildung eine ziemlich typische Thematik präsentieren, die auch in vielen anderen auf dem polnischen Markt verfügbaren Veröffentlichungen zu finden ist. Eine ziemlich originelle Themenauswahl und detaillierte Darstellung dieser Themen präsentiert aber die Lehrwerkreihe *Infos*, was vermutlich daraus resultieren könnte, dass an diesen Materialien Autoren deutscher Herkunft gearbeitet haben und ihnen der Alltag in deutschsprachigen Ländern besser bekannt ist. In allen analysierten Materialien

befinden sich nach wie vor viele enzyklopädische Fakten und Daten über bekannte Sehenswürdigkeiten, Orte, Persönlichkeiten oder Gegenstände, die einen rein informativen Charakter haben und keinen direkten Beitrag zur Entwicklung interkultureller Kompetenz leisten. Routinen und Rituale bilden die zweite thematische Kategorie, die am häufigsten auftaucht. Die Lehrwerkinhalte präsentieren überwiegend kommunikative Situationen wie Begrüßung, Abschied, Kontaktaufnahme, Ausdruck der Höflichkeit, Wünsche bei verschiedenen Gelegenheiten, Formulierung von Einladungen, formelle und informelle Aussagen, Danksagungen, Entschuldigungen, Beschwerden, Durchführung eines Telefongesprächs in verschiedenen Kontexten oder Teilnahme am Vorstellungsgespräch, jedoch wird grundsätzlich die verbale Ebene dargestellt. Die drittgrößte thematische Gruppe bilden schriftliche Kommunikationsformen. In Materialien für den allgemeinen Fremdsprachenunterricht beschränken sich die Autoren darauf, die Struktur formeller und informeller Briefe oder E-Mails sowie die für ihre Formulierung erforderlichen Wörter und Wendungen darzustellen. In diesem Zusammenhang spielen jedoch die branchenorientierten Lehrwerke eine wichtige Rolle, denn sie erweitern das Repertoire von schriftlichen Formen der Kommunikation um Beispiele von geschäftlicher Korrespondenz, verschiedenen Unterlagen, Lebenslauf oder Bewerbungsschreiben. Relativ oft kommen auch Informationen über andere Kulturen als die der DACHL-Länder vor. Es sind jedoch sehr oft Fakten über die wichtigsten Sehenswürdigkeiten, Persönlichkeiten oder über ausgewählte Aspekte des Alltags wie Essen, Politik, Ausbildung, Arbeitswelt oder Traditionen. In dieser Hinsicht zeichnet sich der Kurs *Meine Welttour* aus, indem er den Schülern auf eine sehr vielfältige Weise verschiedene Aspekte des Alltags in verschiedenen Teilen der Welt präsentiert. Die Lehrwerkautoren verwenden in einem viel geringeren Maße Inhalte, die Aspekten nonverbaler oder paraverbalen Kommunikation gewidmet sind. Lediglich in den Lehrwerken *Infos*, *Infos zum Beruf* und *Mit Beruf auf Deutsch* findet man Texte über Körpersprache und Distanz zwischen Gesprächspartnern, Tischmanieren, Dresscode oder Körpersprache im Kundenservice. Die Themenbereiche wie Schlüsselwörter, Bedeutung der Wörter in verschiedenen kulturellen Kontexten, Kulturstandards, Stereotype, Vorurteile oder interkulturelle Missverständnisse werden von den Lehrwerkautoren (mit einigen wenigen Ausnahmen im Lehrwerk *Infos*) überhaupt nicht bzw. in sehr geringem Ausmaß berücksichtigt. Abschließend sollte noch auf zwei wesentliche Nachteile im Hinblick auf die Qualität der landeskundlichen Inhalte in den analysierten Materialien hingewiesen werden.

Zunächst ist anzumerken, dass die überwiegende Mehrheit der Inhalte (mit Ausnahme des Lehrwerks *Meine Welttour*) dem Postulat der Mehrperspektivität nicht gerecht wird. Informationen über fremde Kulturen werden sehr einseitig entweder aus der Sicht der in dem fremden Land lebenden Personen oder aus der Sicht der Lehrwerkautoren dargestellt. Der zweite Nachteil resultiert daraus, dass die landeskundlichen Inhalte in der überwiegenden Mehrheit der Lehrwerke anhand von Printmaterialien, d. h. Texten, Fotos, Abbildungen oder Statistiken, die für Unterrichtszwecke entworfen wurden, präsentiert werden. Hörtexte, audiovisuelle Materialien oder Internetseiten, die den Vorteil von Authentizität besitzen und daher für das interkulturelle Lernen geeignet sind, werden nicht verwendet.

Abschließend ist nur noch kurz anzumerken, dass das Vorhandensein oder Fehlen bestimmter Inhalte auch den Einsatz von bestimmten Aufgabenarten in den Lehrwerken beeinflusst. Der im dem Unterkapitel 3.4.4 dargestellte Beispielkatalog mit Aufgaben und Übungen zum interkulturellen Lernen beweist, dass die Fremdsprachendidaktik inzwischen solide Instrumente zum expliziten interkulturellen Lernen entwickelt hat. Das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht sollte keinem Zufall überlassen werden, sondern es soll auf gezielte, direkte und bewusste Art und Weise durch die Verwendung von entsprechenden Aufgaben gesteuert werden. Die oben geschilderten, detaillierten Ergebnisse der Lehrwerkanalyse lassen beobachten, dass die überwiegende Mehrheit der Lehrwerke Aufgaben bietet, die der Erweiterung des Wissens der Lernenden, kulturellen Vergleichen und dem selbständigen Lernen durch Projekte oder Recherche dienen. Relativ oft treten auch sog. pragmatische Aufgaben auf, d. h. Dialoge, die der Übung sprachlicher Konventionen gewidmet sind, Verfassen eines Briefs und – deutlich seltener oder gar nicht – Aufgaben, die auf die Entwicklung der Affektivität der Lernenden hinzielen, die Wahrnehmung der Lerner schulen, für das Sprache-Kultur-Verhältnis sensibilisieren oder kommunikative Kompetenz in interkulturellen Situationen entwickeln (z. B. durch eine Analyse von Sprechhandlungen, Metakommunikation). Schließlich ist darauf aufmerksam zu machen, dass in den analysierten Materialien gänzlich Aufgaben fehlen, die die Möglichkeit bieten würden, Ursachen interkultureller Missverständnisse oder Stereotype zu analysieren, interkulturelle Kommunikationssituationen zu simulieren oder echte Kontakte mit Vertretern fremder Kulturen zu initiieren. Das bestätigt wiederum die allgemeine Schlussfolgerung, dass die Lehrwerkautoren bei der

Entwicklung dieser Materialien die Realisierung interkultureller Lernziele im Fremdsprachenunterricht nicht bewusst und explizit berücksichtigt haben.

7. Perspektive der Lehrwerkautoren

Der Prozess der Erstellung eines Lehrwerks ist langwierig und anspruchsvoll. Diese Aufgabe soll von Personen übernommen werden, die über umfassende Kenntnisse der Fremdsprachendidaktik und -methodik und entsprechende pädagogische Erfahrung verfügen. Den Hauptbezugspunkt für die Lehrwerkautoren bilden Rahmenrichtlinien, die Ziele, Inhalte und Anforderungen für Schüler auf einer bestimmten Bildungsstufe festlegen. Die praktische Umsetzung dieser Vorgaben hängt aber letztendlich von der Kreativität, dem methodischen Wissen und der pädagogischen Erfahrung der Lehrwerkautoren ab. Gleiches gilt auch im Hinblick auf die Berücksichtigung des interkulturellen Ansatzes bei der Konzipierung der Lehr- und Lernmaterialien. Vor diesem Hintergrund wird der letzte Abschnitt des empirischen Teils der Darstellung der Perspektive von Lehrwerkautoren gewidmet und wie sie die Rolle der Lehrwerke bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz wahrnehmen.

7.1 Ziel des Interviews

Das Hauptziel dieses Forschungsteils besteht darin, den Standpunkt der Lehrwerkautoren kennenzulernen, den sie zur Entwicklung interkultureller Kompetenz durch den Einsatz von Lehrwerkinhalten einnehmen. Es wird angenommen, dass sowohl die Art und Weise, wie die Lehrwerkautoren interkulturelle Kompetenz verstehen und wie sie die Rolle dieser Kompetenz in der heutigen Welt bewerten als auch das Wissen der Lehrwerkautoren über das interkulturelle Lernen einen Einfluss auf die Gestaltung der Lehrwerkinhalte haben. Die im Fragebogen formulierten Fragen sollten Aufschluss über die Perspektive der Lehrwerkautoren geben:

1. Wie verstehen die Lehrwerkautoren den Begriff interkulturelle Kompetenz und wie bewerten sie heutzutage die Rolle dieser Kompetenz ?
2. Welche Rolle spielen die Lehrwerke in der interkulturellen Bildung sowohl im allgemeinen als auch branchenbezogenen Fremdsprachenunterricht?
3. Inwieweit halten die Lehrwerkautoren es für möglich, interkulturelle Kompetenz durch Lehrwerkinhalte zu entwickeln und unter Einsatz von welchen Inhalten und Aufgaben kann dies verwirklicht werden?

7.2 Zielgruppe

Im August 2020 wurden sieben Autoren der analysierten Lehrwerke zur Teilnahme an einer Umfrage eingeladen, um sie zu ihren Lehrwerken und deren Rolle im interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht zu befragen. Es willigten jedoch nur zwei Personen dazu ein, während von den restlichen fünf Personen keine Rückmeldung kam. Nach Erhalt des Fragebogens verzichtete eine von den beiden Personen aus persönlichen Gründen auf die Teilnahme an der Forschung. Aufgrund der ungenügenden Anzahl an Teilnehmern weisen die Ergebnisse dieser Umfrage nur einen sehr geringen Erkenntniswert auf. Nichtsdestotrotz lohnt es sich, die Perspektive auch nur eines Lehrwerkautors zu diesem Thema darzulegen, da die Stimmen von Lehrwerkautoren in der Diskussion über interkulturelle Lehrwerkinhalte fehlen.

7.3 Fragebogen als Forschungsinstrument

Als Forschungsinstrument wurde ein Fragebogen verwendet, der per E-Mail an die teilnehmenden Personen verschickt wurde. Das Formular (siehe Anhang 2) besteht aus zwölf offenen Fragen. Den Fragen geht ein kurzer Einführungstext voraus, der Informationen über den Autor und den Zweck der Forschung liefert sowie die Anonymität sichern soll. Die Fragen 1 und 2 wurden gestellt, um die Berufserfahrung der Befragten sowohl als Lehrer als auch als Lehrwerkautor zu ermitteln. Die 3. und 4. Frage sollten Aufschluss darüber geben, wie interkulturelle Kompetenz von den Lehrwerkautoren begriffen wird und welche Rolle sie dieser Kompetenz in der heutigen Welt zuweisen. Fragen 5 bis 12 hatten zum Ziel, die Meinung der Lehrwerkautoren zur Rolle des Lehrwerks in der interkultureller Fremdsprachenbildung (Fragen 5 und 6), zu Möglichkeiten und Grenzen der Förderung interkultureller Kompetenz unter dem Einsatz von Lehrwerkinhalten (Fragen 8, 9, 10) und zur Auswahl von Inhalten und Aufgaben (Fragen 11 und 12) zu erfahren. Frage 7 diente dazu, die Lehrwerkautoren zur kritischen Reflexion über die von ihnen bereits erstellten Lehrmaterialien anzuregen und über eventuelle Verbesserungen nachzudenken.

7.4 Darstellung der Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus diesem Forschungsteil dargestellt. Der Fragebogen wurde von einem Lehrwerkautor ausgefüllt, der seit 26 Jahren ein beruflich aktiver DaF-Lehrer und Autor von vier branchenbezogenen DaF-Lehrwerken ist. Die Antworten auf Fragen 3 und 4 wurden sehr ungenau, sogar ausweichend, erteilt. In Bezug auf die Definition interkultureller Kompetenz wies die befragte Person nur auf ihre Bedeutung für eine effektive Kommunikation hin. Es wurde kein Versuch unternommen, den Begriff mit eigenen Worten zu bestimmen. Auch im Hinblick auf die Rolle interkultureller Kompetenz in der heutigen Welt liefert der Lehrwerkautor keine adäquate Antwort, sondern macht lediglich auf ein Problem des polnischen Bildungssystems aufmerksam – und zwar auf die Darstellung und Wahrnehmung fremder Kulturen durch das historische Prisma von Konflikten und Kriegen – und weist gleichzeitig auf die Notwendigkeit hin, Themen darzustellen, die für die zeitgenössischen Vertreter einer fremden Kultur wichtig sind. Durch Frage 5 bringt der Lehrwerkautor sehr direkt zum Ausdruck, dass Lehrwerke eine wichtige Rolle im interkulturellen Fremdsprachenunterricht haben. Er macht dabei besonders auf graphische Materialien aufmerksam, die die Multikulturalität von Gesellschaften in verschiedenen Ländern präsentieren und auf die Rolle der Lehrwerke als Träger von verschiedenen spezifischen Inhalten über fremde Kulturen. Auch die Antwort auf Frage 6 zur Rolle von branchenorientierten Lehrwerken in der interkulturellen Bildung wurde sehr lakonisch formuliert, indem nur zwei Beispielthemen genannt wurden, die zur Vertiefung kulturellen Wissens der Schüler beitragen können, und zwar die Sicherheit am Arbeitsplatz und die Gleichstellung von Frauen und Männern in der Berufswelt. Frage 7 hatte zum Ziel, den Lehrwerkautor dazu anzuleiten, das interkulturelle Potential der von ihm erstellten Lehr- und Lernmaterialien kritisch zu betrachten. Hier gab der Befragte zu, dass er sich aktuell mehr darauf konzentrieren würde, die kulturelle Vielfalt der deutschen Gesellschaft aufzuzeigen. Mit der Antwort auf Frage 8 drückt der Lehrwerkautor aus, dass nicht alle Komponenten interkultureller Kompetenz durch den Einsatz von Lehrwerkinhalten entwickelt werden können. Er gibt jedoch keine weiteren Erklärungen für seine Meinung an. Frage 9 versteht sich als eine Art Ergänzung und Vertiefung von Frage 8 und soll Informationen darüber liefern, welche Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz durch die Arbeit mit einem Lehrwerk entwickelt werden können und in

welchen Fällen es herausfordernd oder unmöglich ist. Der Befragte weist hier eindeutig auf den pragmatischen bzw. behavioralen Bereich als jenen hin, der auf diese Art und Weise gefördert werden kann und soll. Seiner Meinung nach ist es schwieriger die kognitive Ebene anhand der Lehrwerkinhalte zu entwickeln. Frage 10 zu der Herausforderung, interkulturelle Inhalte in die Lehrwerke aufzunehmen, wurde mit einem Zitat von Goethe beantwortet. Diese Aussage ist allerdings schwer zu interpretieren und würde eine weitere Erläuterung seitens des Befragten erfordern. Die darauffolgende Frage betrifft die Inhalte und Aufgaben zum interkulturellen Lernen – hier nennt der Lehrwerkautor nur für die Aufgaben konkrete Beispiele, die seiner Meinung nach zum interkulturellen Lernen am besten geeignet sind: kreative Aufgaben aller Art, Anregungen zu Aussagen und Simulationen von Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung nonverbaler Aspekte. Was die Inhalte anbetrifft, so gibt er nur das Thema Kleidung an. Bei Frage 12 gibt er in seiner Antwort zwei Faktoren an, die auf die Auswahl von Lehrwerkinhalten einen Einfluss haben: Orientierung an den Adressaten des Kurses und die Attraktivität der Form von Inhalten (Graphik, Textlayout).

Zusammenfassend sollte noch betont werden, dass nach der Analyse der gesammelten Antworten der Eindruck entsteht, dass der Befragte das komplexe Problem des interkulturellen Lehrens und Lernens sehr selektiv und oberflächlich betrachtet und in einigen Fällen sogar ausweichende Antworten angibt. Andererseits weist er mehrmals auf die Bedeutung graphischer Materialien für das interkulturelle Lernen und die Notwendigkeit der Vermittlung des Wissens über fremde Kulturen hin, obwohl er gleichzeitig anmerkt, dass sich die kognitive Komponente interkultureller Kompetenz viel schwieriger als z. B. die pragmatische unter Einsatz der Lehrwerkinhalte entwickeln lässt.

Wie zu Beginn dieses Kapitels angemerkt wurde, hat die Perspektive nur eines Lehrwerkautors keinen großen Erkenntniswert. Die erhaltenen Informationen sind nichtdestotrotz eine interessante Ergänzung zu der in dieser Dissertation behandelten Thematik. Allerdings müsste eine größere Gruppe von Lehrwerkautoren an einer solchen Befragung teilnehmen, um die Hypothese bestätigen zu können, dass ein gutes Verständnis des Konzepts interkultureller Kompetenz und das entsprechende Wissen über die Methodik und Didaktik des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts sich positiv auf das interkulturelle Potential der Lehrwerkinhalte auswirken. Man kann nur darauf hoffen, dass der Mangel an Bereitschaft zur Teilnahme an der Befragung nicht

auf das mangelnde Interesse an diesem Thema und die Missachtung des interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenunterricht zurückzuführen ist.

8. Zusammenfassung und Ausblick

Das Vorhandensein kultureller Inhalte im Fremdsprachenunterricht ist kein neues Phänomen. Diese Inhalte haben den Fremdsprachenlehr- und -lernprozess im gewissen Maße immer begleitet, wobei sie im Laufe der Jahre und abhängig von der vorherrschenden Methode auf unterschiedliche Weise verstanden und verwendet wurden. Die Geschichte zeigt, dass mit der Entwicklung der Glottodidaktik auch das Interesse an kulturellen Themen deutlich zugenommen hat. Die gegenwärtige Debatte über das Fremdsprachenlernen und -lehren wird in diesem Bereich von Fragen zum Verständnis des interkulturellen Ansatzes und zu dessen Umsetzung in die Unterrichtspraxis dominiert. Es besteht kein Zweifel daran, dass Sprache und Kultur voneinander abhängig sind, sich einander definieren und erschaffen. Daher ist es unmöglich, eine Sprache ohne den Bezug zur Kultur zu lernen und zu lehren, da ein solcher Fremdsprachenunterricht dadurch nur eine semantische Dimension besitzen würde, ohne die pragmatische oder symbolische Ebene der Sprache zu berücksichtigen. Als Antwort auf die Anerkennung der engen Beziehung zwischen Sprache und Kultur sowie auf die Erweiterung der Definition von Kultur über Hochkultur und Faktenwissen hinaus hat sich mit der Zeit der interkulturelle Ansatz erwiesen. Sein Ziel ist es in erster Linie einen Zugang zu einer fremden Kultur und der Kultur der Lernenden zu schaffen, die Lernenden zum Verstehen dieser beiden Welten zu befähigen, die Persönlichkeit der Schüler für Offenheit, Toleranz und Reflexivität zu sensibilisieren, sie auf die Kommunikation mit Vertretern verschiedener Kulturen vorzubereiten – bei gleichzeitiger Berücksichtigung und Akzeptanz unterschiedlicher kultureller Wertesysteme – und somit die Schüler mit Kompetenzen auszustatten, die es ihnen erlauben, Missverständnisse oder Misserfolge bei der Kommunikation in einer multikulturellen Umgebung zu vermeiden oder mindestens einen konfliktfreien Umgang mit solchen Situationen zu versichern. Der interkulturelle Ansatz, dessen Ziel die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist, bedeutet – trotz all seiner Komplexität und ständiger theoretischer Zweideutigkeiten – eine erhebliche Erweiterung der Bildungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht.

Obwohl angenommen wird, dass der Fremdsprachenunterricht ein sehr gutes Umfeld für das interkulturelle Lernen ist, indem er den Kontakt mit einer fremden Kultur gewährleistet, sollte nicht, wie Pfeiffer (2000: 133) zu Recht in Anlehnung nach Rössler (1993: 98) betont, davon ausgegangen werden, dass interkulturelles Lernen von

selbst stattfinden wird, denn „[d]ie Einsicht, dass Fremdsprachenlernen immer auch eine interkulturelle Aktivität ist, [...] [ist] trivial und nicht ausreichend, um so etwas wie ein interkulturell orientiertes Fremdsprachenlernen zu propagieren“. Eine solche Annahme bedeutet nämlich ein Risiko für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, indem das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht sich selbst überlassen wird und Lehrer oder Lehrwerkautoren von der Pflicht befreit werden, bewusst und gezielt eine interkulturelle Perspektive in den Fremdsprachenunterrichtsprozess und in die Lehr- und Lernmaterialien einzubeziehen. Die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes ist eine Herausforderung für die didaktische Praxis und erfordert vor allem eine Neudefinition der Bildungsziele, gute Vorbereitung der Lehrkräfte im Hinblick auf das interkulturelle Lernen und gute Lehrwerke, die diesen Prozess aktiv unterstützen würden.

Die Lektüre der einschlägigen Fachliteratur zum interkulturellen Ansatz lässt feststellen, dass die Diskussion über den interkulturellen Ansatz im Fremdsprachenunterricht im Laufe der Jahre eine Welle von Euphorie und Angst gleichermaßen ausgelöst hat. Einerseits hat der Fremdsprachenunterricht dank des interkulturellen Ansatzes eine neue Dimension gewonnen, seine Attraktivität und Authentizität hat zugenommen, indem er u. a. sich realen Kommunikationssituationen zuwandte und das Potenzial für die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler entdeckt wurde. Andererseits gab es gleichzeitig Bedenken hinsichtlich der Dominanz interkultureller Lern- und Lehrziele gegenüber anderen Zielen im Fremdsprachenunterricht (vor allem kommunikativen) sowie bezüglich der wachsenden Popularität des Begriffes „interkulturell“, was wiederum zur Trivialisierung und Missachtung dieses Ansatzes beitrug. Die im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Forschungen zeigen jedoch, dass sich keine dieser sowohl optimistischen als auch pessimistischen Annahmen in den Realien des Fremdsprachenunterrichts in Polen gänzlich verwirklicht haben. Im Gegenteil – die Untersuchung hat ergeben, dass die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes in die unterrichtliche Praxis sowohl für die Lehrer als auch für Lehrwerkautoren weiterhin eine Herausforderung darstellt. In den vorhergehenden Kapiteln wurden bereits detaillierte Schlussfolgerungen aus den vorgenommenen drei Forschungen dargestellt. Es lohnt sich jedoch, sie an dieser Stelle noch einmal auf eine integrierte Art und Weise zusammenzufassen und dabei zu bedenken, welche Empfehlungen sich daraus für die

künftige didaktische Praxis in Bezug auf die Zielsetzung, Methodik und Berufsorientierung ergeben können.

Aus der Schülerumfrage lässt sich schlussfolgern, dass Schüler an Technika die Kommunikationsfähigkeiten in einem multikulturellen Umfeld nicht als wertvolle und unbedingt nötige berufliche Kompetenz wahrnehmen. Darüber hinaus weisen die meisten Befragten keine besondere Motivation zum Erwerb des Deutschen als Fremdsprache auf, weswegen zu vermuten ist, dass sich die Lernenden der Vorteile der Mehrsprachigkeit in der modernen Welt nicht bewusst sind und diese daher unterschätzen und meinen, dass Englisch als die neue *lingua franca* für die internationale Kommunikation ausreichend ist. Die Lehrwerkanalyse hat wiederum gezeigt, dass interkulturelle Lernziele entweder nicht explizit oder gar nicht in Unterrichtsmaterialien formuliert werden und wenn, dann sind sie oft anderen, meistens den kommunikativen und landeskundlichen, Lernzielen untergeordnet. Es werden auch keine oder fast keine Aufgaben zur Evaluation interkultureller Kompetenz angeboten. Diese Beobachtungen lassen die erste Empfehlung für Lehrwerkautoren und Lehrkräfte formulieren, nämlich die Notwendigkeit, interkulturelle Lernziele sowohl in Lehrwerken als auch in Unterrichtsplänen klar und präzise zu definieren. Darüber hinaus sollten die Lehrer ihre Schüler im DaF-Unterricht auf die Wichtigkeit interkultureller Kompetenz und auf den steigenden Bedarf dieser Kompetenz in der Berufswelt und im sozialen Leben hinweisen. Interkulturelle Kompetenz zählt zu den sog. *soft skills* und den Schlüsselkompetenzen der modernen Welt, die übertragbar sind und in verschiedenen beruflichen und gesellschaftlichen Kontexten genutzt werden können und somit stellt sie ein riesiges Kapital dar. Das soll den Lernenden bewusst gemacht werden, um sie somit zur Entwicklung dieser Kompetenz zu motivieren. Darüber hinaus erfordert die Komplexität und Mehrdimensionalität des interkulturellen Ansatzes, dass die Lernziele so detailliert, verständlich und klar wie möglich formuliert werden, damit sie durch die Arbeit mit konkreten Inhalten und Aufgaben erreicht werden können. Das ist umso wichtiger, da die Formulierung der Ziele auf diese Art und Weise zur Transparenz des Unterrichtsprozesses beiträgt, die Lehrwerkautoren dazu verpflichtet, Inhalte und Aufgaben anzubieten, die das Erreichen dieser Ziele fördern und eine spätere Evaluation in diesem Bereich ermöglichen und rechtfertigen.

Die Ergebnisse der Schülerumfrage bestätigen ebenfalls, dass das Lehrwerk nach wie vor das am häufigsten verwendete Lehr- und Lernmaterial im DaF-Unterricht ist und seine Rolle im Lernprozess unverändert stabil und stark ist. In diesem

Zusammenhang stellt sich die Frage, ob und inwieweit Lehrwerkinhalte die Entwicklung interkultureller Kompetenz fördern können. Roche (2001: 47) macht darauf aufmerksam, dass die interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht u. a. zwischen dem Lehrwerk und den Lernern stattfindet. Das Lehrwerk schafft nämlich einen direkten Zugang zu einer fremden Kultur und Sprache. Allein diese Tatsache bedeutet, dass durch die Arbeit mit dem Lehrwerkstoff es nicht nur möglich, sondern auch notwendig ist, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Gleichzeitig ist zu beachten, dass die Förderung interkultureller Kompetenz mit Hilfe eines Lehrwerks und im Fremdsprachenunterricht immer im begrenzten Umfang möglich ist. Das hängt u. a. damit zusammen, dass der Erwerb interkultureller Kompetenz ein lebenslanger Prozess ist, der in unterschiedlichen Kontexten stattfindet. Andererseits ist die Zeit im Fremdsprachenunterricht, die gezielt der Entwicklung dieser Kompetenz gewidmet werden kann, sehr begrenzt, weil auch andere Ziele parallel realisiert werden müssen. Der Erfolg beim Erreichen dieses Ziels ist allerdings von zwei Faktoren abhängig, nämlich inwieweit in den Lehrwerken entsprechende Inhalte und Aufgaben zur Schulung interkultureller Kompetenz miteinbezogen werden und inwieweit die Lehrer diesen Stoff im Unterricht aktiv verwenden.

In Polen sind viele verfügbare Lehrwerke für den DaF-Unterricht kommunikativ ausgerichtet, weswegen zu beachten ist, dass auch solche Lehrwerke in gewisser Hinsicht die Entwicklung interkultureller Kompetenz positiv beeinflussen können. Es gilt jedoch, das interkulturelle Potential der Lehrwerke zu steigern. Die Lehrwerkautoren müssen sich mit den verfügbaren glottodidaktischen Veröffentlichungen zur interkultureller Bildung vertraut machen und diese Erkenntnisse beim Erstellen der Lernmaterialien berücksichtigen. Nicht das Theoretische, sondern das Methodische ist nach wie vor „eine harte Nuss“. Die bereits durchgeführten Analysen der DaF-Lehrwerke in Polen sowie die im Rahmen der vorliegenden Arbeit dargestellte Analyse bestätigen, dass die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes in konkrete Inhalte und Aufgaben in Lehrwerken immer noch eine ziemliche Herausforderung darstellt. Man gewinnt den Eindruck, dass die Bindung an den traditionellen, landeskundlich orientierten und auf statischem Wissen basierenden Fremdsprachenunterricht immer noch sehr stark ist. Dies manifestiert sich wiederum vor allem in der ungleichmäßigen Entwicklung interkultureller Teilkompetenzen und einer starken Ausrichtung auf den Aufbau des Wissens der Schüler bei gleichzeitiger Vernachlässigung der behavioralen und affektiven Ebene. Es ist daher nötig, über die

klassische Landeskunde hinauszugehen und das Verständnis für das Fremde und Eigene zu fördern. Basierend auf den Analyseergebnissen und den festgestellten Defiziten werden im Folgenden zehn Empfehlungen für die Lehrwerkautoren formuliert, die in Zukunft hoffentlich zur Steigerung des interkulturellen Potentials der Lehrwerkinhalte beitragen. Die Reihenfolge der Empfehlungen ist zufällig.

1. Der Kulturbegriff muss über bestimmte sichtbare Artefakte, enzyklopädische Informationen über Geschichte, Kunst, Geographie etc. hinaus auf das Unsichtbare ausgedehnt werden, d. h. das Bedeutungssystem, das sich in verschiedenen Denk-, Handlungs-, Wert- oder Einstellungsweisen manifestiert.
2. Bei der Auswahl der Themen sollten die Autoren die Erfahrungen der Schüler berücksichtigen sowie auch Inhalte über ihre Kultur mitberücksichtigen, damit sie einen Bezugspunkt in der Auseinandersetzung zwischen dem Bekannten und Unbekannten haben und ihre eigenen Einstellungen oder Überzeugungen relativieren können.
3. Die Fremdsprache und Kommunikation sollte als Stoff zum interkulturellen Lernen genutzt werden, indem Inhalte angeboten werden, die die Schüler auf die kulturelle Bedingtheit der Sprache aufmerksam machen. Zu diesem Zweck sollten Aufgaben angeboten werden, die u. a. für Folgendes sensibilisieren: Bedeutungsunterschiede von Wörtern, Realisierung verschiedener Kommunikationskonventionen (z. B. Kritik, Dank, Abschied, Begrüßung, Meinungsäußerung usw.) in verschiedenen Kulturen, Registerwahl im Hinblick auf Alter, Geschlecht, Grad der Formalität, Sozialbeziehungen, Anredeformen, Umgangsformen/Etikette bei der Begrüßung, Vorstellung, Empfang der Gäste, Distanz im Gespräch, paraverbales (Stimme, Lautstärke, Sprechtempo, Pausen) und nonverbales Verhalten.
4. Es sollten Aufgaben (z. B. Fallstudien, *critical incidents*) angeboten werden, die es den Schülern ermöglichen, sich mit Quellen interkultureller Missverständnisse vertraut zu machen und Strategien zum Umgang mit ihnen zu entwickeln. Wenn man bedenkt, dass es im Fremdsprachenunterricht nicht realisierbar ist, die Schüler auf jede mögliche Kommunikationssituation vorzubereiten, ist es umso wichtiger, sie mit verschiedenen Strategien auszustatten, damit sie mit verschiedenen Konfliktsituationen oder Missverständnissen klarkommen können.

5. Die Lehrwerkautoren sollten sich durch die bereits entwickelten und verfügbaren Materialien zu möglichen Übungen für interkulturelles Lernen inspirieren lassen und häufiger Aufgaben zur Schulung der Wahrnehmung, der Reflexion oder des Kulturvergleichs anbieten.
6. Es sollten verschiedene Quellen und neue Medien eingesetzt werden, um das Bild der fremden Kultur zu vermitteln. Authentische Materialien sollten so weit wie möglich verwendet werden (z. B. Fragmente und Auszüge aus Werbung, Fernsehprogrammen, Filmen, Serien und Zeitungen) und nicht nur didaktisierte Druckmaterialien.
7. Es sollten vermehrt Projektaktivitäten (z. B. Poster, Broschüre, Multimedia-Präsentation, Video) zu kulturellen Themen angeboten werden, um die Autonomie der Schüler beim Lernen über die fremde und eigene Kultur zu unterstützen. Aufgaben dieser Art ermöglichen es, Fähigkeiten wie Suchen nach Informationen, Vergleichen und Gegenüberstellen von Informationen aus verschiedenen Quellen, Interpretieren der erhaltenen Daten oder Formulieren und Begründen von Meinungen zu entwickeln.
8. Durch Inhalte und Aufgaben in den Lehrwerken sollten die Lernenden zu authentischen Treffen mit einer fremden Kultur ermutigt werden, z. B. indem Adressen von Webseiten angegeben werden, die solche Kontakte ermöglichen, oder die ausländische Presse, Filme, Blogs usw. empfohlen werden oder auch Projektaufgaben formuliert werden, die solche Kontakte erfordern. Junge Menschen sind heutzutage offen für die Welt und dieses Potenzial sollte auch bei der Arbeit mit dem Lehrwerk genutzt werden. Der Einsatz technologischer Errungenschaften kann den Mangel an direktem Kontakt zu Vertretern anderer Kulturen erheblich ausgleichen.
9. Es sollten öfter Aufgaben wie Rollenspiele, Simulationen mit vorgegebenen Rollenbeschreibungen und Inszenierungen angeboten werden. Bei diesen Aktivitäten müssen sich die Schüler zumindest für eine Weile mit ihrer neuen Rolle und Weltanschauung identifizieren, damit die Kommunikation erfolgreich verläuft. Solche Aufgaben geben ihnen die Möglichkeit, eine fremde Rolle zu übernehmen und die Welt aus einer anderen Perspektive zu betrachten.
10. Es sollten Aufgaben angeboten werden, die dazu anleiten sich mit Vorurteilen und Stereotypen auseinanderzusetzen (z. B. in Form von Witzen, Karikaturen usw.).

Die obigen Empfehlungen zeichnen sich durch einen großen Grad an Allgemeinheit aus und die Liste soll als offen verstanden werden. Nichtsdestotrotz können sie für die Lehrwerkautoren einen Bezugspunkt bilden und helfen, das schwierige Ziel der Entwicklung interkultureller Kompetenz in die didaktische Praxis umsetzen.

Die Lehrwerkanalyse der branchenbezogenen Lehrwerke hat bewiesen, dass die meisten Inhalte für die Entwicklung des Fachwortschatzes vorgesehen sind und nur in geringem Ausmaß zur Förderung interkultureller Kompetenz beitragen, da sie hauptsächlich darauf abzielen, das landeskundliche Wissen der Schüler zu erweitern und die Fähigkeit zum selbständigen Lernen zu entwickeln. In den verfügbaren Lehrplänen (vgl. z. B. Jarosz 2013: 10, Kujawa 2013: 10) wird betont, dass das interkulturelle Lernen auch ein wesentlicher Bestandteil des branchenorientierten DaF-Unterrichts sein sollte. Selbst wenn die Anzahl der Unterrichtsstunden in diesem Fach gering ist, ist es erforderlich, die Schüler auf eine erfolgreiche Kommunikation mit Vertretern anderer Kulturen vorzubereiten und ihre Chancen in der Arbeitswelt sowie Bereitschaft zur Mobilität zu erhöhen. Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass die Berufssprache nicht nur das Fachvokabular umfasst, sondern alle sprachlichen Mittel, die in der beruflichen Kommunikation verwendet werden können. Das berufsorientierte Fremdsprachenlernen sollte somit nicht nur auf den fachsprachlichen Wortschatz beschränkt werden, sondern auch Teil des allgemeinen Fremdsprachenunterrichts sein. Vor diesem Hintergrund sollten die Berufsbezogenheit und interkulturelle Bildung als Orientierungspunkte für Autoren aller künftiger Lehrwerke dienen. In Bezug auf die berufliche Orientierung und Entwicklung interkultureller Kompetenz können noch drei weitere Empfehlungen für die Lehrwerkautoren formuliert werden:

1. Bei der Auswahl der Inhalte sollten die verfügbaren Studien zu Störungen in der Geschäftskommunikation zwischen Vertretern verschiedener Kulturen (z. B. Garlacz-Sobczyk 2013, Kic-Drgas 2017) berücksichtigt werden. Sie liefern nämlich Informationen zu den meisten Ursachen von Misserfolgen und Missverständnissen in der beruflichen Kommunikation, wie u. a. Stereotype, Vorurteile, Zeitgefühl, Sachlichkeit, Kommunikationsstil, Einstellung zu Regeln und Prinzipien, Privat- und Berufsleben, Hierarchie oder Struktur in einer Organisation und Rolle der Arbeit im Leben. Es lohnt sich die Lernenden mit diesen Aspekten der fremden und eigenen Kultur vertraut zu machen und sie dafür zu sensibilisieren, dass diese kulturellen Standards je nach Kulturkreis

unterschiedlich sein können und auf dieser Grundlage zur Reflexion und zum kulturellen Vergleich anregen.

2. Es sollten Lehrwerkinhalte und Aufgaben angeboten werden, die die Entwicklung der behavioralen Dimension interkultureller Kompetenz fördern. Dies soll in Form von Aufgaben erfolgen, die es erlauben, das verbale, nonverbale und paraverbale Verhalten in verschiedenen typischen beruflichen Kommunikationssituationen zu üben, vor allem im Kontakt mit Kunden, dem Arbeitgeber, Mitarbeitern, sowie Strategien für den Umgang mit Missverständnissen oder Konflikten zu entwickeln.
3. Die Lehrwerke sollten mehr landeskundliches Wissen aus dem Bereich Arbeit und Beruf liefern und die Schüler auf kulturelle Unterschiede aufmerksam machen. Gemeint sind u. a. folgende Themenkreise: Kleiderordnung am Arbeitsplatz, Vorstellungsgespräch, Geschäftskorrespondenz und ihre graphischen und sprachlichen Merkmale, ausgewählte rechtliche Themen (z. B. Vertrag, Kündigung, Krankenversicherung), Bildungssystem und Praktikum, Traditionen und Bräuche am Arbeitsplatz, allgemeines Wissen über eine Branche (Namen bekannter Unternehmen, Persönlichkeiten, Fachzeitschriften, Internetseiten etc.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Ergebnisse der Schülerrumfrage wie auch der Lehrwerkanalyse ein eher unbefriedigendes Bild der interkulturellen Bildung ergeben. Trotz des reichen Wissenstandes über interkulturelle Kompetenz und interkulturelle Bildung im Fremdsprachenunterricht scheint die Umsetzung des interkulturellen Ansatzes in die unterrichtliche Praxis immer noch sehr problematisch zu sein. Dabei trägt das Weglassen interkultureller Inhalte und Aufgaben in Lehrwerken nicht zur Verbesserung dieses Zustands bei. Um eine noch vollständigere Perspektive zu diesem Forschungsthema zu gewinnen, wäre es sinnvoll, die zukünftigen Forschungen z. B. um die Meinung der Lehrkräfte zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht zu erweitern oder interkulturelle Kompetenz der Schüler jeweils am Anfang und Ende des Kurses mit dem jeweiligen Lehrwerk zu messen.

Abschließend sollte noch einmal betont werden, dass die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Forschung das Thema keinesfalls ausschöpft. Dennoch besteht die Hoffnung, dass die Forschungsergebnisse Anregung zur Diskussion über die Qualität der interkulturellen Bildung und der Lehrwerke für den allgemeinen und branchenorientierten DaF-Unterricht geben. Zu dieser Diskussion sollten neben Lehrern und Lehrwerkautoren auch Herausgeber und Rezensenten von

Lehr- und Lernmaterialien eingeladen werden. Es muss definitiv mehr darauf geachtet werden, dass die Postulate des interkulturellen Ansatzes und entsprechende Materialien zur Förderung interkultureller Kompetenz in die Lehrwerkkonzeption einbezogen werden, damit die Unterrichtsmaterialien den in den Rahmenrichtlinien formulierten Anforderungen entsprechen.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, D. 2000: Lernziel „interkulturelle Kompetenz“ oder: Wie zeitgemäß sind unsere Lehrwerke? In: Fery, R. / Raddatz, V. (Hg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 35-45.
- Abramczyk, A. 2015: Co „gryzie“ nauczycieli języków obcych. In: *Języki Obce w Szkole 4*. S. 126-130.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. 2004: Teksty autentyczne jako źródło interkulturowej kompetencji komunikacyjnej. Wybrane wyniki badań empirycznych przeprowadzonych wśród studentów i wykładowców studiów germanistycznych i kolegiów językowych. In: *Neofilolog 25*. S. 36-42.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. 2005: Kooperatives Miteinander statt Nebeneinander. Zur Beziehung zwischen der interkulturellen Fremdsprachendidaktik und den Kulturwissenschaften. In: *Glottodidactica XXX und XXX*. S. 5-11.
- Aguado, K. 2001: Lehren und Lernen. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin/New York: Walter de Gruyter. S. 595- 604.
- Aguado, K. 2010: Interkulturelle Kommunikation. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. S. 135-136.
- Aigner, G. 2002: Interkulturelles Lernen an beruflichen Schulen. In: Volkmann, L. / Stierstorfer, K. / Gehring, W. (Hg.) *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 99-118.
- Aleksandrowicz-Pędlich, L. 2005: *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędlich, L. 2007: Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich. In: Komorowska, H. (Hg.): *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica. S. 39-56.
- Ammon, U. 1991: *Die internationale Stellung der deutschen Sprache*. Berlin: de Gruyter.
- Bachmann, S. / Gerhold, S. / Wessling, G. 1996: Aufgaben und Übungstypologie zum interkulturellen Lernen. In: *Zielsprache Deutsch 27*. S. 77-91.
- Badstübner-Kizik, C. 2011: Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte als Grundlage für interkulturelle Schlüsselkompetenzen. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. / Kowalonek-Janczarek, M. / Maciejewski, M. / Sopata, A. (Hg.): *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Mediatoren und Übersetzer*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. S. 175-194.
- Baird, J.W. / Stull J.B. 1983: *Business communication. Strategies and Solutions*. USA: McGraw-Hill.
- Bandura, E. 2003: Rola nauczycieli języków obcych w rozwijaniu kompetencji interkulturowej uczniów szkół średnich. In: *Neofilolog 23*. S. 63-69.
- Bandura, E. 2007: *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Barkowski, H. / Eßer, R. 2001: „Haltet den Dieb“. Von der Schwierigkeit, den Faktor Kultur in seiner Bedeutung für methodische Arrangements fremdsprachenunterrichtlichen Lernens und

- Lehrens dingfest zu machen. In: Funk, H. / Koenig, M. (Hg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicum Verlag GmbH. S. 83-93.
- Barkowski, H. 1997: Prinzipien interkulturellen Lernens und ihre Bedeutung für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache. In: Dittmar, N. / Rost-Roth, M. (Hg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 271-282.
- Barkowski, H. 2001: Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J.: *Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin / New York: Walter de Gruyter. S. 810-827.
- Barkowski, H. 2010: Kultur. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attemto Verlag GmbH & Co. KG. S. 176.
- Barłóg, C. 2011: Interkulturelles Training als Beitrag für die Entwicklung interkultureller Kompetenz der Studierenden. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. / Kowalonek-Janczarek, M./ Maciejewski, M. / Sopata, A.: *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Mediatoren und Übersetzer*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. S. 99-108.
- Bartelsmann-Stiftung und Fondazione Cariplo 2008: *Interkulturelle Kompetenz – Die Schlüsselkompetenz im 21. Jahrhundert?* Online Dokument: https://www.bartelsmannstiftung.de/fileadmin/files/BSt/Presse/imported/downloads/xcms_bst_dms_30236_30237_2.pdf [abgerufen am 17.03.2021].
- Bauer, H.-L. 2009: Landeskunde und interkulturelles Lernen – Polemik und Praxis (1. Teil.). In: *Zielsprache Deutsch 3*. S. 3-21.
- Bauer, H.-L. 2010: Landeskunde und interkulturelles Lernen – Polemik und Praxis (2. Teil.). In: *Zielsprache Deutsch 1*. S. 3-21.
- Baur, R. 2001: Deutsch als Fremdsprache – Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin / New York: Walter de Gruyter. S. 617-628.
- Bechtel, M. 2003: *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Beck, H. 1993: *Schlüsselqualifikationen. Bildung im Wandel*. Darmstadt: Winkler.
- Bettermann, R. 1999: Landeskunde und/oder interkulturelle Kommunikation. In: Barkowski H. / Wolff, A. (Hg.): *Materialien Deutsch als Fremdsprache Heft 52. Alternative Vermittlungsmethoden und Lernformen auf dem Prüfstand Wissenschaftssprache-Fachsprache-Landeskunde aktuell – Interkulturelle Begegnung – Interkulturelles Lernen*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache. S. 501-513.
- Białek, M. 2011: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. / Kowalonek-Janczarek, M. / Maciejewski, M. / Sopata, A. (Hg.): *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Mediatoren und Übersetzer*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. S. 195-204.
- Błażek, A. 2008: *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und-lehrer in Polen*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Błażek, A. 2011: Von der internationalen Zusammenarbeit zur interkulturellen Kooperation im Spannungsfeld Deutschland-Polen-Russland. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. / Kowalonek-

Janczarek, M. / Maciejewski, M. / Sopata, A. (Hg.): *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Mediatoren und Übersetzer*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. S. 71-82.

Bleyhl, W. 1994: Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 9-21.

Bolten, J. / Horst, S. 1991: Geschäftskorrespondenz im Fremdsprachenunterricht. Interaktive und interkulturelle Prämissen computergestützten Sprachtrainings. In: *Zielsprache Deutsch 1*. S. 93-98.

Bolten, J. 2007: *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Sömmmerda.

Bosse, E. / Müller-Jacquier, B. 2011: Kulturreflexive Deutungsarbeit: Kommunikative Verfahren zur Förderung interkultureller Kompetenz. In: Mackus, N. / Möhring, J. (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen. S. 65-81.

Brandauer, E. 2007: *Kulturbezogener Fremdsprachenunterricht im Zielsprachenland*. Hamburg: Verlag Kovac.

Buer van, J. 1999: Berufliche Bildung und Qualifizierung – Überlegungen zu einer neuen Lehr-Lern-Kultur als Antwort auf die Herausforderungen der Zukunft. In: Węgrzecka, M. (Hg.): *Kształcenie zawodowe. Unowocześnianie procesu dydaktycznego w edukacji zawodowej u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP. S. 67-102.

Bukowska-Ulatowska, M. 2012: Język obcy ukierunkowany zawodowo. In: *Edukacja Pomorska 51-52*. S. 22-24.

Buttjes, D. 1981: Kultur und Identität. Landeskundliches Lernen im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: *Zielsprache Deutsch 3*. S. 2-10.

Buttjes, D. 1991: Interkulturelles Lernen im Englischunterricht. In: *Der fremdsprachliche Unterricht 22/1*. S. 2-9.

Byram, M. 1997: *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon / Philadelphia / Toronto / Sydney / Johannesburg: Multilingual Matters Ltd.

Byram, M. 2005: Europejskie portfolio językowe – Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii „kluczowych doświadczeń interkulturowych”. In: *Języki Obce w Szkole 5*. S. 59-68.

Caspari, D. / Schinschke, A. 2009: Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie. In: Hu, A. / Byram, M.: *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 273-287.

Caspari, D. / Schinschke, A. 2007: Interkulturelles Lernen. Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule. In: Bredella, L. / Christ, H.: *Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 78-100.

Chłopek, Z. 2009: Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce. Wyniki badań kwestionariuszowych. In: *Języki Obce w Szkole 1*. S. 61-68.

- Cholewa, J. 2013: Nauczanie języków specjalistycznych wczoraj i dziś. In: *Języki Obce w Szkole 4*. S. 76-80.
- Chomsky, N. 1973: *Aspekte der Syntaxtheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Chudak S. 2010a: Über den Mythos polnischen Brotes... Reflexion über den eigenkulturellen Hintergrund bei angehenden polnischen DaF-Lehrern als Beitrag zur Förderung ihrer interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Überlegungen zum vorläufigen Ergebnis eines Seminars. In: Myczko K. (Hg.): *Reflexion als Schlüsselphänomen der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 225-236.
- Chudak, S. 2010b: Arbeit mit Filmen im DaF-Unterricht als eine Möglichkeit der Förderung der interkulturellen Kompetenz auf der Fortgeschrittenenstufe. In: Chlosta, Ch. / Jung, M. (Hg.): *DaF integriert. Literatur - Medien - Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2008 an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Göttingen: Universitätverlag. S. 73-95.
- Chudak S. 2013: Eigenkulturelle Reflexion im Fremdsprachenunterricht. Zur Stellung und zu den Möglichkeiten der Bewusstmachung eigenkultureller Prägungen der Fremdsprachenlernenden im Kontext der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz. In: *Studia Germanica Posnaniensia 33*. S. 13-28.
- Ciepielewska, L. 2000: Die Bedeutung der Lehrwerke für den modernen Fremdsprachenunterricht. In: *Glottodidactica XXVII*. S. 65-67.
- Clyne, M. 1994: *Inter-cultural communication at work*. Cambridge: University Press.
- Czarnecka, M. 2008: Zum Begriff „Kompetenz“ in der Fremdsprachendidaktik. In: *Glottodidactica XXXIV*. S. 25-33.
- Daase, A. / Hinrichs, B. / Settinieri, J. 2014: Befragung. In: Settinieri, J. / Demirkaya, S. / Feldmeier, A. / Gültekin-Karakoc, N. / Riemer, C. (Hg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 103-123.
- Dathe, M. 2007: Wirtschaftskommunikation. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 586-595.
- Davcheva, L. / Sercu, L. 2005: Culture in Foreign Language Teaching Materials. In: Sercu, L. (et all): *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. S. 90-110.
- Delanoy, W. 2000: Prozessorientierung und interkultureller Fremdsprachenunterricht. In: Bredella, L. / Meißner, F.-J. / Nünning, A. / Rösler, D. (Hg.): *Wie ist Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 191-230.
- Deutsches Auswärtiges Amt 2015: *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Online Dokument: <http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/364458/publicationFile/204449/PublStatistik.pdf> [abgerufen am 14.01.2017].
- Deutsches Auswärtiges Amt 2017: *Förderung der deutschen Sprache*. Online Dokument: https://www.auswaertiges-amt.de/DE/Aussenpolitik/KulturDialog/03_Sprache/DeutscheSprache_node.html [abgerufen am 12.01.2017].

Domaradzki, K. 2014: *Najbardziej pożądane kompetencje na rynku pracy w 2015 roku*. Online Dokument: <https://www.forbes.pl/kariera/10-najbardziej-pozadanych-kompetencji-na-ryнку-pracy-w-2015-roku/vxqj9gl#slide-10> [abgerufen am 11.04.2017].

Duszenko, M. 1994: *Lehrwerkanalyse. Fernstudieneinheit XX*. Berlin: Langenscheidt.

Eckerth, J. / Wendt, M. 2003: Brauchen wir einen inter- und/oder transkulturellen Fremdsprachenunterricht? In: Eckerth, J. / Wendt, M. (Hg.): *Interkulturelles und transkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 9-21.

Edelhoff, Ch. 1987: Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen. In: Baumgratz, G. / Stephan, R. (Hg.): *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung. Inhaltliche und organisatorische Perspektiven der Lehrerfortbildung in Europa*. München: Iudicium 1987. S. 110 - 148.

Ehlich, K. 2007: *Transnationale Germanistik*. München: Iudicium Verlag GmbH.

Ehlich, K. 2010 Kompetenz. In: Barkowski, H. /Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH and Co. KG, S. 160-161.

ELAN: Auswirkungen mangelnder Fremdsprachenkenntnisse in den Unternehmen auf die europäische Wirtschaft. 2006. Online Dokument: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/languages/policy/strategic-framework/documents/elan_de.pdf [abgerufen am 14.01.2017].

Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 18. Dezember 2006 zu Schlüsselkompetenzen für lebensbegleitendes Lernen (2006/962/EG). Online Dokument: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL> [abgerufen am 18.01.2017].

Engel, U. (et all) 1977: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Engel, U. / Krumm, H.-Ch. / Wielacher, A. 1981: *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache: Bd.1*. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Erl, A. / Gymnich, M. 2007: *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.

Eß, O. 2009: Ein Modell des interkulturellen Handelns. In: Jieping, F. / Yuan, L. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: Iudicium Verlag GmbH. S. 304-310.

Funk, H. 1992: Berufsbezogener Deutschunterricht. Grundlagen-Lernziele-Aufgaben. In: *Fremdsprache Deutsch. Sondernummer 1992*. S. 4-16.

Funk, H. 1994: Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse. In: Kast, B. / Neuner, G. (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin und München: Langenscheidt. S. 105-110.

Funk, H. 2001a: Berufsbezogener Deutschunterricht – Deutsch als Fremd- und Zweitsprache für den Beruf. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J.: *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin/New York: Walter de Gruyter GmbH. S. 962-973.

Funk, H. 2001b: Das Ende ist nah! Oder auch nicht. Zum Funktionswandel der Fremdsprachenlehrwerke. In: Funk, H. / Koenig, M. (Hg.): *Kommunikative Fremdsprachendidaktik - Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Gerhard Neuner zum 60. Geburtstag*. München: Iudicum Verlag GmbH. S. 279-293.

Funk, H. 2003: Deutsch als Fremdsprache – berufsbezogen lernen und studieren. In: Schneider, G. / Clalüna (Hg.): *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven*. München: Iudicum Verlag GmbH. S. 165-180.

Funk, H. 2010: Berufsorientierter Deutschunterricht. In: Krumm, H.-J. / Fandrych, Ch. / Hufeisen, B. / Riemer C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin / New York: Walter de Gruyter GmbH. S. 1145-1151.

Funk, H. 2011: Berufsorientierter Fremdsprachenunterricht – erweiterte Anforderungsprofile in der Ausbildung von Lehrkräften. In: Barkowski, H. / Demmig, S. / Funk, H. / Würz, U. (Hg.): *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 135-147.

Garlacz-Sobczyk, K. 2013: *Zakłócenia w polsko-niemieckiej komunikacji biznesowej*. Online Dokument:

https://rebus.us.edu.pl/bitstream/20.500.12128/5505/1/Garlacz_Sobczyk_Zaklocenia_w_polsko_niemieckiej.pdf [abgerufen 11.04.2021].

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. 2001. Berlin / München: Langenscheidt.

Główny Urząd Statystyczny 2002: *Wyniki Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002 w zakresie deklarowanej narodowości oraz języka używanego w domu*. Online Dokument: <https://stat.gov.pl/spisy-powszechno/narodowe-spisy-powszechno/narodowy-spis-powszechny-2002/wyniki-narodowego-spisu-powszechnego-2002-narodowosci-oraz-jezyka/#> [abgerufen am 28.03.2021].

Główny Urząd Statystyczny 2020: *Sytuacja demograficzna Polski do roku 2019. Migracje zagraniczne ludności*. Online Dokument: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/ludnosc/migracje-zagraniczne-ludnosc/sytuacja-demograficzna-polski-do-roku-2019-migracje-zagraniczne-ludnosc,16,1.html> [abgerufen am 28.03.2021].

Główny Urząd Statystyczny/Urząd Statystyczny w Gdańsku 2016: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2015/2016*. Online Dokument: https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5488/1/11/1/oswiata_i_wychowanie.pdf [abgerufen am 28.03.2021].

Główny Urząd Statystyczny/Urząd Statystyczny w Gdańsku 2018: *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*. Online Dokument: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20172018,1,13.html> [abgerufen am 28.03.2021].

Goethe Institut 2016: *Deutsch als Fremdsprache weltweit*. Online Dokument: <https://www.goethe.de/de/spr/eng/dlz/20507946.html> [abgerufen am: 22.12.2016].

Gogolin, I. 2003: Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachunterricht. 4. Auflage*. Tübingen/Basel: A. Francke Verlag. S. 96-102.

Göhring, H. 2007: *Interkulturelle Kommunikation. Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Tübingen: Staufenburg Verlag.

- Götze, L. 1994a: Fünf Lehrwerkgenerationen. In: Bernd, K. / Neuner, G. (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin / München: Langenscheidt KG. S. 29-30.
- Götze, L. 1994b: Interkulturelles Lernen und „Interkulturelle Germanistik“ – Konzepte und Probleme. In: Henrici, G. / Koreik, U.: *Deutsch als Fremdsprache. Wo warst Du, wo bist Du, wohin gehst Du*. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 263-271.
- Grimm, T. 2010: Interkulturelle Kompetenz. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. S. 140.
- Grosch, H. / Leenen, W.-R. 1998: Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Dovrmann, U. / Reiberg, L. (Hg.): *Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. S. 29-46.
- Grucza F. 2001c: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Polen. In: G. Helbig / L. Götze / G. Henrici / H.-J. Krumm (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1528-1543.
- Grucza, F. / Krumm, H.-J. / Grucza, B. 1993: *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. 2001a: Deutsche Sprache in Polen. In: Grucza, F. (Hg.): *Tausend Jahre polnisch-deutsche Beziehungen : Sprache - Literatur - Kultur - Politik : Materialien des Millennium-Kongresses, 5.-8. April 2000*. Warszawa: Graf-Punkt. S. 107-131.
- Grucza, F. 2001b: Zur Geschichte und Zukunft des Deutschen in Polen. In: *Studia Niemcoznawcze* 22. S. 577-592.
- Grucza, F. 2010: Deutsch in Polen. In: H.-J. Krumm, Fandrych, Ch. / Hufeisen, B. / Riemer, C. (Hg.) *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin / New York: de Gruyter. S. 1761-1766.
- Hajec, M. 2016: *Wynagrodzenia osób z różną znajomością języków obcych w 2015 roku*. Online Dokument: <http://wynagrodzenia.pl/artukul/wynagrodzenia-osob-z-rozna-znajomoscia-jezykow-obcych-w-2015-roku> [abgerufen am 18.01.2017].
- Häussermann, U. / Piepho, H.-E. 1996: *Aufgaben-Handbuch. Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicum Verlag.
- Heringer, H. J. 2004: *Interkulturelle Kommunikation*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag.
- Heyd, G. 1990: *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg GmbH & Co.
- Heyd, G. 1997: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): ein Arbeitsbuch: Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Hoff, A. 2016: Interkulturelle Kompetenz – Ein Blick auf die berufliche Handlungsfähigkeit von morgen. In: *Budrich Journals. HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung 1 / 2016*. S. 45-59. Online Dokument: <https://www.budrich-journals.de/index.php/HiBiFo/article/view/22274> [abgerufen am 17.03.2021].
- Hofstede, G. / Hofstede, G.J. / Minkov, M. 2011: *Kultury i organizacje*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.

- Holzbrecher, A. 2008: Interkulturelles Lernen. In: Winfried, U. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. S. 118-130.
- Hoopes, D. 1981: Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. In: Pusch, M. D. (Hg.): *Multicultural Education. A Cross-Cultural Training Approach*. Chicago: Intercultural Network. S. 9-38.
- House, J. 1997: Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1 (3)*. Online Dokument: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/734/711> [abgerufen am 22.03.2021].
- Hu, A. 2010: Kulturvergleich. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attemto Verlag GmbH & Co. KG. S. 178.
- Huneke, H.-W. / Steinig, W. 2005: *Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute 2011: *Future Work Skills 2020*. Online Dokument: https://www.iftf.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf [abgerufen am 22.03.2021].
- Jańska, M. U. 2006: *Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Evaluation der Unterrichtsmaterialien für den frühen fremdsprachlichen Deutschunterricht in Polen*. Wrocław / Dresden: Neisse Verlag.
- Jarosz, J. 2013: *Program nauczania języka niemieckiego ukierunkowanego zawodowo*. Warszawa: Klett. Online Dokument: https://klett.pl/sites/default/files/files/%C5%81lukasz%20B%C5%82aszczyk/PROGRAM_JOZ_11.09.pdf [abgerufen am 15.03.2018].
- Kaikkonen, P. 1997: Fremdverstehen durch schulischen Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF 24 (1)*. S. 78-86.
- Kaikkonen, P. 2002: Authentizität und authentische Erfahrung in einem interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: *Info DaF 29 (1)*. S. 3-12.
- Karstedt von, L. 2004: *Sprache und Kultur. Eine Geschichte der deutschsprachigen Ethnolinguistik*. Online Dokument: <https://d-nb.info/975810170/34> [abgerufen am 13.03.2018].
- Kast, B. / Neuner, G. 1994: *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den Fremdsprachlichen Unterricht*. Berlin: Langenscheidt KG.
- Kelz, H.-P. 2011: Interkulturelle Kommunikation in Wirtschaftsbeziehungen – Die Fachsprache der Wirtschaft im Kontext internationaler Zusammenarbeit. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. / Kowalonek-Janczarek, M. / Maciejewski, M. / Sopata, A.: *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Mediatoren und Übersetzer*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM 2011. S. 15-26.
- Kic-Drgas, J. 2017: Komunikacja interkulturowa na zajęciach z języka specjalistycznego. In: *Języki Obce w Szkole 4*. S. 9-13.
- Kiefer, K.-H. 2015: Critical Incidents als der Faktor „Kulturalität“ in der grenzüberschreitenden Wirtschaftskommunikation. In: *Glottodidactica XLII*. S. 49-62.
- Klett 2017: *Pytania i odpowiedzi – kształcenie zawodowe*. Online Dokument: <https://klett.pl/pytania-i-odpowiedzi-ksztalcenie-zawodowe#ad6> [abgerufen am 11.03.2017].

- Knapp, A. 2006: Interkulturelle Kompetenz als „Schlüsselkompetenz“ – lern- und lehrbar? In: Forner, W. / Habscheid, S. (Hg.): *Sprachliche und fachliche Kompetenzen – zwei Seiten eines Blattes?* Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH. S. 105-130.
- Komorowska, H. 1999: *O programach prawie wszystko*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. 2000: Nauczanie języków obcych w kształceniu zawodowym. In: Mizerska, B.M. (Hg.): *Problemy komunikacji międzykulturowej – lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt. S. 352-371.
- Komorowska, H. 2001: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna Sp. z o.o.
- Komorowska, H. 2003: Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela. In: *Języki Obce w Szkole 6*. S. 74-80.
- Komorowska, H. 2005: *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. 2007: *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957-2007). 50 lat czasopisma Języki Obce w Szkole z wyborem tekstów z lat 1957-2007*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Koreik, U. 1995: *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Koreik, U. 2010: Interkulturelle Landeskunde. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. S. 140.
- Krekeler, Ch. 1999: *Berufsorientierte Sprachkurse für Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler und jüdische Kontingentflüchtlinge*. Unna-Massen: Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer und ausländische Flüchtlinge in Nordrhein-Westfalen.
- Król, W. 2011: Języka a kultura – rozwijanie świadomości interkulturowej u uczniów dorosłych: optymalne techniki dydaktyczne. In: *Neofilolog 37*. S. 101-107.
- Krumm, H.-J. 1994a: Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. / Christ H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 116-127.
- Krumm, H.-J. 1994b: Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, B. / Neuner, G. (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin / München: Langenscheidt KG. S. 100-105.
- Krumm, H.-J. 2003a: Lehr- und Lernziele. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 116-121.
- Krumm, H.-J. 2003b: Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 138-144.
- Krumm, H.-J. 2003c: Fremdsprachenlehrer. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 352-358.

Krumm, H.-J. 2004: Wofür bilden wir Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer aus? In: Badstübner-Kizik, C. / Rozalowska-Żądło, R. / Uniszewska, A. (Hg.): *Sprachen lehren, Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. S. 35-50.

Kühn, Ch. 2009: Neue Perspektiven der Interkulturellen Kommunikation: „Welches Deutschland haben Sie im Kopf?“. In: Jieping, F. / Yuan, L. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: Iudicum Verlag GmbH. S. 295-303.

Kühn, Ch. 2011: Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Ergebnisse einer Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung. In: Mackus, N. / Möhring, J. (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen. S. 227-237.

Kühn, G. / Mielke, T.M. (Hg.) 2012: *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kühn, G. (Hg.) 1996: *Deutsch für Ausländer. Eine Bibliografie berufsbezogener Lehrmaterialien mit Kommentierung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kühn, G. / Mielke T.M. (Hg.) 2006: *Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. Eine Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien – Print- und digitale Materialien – mit Kommentierungen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Kühn, G. 2012: Die deutsche Sprache in ihrer internationalen Bedeutung und als ein Integrationsfaktor in nationaler Sicht. In: Kühn, G. / Mielke, T.M. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 9-18.

Kujawa, B. 2013: *Przedmiotowy program nauczania języka niemieckiego ukierunkowanego zawodowo*. Warszawa: Nowa Era Sp. z o.o. Online Dokument: <https://dlauczyciela.pl/zasob/16419,program-nauczania.pdf> [abgerufen 18.03.2021].

Kurtyka, A. 2005: Rozwijanie kompetencji międzykulturowej nauczycieli języków obcych. In: Mackiewicz, M. (Hg.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. S. 85-95.

Kwiatkowski, S. M. 1999: Wpływ zmian społeczno-gospodarczych na cele kształcenia zawodowego w systemie szkolnym. In: Węgrzecka, M. (Hg.): *Kształcenie zawodowe. Unowocześnianie procesu dydaktycznego w edukacji zawodowej u progu XXI wieku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP. S. 25-31.

Kwiatkowski, S. M. 2006: *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Lang, R. 1988: Das Eigene und Das Fremde. Kulturkontraste im Unterricht. In: Neuner, G. (Hg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München: Iudicum Verlag GmbH. S. 193-203.

Lange, V. 2012: Interkulturelle Kommunikation: Chancen und Potenziale im Deutschunterricht. In: Bredel, U. / Ezhova-Heer, I. / Schlickau, S. (Hg.): *Zur Sprache.kom. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim 2012. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 93-107.

- Latorre, P. 2004: Was heißt hier eigentlich „Kultur“. Anthropologische Fragen an die interkulturelle Kommunikationsforschung. In: Bolten, J. (Hg.): *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft Positionen – Modelle- Perspektiven – Projekte*. Sternenfels: Verlag Wissenschaft und Praxis Dr. Brauner GmbH. S. 25-39.
- Leupold, E. 2001: Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht (noch) ein Leitmedium. In: Jung, U. O. H. (Hg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt am Main / Wien: Peter Lang. S. 132-142.
- Lewicki, R. 2005: (Inter)kulturelle Dimension der Glottodidaktik. In: Grucza, F. / Schwenk, H. –J. / Olpińska, M. (Hg.): *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität. Materialien der Jahrestagung des Verbandes Polnischer Germanisten 22.-24. April 2005*. Kraków / Warszawa: euro edukacja. S. 248-252.
- Liedke, M. 1999: Interkulturelles Lernen in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. In: *Materialien Deutsch als Fremdsprache 52*. S. 552-577.
- Luckscheiter, R. 2012: Berufsbezogene Förderung von Deutsch als Fremdsprache durch den DAAD. In: Kühn, G. / Mielke, T. M.: *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 29-32.
- Lüger, H.-H. 1993: *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin: Langenscheidt.
- Lukjantschikowa, M. 2004: Textarbeit als Weg zur interkulturellen Kompetenz. In: *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer 41 (3)*. S. 161-165.
- Lüsebrink, H.-J. 2003: Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachunterricht. 4. Auflage*. Tübingen / Basel: A. Francke Verlag. S. 60-65.
- Lüsebrink, H.-J. 2005: *Interkulturelle Kommunikation*. Stuttgart: J. B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschl Verlag GmbH.
- Lüsebrink, H.-J. 2011: Interkulturelle Kommunikation im Kontext der Globalisierung. Herausforderungen, Konzepte, methodische Ansätze. In: Czucka, E. / Neuland, E. (Hg.): *Interkulturelle Kommunikation. Perspektiven einer anwendungsorientierten Germanistik*. München: Iudicum Verlag GmbH. S. 32-47.
- Mackiewicz, M. 2006: Orientacja interkulturowa zajęć języka niemieckiego na poziomie ponadgimnazjalnym – fakty i mity. In: *Neofilolog 28*. S. 3-39.
- Mackiewicz, M. 2008: Podręcznik do nauki języka niemieckiego jako źródło międzykulturowej refleksji. Czy istnieje model idealny? Analiza trzech przypadków. In: Jodłowiec, M. / Niżegorodcew, A.: *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Kraków: Tertium. S. 203-213.
- Mackiewicz, M. 2010: Standardy kulturowe a dydaktyka języków obcych. In: Mackiewicz, M. (Hg.): *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce dydaktycznej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. S. 137-149.
- Mackiewicz, M. 2012: Bildungspolitische Richtlinien und Empfehlungen als fördernder Faktor für den interkulturell orientierten DaF-Unterricht. In: Wąsikiewicz-Firlej, E. / Szczepaniak-Kozak, A., Lankiewicz, H. (Hg.): *Interkulturowość, kreatywność, refleksyjność w dydaktyce języków obcych*. Piła: Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile. S. 23-34.

- Mackiewicz, M. 2014: Wiedza kulturowa i rozwój kompetencji interkulturowej jako cele i motywy uczących się języka niemieckiego. In: *Języki Obce w Szkole* 3. S. 88-96.
- Mackiewicz, M. 2016: Język niemiecki w Polsce. In: *Interakcje. Leksykon komunikowania polsko-niemieckiego*. Online Dokument: <http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/29> [abgerufen am 21.12.201].
- Maijala, M. 2007a: Zur Analyse von landeskundlichen bzw. geschichtlichen Inhalten in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 44 (3). S. 174-180.
- Maijala, M. 2008: Zwischen den Welten – Reflexionen zu interkulturellen Aspekten im DaF-Unterricht und interkulturellen DaF-Lehrwerken. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 13 (1). Online Dokument: <http://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/231/223>[abgerufen am 15.03.2018].
- Maijala, Minna 2007b: Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potentialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: *Info DaF* 34 (6). S. 543-561.
- Majorosi, A. 2010: Lernen. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attemto Verlag GmbH & Co. KG. S. 196.
- Maletzke, G. 1996: *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Marchwacka, A.-M. 2010: Efektywna komunikacja w biznesie priorytetem nauczania języków obcych. In: Mackiewicz, M. (Hg.): *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce dydaktycznej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. S. 231-245.
- Merten, S. 1995: *Fremdsprachenerwerb als Element interkultureller Bildung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Mertens, D. 1974: Schlüsselqualifikationen – Thesen zur Schulung für eine moderne Gesellschaft. In: *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung* 7 (1). S. 36-43.
- Mielke, T. M. 2012: Printmaterialien für das allgemeine und berufsbezogene Deutsch als Fremdsprache. In: Kühn, G. / Mielke, T. M.: *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. S. 55-61.
- Mihułka, K. 2005: Uprzedzenia i stereotypy narodowe w obliczu jednoczącej się Europy na przykładzie stosunków Polsko-Niemieckich. In: *Neofilolog* 26. S. 29-35.
- Mihułka, K. 2010a: Nieporozumienia natury werbalnej i niewerbalnej podczas spotkań interkulturowych. In: Mackiewicz, M. (Hg.): *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce dydaktycznej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. S. 253-262.
- Mihułka, K. 2010b: Trening interkulturowy na lekcji języka obcego a rozwój sprawności mówienia. In: Pawlak, M. / Waniek-Klimczak, E. (Hg.): *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*. Poznań / Kalisz / Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. S. 153-163.
- Mihułka, K. 2012: *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Mohr, Ch. 2015: Niemiecki w Polsce. In: *Języki Obce w Szkole* 3. S. 107-110.

- Mühr, S. 2010: Vorbereitende Überlegungen für ein empirisches Forschungsprojekt über interkulturelle Lernprozesse. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht Jahrgang 15 (2)*. S. 113-126. Online Dokument: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/159/154> [abgerufen am 23.03.2021].
- Müller, P. 1996: Interkulturelles Lernen durch erlebte Landeskunde. Wie bei Deutschlehrerinnen und –lehrern aus Mittel- und Osteuropa ein neues Deutschlandbild entsteht. In: *Zielsprache Deutsch 1*. S. 33-36.
- Müller-Jacquier, B.-D. 2001: Interkulturelle Landeskunde. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin / New York: Walter de Gruyter. S. 1230-1234.
- Myczko, K. 2002: Kognition und interkulturelle Kompetenz. In: Siek-Piskozub (Hg.): *European year of languages*. Poznań : UAM. S. 69-74.
- Myczko, K. 2004: Kognition und Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, C. / Rozalowska-Żądło, R. / Uniszewska, A. (Hg.): *Sprachen lehren, Sprachen lernen. Nauczanie i uczenie się języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego. S. 291- 301.
- Myczko, K. 2005: Kompetenz interkulturelle als Ziel der Sprachbildung. In: Mackiewicz, M. (Hg.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturella*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej. S. 25-35.
- Myczko, K. 2015: Wie viel Reflexion braucht der Fremdsprachenunterricht? In: *Glottodidactica XLII/2*. S. 45-59.
- Nardi, A. / Chudak, S. 2016: Dimensionen der Authentizität im DaF- und DaZ-Unterricht. In: Chudak, S. / Drumbl, H. / Nardi, A. / Zanin, R. (Hg.): *IDT 2013. Band 6. Sektionen F2, F3, F4. Medien in Kommunikation und Unterricht*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press. S. 39-53.
- Navarro, J. 2010: *Mowa ciała w pracy*. Warszawa: Abedik SA.
- Netzwerk Deutsch 2010: *Statistische Erhebungen 2010. Die deutsche Sprache in der Welt*. Online Dokument: <https://www.goethe.de /resources/files/pdf19/5759818-STANDARD.pdf> [abgerufen am 12.01.2017].
- Neuner, G. / Hunfeld, H. 1993: *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Neuner, G. 1994: Lehrwerkforschung und Lehrwerkkritik. In: Kast, B. / Neuner, G. (Hg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin / München: Langenscheidt KG. S. 8-22.
- Neuner, G. 2001: Curriculumentwicklung und Lehrziele Deutsch als Zweitsprache. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J.: *Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch. 2. Halbband*. Berlin / New York: Walter de Gruyter. S. 797-810.
- Neuner, G. 2003: Lehrwerke. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel: Franke. S. 399-402.
- Niederhaus, C. 2011: Mehrsprachigkeit im Kontext der beruflichen Bildung – Korpuslinguistische Fachtextanalysen als sprachwissenschaftliches Argument für die integrierte Sprachförderung. In: Mackus, N. / Möhring, J. (Hg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als*

Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen. S. 239-253.

Nieweler, A. 2000 Sprachenlernen mit dem Lehrwerk – Thesen zur Lehrbucharbeit im Fremdsprachunterricht. In: Fery, R. / Raddatz, V. (Hg.): *Lehrwerke und ihre Alternativen*. Frankfurt am Main: Peter Lang. S. 13-34.

Nothdurft, W. 2007: Kommunikation. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 24-34.

Oksaar, E. 1998: Sprach- und Kulturkontakt als Problembereich in interkultureller Kommunikation. Modellzentrierte und empirische Betrachtungen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 24*. S. 13-45

Oomen-Welke, I. 2010: Interkulturelle Erziehung. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. S. 138.

Oomen-Welke, I. 2013: Deutsch in der Welt – außerhalb des deutschsprachigen Gebiets. In: Winfried, U. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 35-49.

Ośrodek Rozwoju Edukacji 2011: *Nauczanie języka niemieckiego w Polsce. Raport przeglądowy 1990-2010 sporządzony przez ORE na zlecenie MEN*. Online Dokument: https://www.ore.edu.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=33:raporty&Itemid=1063 [abgerufen am 18.01.2017].

Owczarek, D. 2004: Kształcenie kompetencji interkulturowej online. In: *Neofilolog 25*. S. 43-49.

Özbent, S. 2008: Interkulturalität der Körpersprache mit besonderer Berücksichtigung des Türkischen. In: *Zielsprache Deutsch 1*. S. 60-82.

Pamuła, M. / Pytlarz, A. 1998: Kształcenie kompetencji interkulturowej a wykorzystanie projektu pedagogicznego. In: *Języki Obce w Szkole 2*. S. 103-105.

Pauldrach, A. 1987: Landeskunde in der Fremdperspektive – Zur interkulturellen Konzeption von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken. In: *Zielsprache Deutsch 4*. S. 30-42.

Pauldrach, A. 1992: Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren. In: *Fremdsprache Deutsch 6*. S. 4-15.

Pfeiffer, W. 2001: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

Pfeiffer, W. 2002: Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung. In: *Glottodidactica XXVIII(2000)*. S. 125-139.

Pfeiffer, W. 2003: Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. In: *Linguistik Online 13 / 1*. Online Dokument: <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/880/1534> [abgerufen am 12.03.2018].

Pfeiffer, W. 2015: Multilingualität und Multikulturalität als Säulen einer modernen Fremdsprachenpädagogik. In: Ehlich, K. / Albert, M.F. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache als transkultureller Erfahrungsraum. Zur Konzeptentwicklung eines Faches*. Münster / New York: Waxmann. S. 11-29.

- Pieklarz, M. 2006: Stereotype und Affektivität im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. In: *Glottodidactica XXXII*. S. 109-121.
- Piepho, H.-E. 1974: *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen: Frankonius-Verlag.
- Pommerin-Götze, G. 2001: Interkulturelles Lernen. In: Helbig, G. / Götze, L. / Henrici, G. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin / New York: Walter de Gruyter. S. 973- 985.
- Pommerin-Götze, G. 2010: Interkulturelles Lernen. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. S. 141-142.
- Porcher, L. 2006: Sprachenlernen und interkulturelle Kompetenz. In: Nicklas, H. / Müller, B. / Kordes, H. 2006 (Hg.): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH. S. 189-195.
- Prikoszovits, M. 2017: Deutsch als Fremdsprache für den Beruf lernen – doch (ab) wann? Ein altersgruppen- und niveaustufenspezifischer Zugang zur Diskussion um die berufliche Ausrichtung von DaF-Curricula. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 22 (2). S. 155-168. Online Dokument: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/866/867> [abgerufen am 24.03.2021].
- Prokop, I. 1995: Wie sind die Deutschen? Einige Überlegungen zur Stereotypenproblematik. In: *Neofilolog* 11. S. 42-47.
- Qualitätskriterien für den berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache. 2008*. Online Dokument: http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Qualit%C3%A4tskriterien.pdf [abgerufen am 09.03.2017].
- Rączka, K. 2013: Instytut Austriacki – lustrzane odbicie Austrii. In: *Języki Obce w Szkole* 4. S. 48-50.
- Ranking Techników – Wielkopolskie. 2016. Online Dokument: http://perspektywy.pl/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2569:ranking-technikow-2016-woj-wielkopolskie&catid=185&Itemid=355 [abgerufen am 21.02.2017].
- Rathje, S. 2006: Interkulturelle Kompetenz Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(3). Online Dokument: <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/396/384> [abgerufen am 12.03.2018].
- Roche, J. 2001: *Interkulturelle Sprachdidaktik: eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- Róg, T. 2016: Glottodydaktyczne obszary badań nad kompetencją międzykulturową. In: *Neofilolog* 4 /2. S. 133-153.
- Róg, T. 2017: *Teoria w pigulce. Zestaw 10. Zeszyt 1*. Warszawa 2017. Online Dokument: http://www.bc.ore.edu.pl/Content/996/JO_10_1.pdf [abgerufen am 24.03.2021].
- Roggasch, W. 1997: *Deutschlehrausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung*. In: *Info DaF* 24 (4). S. 470-479.
- Rösler, D. 1987: Möglichkeiten der Verankerung interkultureller Kommunikation in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrmaterial der Grundstufe. In: *Zielsprache Deutsch* 1. S. 23-29.

Rösler, D. 1993: Drei Gefahren für die Sprachlehrforschung im Bereich Deutsch als Fremdsprache : Konzentration auf prototypische Lernergruppen, globale Methodendiskussion, Trivialisierung und Verselbständigung des Interkulturellen. In: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19. S. 77-99.

Rost-Roth, M. 2013: Interkulturelle Kommunikation. In: Winfried, U. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 60-71.

Röttger, E. 2010: Interkulturelles Lehren und Lernen in der Unterrichtspraxis DaF: Grenzüberschreitung oder Hürdenlauf? In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 15 (2). S. 7-24. Online Dokument: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/153/148> [abgerufen am 24.03.2021].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 03 października 2019 w sprawie dopuszczenia do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. 2019 poz. 2013). Online Dokument: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190002013/O/D20192013.pdf> [abgerufen am 11.04.2021].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356). Online Dokument: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf> [abgerufen am 24.03.2021].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2009 nr 4 poz. 17). Online Dokument: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20090040017> [abgerufen am 18.01.2017].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. 2018 poz. 467). Online Dokument: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180000467/O/D20180467.pdf> [abgerufen am 17.03.2020].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 31 marca 2017 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2017 poz. 860). Online Dokument: <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000860/O/D20170860-c1.pdf> [abgerufen am 17.03.2020].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 poz. 184). Online Dokument: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000184> [abgerufen am 18.01.2017].

Schlenker, W. 1996: „Berufssprache“ zwischen Allgemein- und Fachsprache Deutsch am Beispiel des Lehrwerks „Praxis Deutsch“. In: Fluck, H.-R. / Saarbeck, U. / Zhu, J. / Zimmer, T. (Hg.): *Deutsch als Fach- und Fremdsprache in Ost- und Zentralasien*. Heidelberg: Julius Groos Verlag. S. 227-240.

Schmidt, A. 1980: Kulturbarrieren im Fremdsprachenunterricht. In: *Zielsprache Deutsch 1*. S. 17-22.

Schmidt, R. 2001: Lehrwerkanalyse. In: Henrici, G. / Riemer, C. (Hg.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Bd. 2.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 367–418.

Schmitz, W. / Baumann B. 2012: Deutsch für Ausländer in der Arbeits- und Berufswelt. In: Kühn, G / Mielke, T. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache in der Arbeits- und Berufswelt. Eine kommentierte Bibliografie berufsbezogener Lehr- und Lernmaterialien.* Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S. 47-51.

Schmöe, F. 2006: Frühneuhochdeutsch als Fremdsprache. Interkulturelle Lehrmethodik im 15. Jahrhundert. In: *Deutsch als Fremdsprache 43. Jahrgang 2.* S. 103-108.

Schröder, H. 1990: Interkulturelle Fachkommunikation und Landeskundeunterricht in Nordeuropa: Aufgaben für den fachbezogenen Fremdsprachenunterricht und die Ausbildung von Fachübersetzern. In: Wolff, A. / Rössler, H. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache in Europa. Arbeitskreist Deutsch als Fremdsprache beim DAAD.* Regensburg: DAAD. S. 97-112.

Sercu, L. (et all) 2005: *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Smółka, P. 2008: *Kompetencje społeczne metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych.* Kraków: Wolters Kluwer Polska Sp. z o. o.

Sobkowiak, P. 2015: *Interkulturowość w edukacji językowej.* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Sowa, M. 2009: Nauczyciel języka czy nauczyciel zawodu – o nauczaniu języka dla potrzeb zawodowych. In: Pawlak, M. / Derenowski, M. / Wolski, B. (Hg.): *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych.* Poznań / Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. S. 437-445.

Sowa, M. 2016: Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. In: *Języki Obce w Szkole 3.* S. 4-11.

Special Eurobarometer 386: Europeans and their languages. 2012. Online Dokument: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf [abgerufen am 14.01.2017].

Spychała, M. 2010: Interkulturowa kompetencja negocjacyjna a rozwój sprawności komunikacyjnych na lekcji języka obcego. In: Pawlak, M. / Waniek-Klimczak, E. (Hg.): *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania.* Poznań / Kalisz / Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM. S. 357-366.

Sroga, Z. 1999: Przemiany społeczno-gospodarcze a efekty kształcenia zawodowego. In: Węgrzecka, M.(Hg.): *Kształcenie zawodowe. Unowocześnianie procesu dydaktycznego w edukacji zawodowej u progu XXI wieku.* Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP. S. 33-45.

Statista 2016a: *Die meistgesprochenen Sprachen weltweit.* Online Dokument: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/150407/umfrage/die-zehn-meistgesprochenen-sprachen-weltweit/> [abgerufen am 12.01.2017].

Statista 2016b: *Anzahl der deutschlernenden Personen in Ländern weltweit (TOP 15) im Jahr 2015.* Online Dokument: <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/155012/umfrage/deutschals-fremdsprache-2010/> [abgerufen am 12.01.2017].

Stierstorfer, K. 2002: Literatur und interkulturelle Kompetenz. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkmann, L. / Stierstorfer, K. / Gehring, W. (Hg.): *Interkulturelle Kompetenz.* Tübingen: Gunter Narr Verlag. S. 119-142.

Straub, J. 2007a: Kultur. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 7-24.

Straub, J. 2007b: Kompetenz. In: Straub, J. / Weidemann, A. / Weidemann, D. (Hg.): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder*. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 35-46.

Strzałka, A. 2004: Zintegrowane nauczanie języka i kultury. In: *Neofilolog* 25. S. 6-9.

Szablewski-Cavus, P. 1996: Vom Verstehen zur Verständigung. Interkulturelles Lernen im berufsbezogenen Deutschunterricht. In: Szablewski-Cavus, P. / Nispel, A. (Hg.): *Lernen, Verständigen, Handeln. Berufsbezogenes Deutsch*. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. S. 25-38.

Szablewski-Cavus, P. 2010: Qualität im berufsbezogenen Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. Kriterien und Umsetzungsstrategien. In: Chlosta, Ch. / Jung, M. (Hg.): *DaF integriert. Literatur-Medien-Ausbildung. 36. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. S. 363-368.

Szczodrowski, M. 1997: Zum Kulturbegriff im Fremdsprachlichen Unterricht. In: *Neofilolog* 15. S. 18-26.

Szczodrowski, M. 2004: Fremdsprachliche Kommunikation und interkulturelle Kompetenz. In: Engel, U. (Hg.): *Sprachwissen in der Hochschulgermanistik. Interkulturelle Kommunikation. Referate von den Konferenzen in Karpacz 2001, in Slubice 2002*. Bonn: DAAD. S. 294-301.

Szewczak, N. 2016: 10 najlepszych zawodów w 2017 roku w Polsce. Online Dokument: <https://www.forbes.pl/przywodztwo/10-najlepszych-zawodow-w-2017-roku-w-polsce/31xyf76> [abgerufen am 21.05.2017].

Szulc, A. 1997: *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Thimme, C. 1995: Interkulturelle Landeskunde. Ein kritischer Beitrag zur aktuellen Landeskunde-Diskussion. In: *Deutsch als Fremdsprache* 3. S. 131-137.

Thomas, A. 2006: Interkulturelle Handlungskompetenz – Schlüsselkompetenz für die moderne Arbeitswelt. In: *Arbeit* 15 (2). S. 114-125.

Tschirner, E. 2010: Lernen. In: Barkowski, H. / Krumm, H.-J. (Hg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag GmbH & Co. KG. S. 190-191.

Volkman, L. 2002: Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, L. / Stierstorfer, K. / Gehring, W. (Hg.) *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S. 11-47.

Waszau, A. 2020: Czy kultura własna jest potrzebna do rozwijania kompetencji (inter)kulturowej? O uwzględnianiu kultury ojczystej w procesie nauczania / uczenia się języka obcego. In: *Neofilolog* 55/ 2. S. 225-237.

Watzlawick, P. / Beavin, J. H. / Jackson, D. D. 1972: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern / Stuttgart / Wien: Verlag Hans Huber.

- Weimann, G. / Hosch, W. 1991: Geschichte im landeskundlichen Deutschunterricht. In: *Zielsprache Deutsch* 3. S. 134-142.
- Weimann, G. / Hosch, W. 1993: Kulturverstehen im Deutschunterricht. In: *Info DaF* 5. S. 514-523.
- Weisgerber, L. 1964: *Das Menschheitsgesetz der Sprache*. Heidelberg: Quelle&Meyer Verlag.
- Weissenberg, J. 2013: Deutsch am Arbeitsplatz fördern. In: Winfried, U. (Hg.): *Deutschunterricht in Theorie und Praxis, Bd. 10*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 366-371.
- Wicke, R. E. 1995: *Kontakte knüpfen*. Berlin: Langenscheidt.
- Wilczyńska, W. / Michońska-Stadnik, A. 2010: *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.
- Wilczyńska, W. / Mackiewicz, M. / Krajka, J. 2019: *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wójcik, D. 2010: Rozwijanie kompetencji interkulturowej na lekcji języka niemieckiego. Analiza wybranych przykładów z podręcznika „Partnersprache”. In: Mackiewicz, M. (Hg.): *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce dydaktycznej*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. S. 163-174.
- Wojnicki, S. 1991: *Nauczanie języków obcych do celów zawodowych*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Wolting, S. 2011: Interkulturelle Kommunikation in internationaler Vernetzung. In: Adamczak-Krysztofowicz, S. / Kowalonek-Janczarek, M. / Maciejewski, M. / Sopata, A. (Hg.): *Aktuelle Probleme der Angewandten Linguistik. Interkulturalität als Schlüsselkompetenz für Fremdsprachenlehrer, Mediatoren und Übersetzer*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. S. 56-70.
- Wróblewska, M. 2005: Razem-Osobno. Poszukiwanie tożsamości w odmienności kulturowej. In: Zaniewska, T. (Hg.): *Edukacja międzykulturowa jako wyzwanie XXI wieku*. Białystok: Wydawnictwo Prymat Mariusz Śliwowski. S. 11-22.
- Wysocka, M. 2003: *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Xuemei, Y. 2009: Das Lehrwerk als Werkzeug zu interkulturellem Lernen. In: Jieping, F. / Yuan, L. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache aus internationaler Perspektive. Neuere Trends und Tendenzen*. München: Iudicum Verlag GmbH. S. 330-338.
- Zabel, R. 2015: Sprache, Kultur, Widerstand – Reflexionen über mehr als einen Zusammenhang und wie man Kultur beobachten kann. In: Dobstadt, M. / Fandrych, Ch. / Riedner, R. (Hg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt am Main: Petr Lang. S. 65-86.
- Zabrocki, L. 1977: *Grundfragen des Deutschunterrichts in fremdsprachlicher Umgebung: (einige Grundprobleme des Fremdsprachenunterrichts, zur modernen Neuphilologie)*. Warszawa / Poznań: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Zapf, E. Ch. 2005: Interkulturelle Kommunikation im Kontext des beruflichen (kaufmännischen) Schulwesens am Beispiel des Faches Französisch. In: Béhar, P. / Grunewald, M. (Hg.): *Frontières, transferts, échanges transfrontaliers et interculturels. Actes du XXXVI e*

Congrès de l'Association des Germanistes de l'Enseignement Supérieur. Bern: Peter Lang. S. 359-376.

Zapf, E. Ch. 2014: Parlez-vous culture? Interkulturelle Kompetenz in der beruflichen Bildung – Ansätze der Vermittlung im Französischunterricht. In: *Französisch heute. Heft 4*. S. 169-177.

Zawadzka, E. 1995: Kilka uwag o komunikacji interkulturowej. In: *Neofilolog 10*. S. 6-11.

Zawadzka, E. 1997a: Stereotype und Vorurteile im Fremdsprachenunterricht – sollte man sie bekämpfen, akzeptieren oder relativieren? In: *Glottodidactica XXV*. S. 121-133.

Zawadzka, E. 1997b: Zu interkulturellen Aspekten des Fremdsprachenunterrichts. In: *Neofilolog 15*. S. 10-17.

Zawadzka, E. 2000: Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości. In: Kielar, B. / Krzeszowski, T. / Łukszyn, S. / Namowicz, T. (Hg.): *Problemy komunikacji interkulturowej - lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Graf-Punkt. S. 451-465.

Zawadzka, E. 2004: *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Zeuner, U. 2009: *Landeskunde und interkulturelles Lernen. Eine Einführung*. Online Dokument: https://tu-dresden.de/gsw/slk/germanistik/daf/ressourcen/dateien/dateien/materialien_zeuner/zeuner_reader_landeskunde.pdf?lang=en [abgerufen am 13.03.2018].

Zielińska, K. 2016: Jak motywować młodzież do nauki języka niemieckiego? In: *Języki Obce w Szkole 2*. S. 85-89.

Ziętala, G. 2006: Stereotypy i charakterystyki narodowe w nauczaniu języka biznesu w wielokulturowej Europie. In: *Neofilolog 26*. S. 36-43.

Zuzok, N. 2016: *Interkulturelle Kommunikation im Fremdsprachenunterricht Deutsch nach Englisch*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.

Żylińska, M. 2003: Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych. In: *Języki Obce w Szkole 6*. S. 49-61.

Verzeichnis der Abbildungen, Diagramme und Tabellen

Abbildungen:

Abbildung 1: Modell umgekehrter Pyramiden nach Funk (1992: 6).....	21
Abbildung 2: Eisbergmodell der Kultur (Brake, Walker, Walker 1995: 78 nach Hoff 2016: 48).....	37
Abbildung 3: Das gegenseitige Verhältnis kommunikativer, interkultureller kommunikativer und interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung).....	48
Abbildung 4: Modell interkultureller kommunikativer Kompetenz (Byram 1997: 73) .	66
Abbildung 5: Verhältnis zentraler Begriffe des interkulturellen Lernens (Nieke 1994 nach Grosch/Leenen 1998: 29)	74

Diagramme:

Diagramm 1: Verteilung der Deutschlernenden in der Welt (Auswärtiges Amt, Deutsch als Fremdsprache weltweit 2015: 6)	12
Diagramm 2: Struktur der Probandengruppe.....	159
Diagramm 3: Dauerzeit des DaF-Lernens in der Probandengruppe.....	160
Diagramm 4: Beweggründe für DaF-Lernen in der Probandengruppe	161
Diagramm 5: Wissensquellen über deutschsprachige Länder und ihre Kultur	165

Tabellen:

Tabelle 1: Fremdsprachen als Pflicht- und Nebenfach in den einzelnen Schultypen in Polen im Schuljahr 2015/2016 (eigene Darstellung nach Główny Urząd Statystyczny 2016: 220-222).....	15
Tabelle 2: Ebenen interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung nach Byram 1997: 50-55).....	65
Tabelle 3: Modell interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung nach Schinschke und Caspari 2009: 276-277)	68
Tabelle 4: Aufgaben und Übungen zum interkulturellen Fremdsprachenlernen (eigene Darstellung nach Häussermann/Piepho 1996: 401-424, Bachmann, Gerhold und Wessling 1996: 79-91, Maletzke 1996: 179-180)	102
Tabelle 5: Techniken der Evaluation interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung anhand Komorowska 2005: 157-161, Bandura 2007: 91-95, Miłuńska 2012: 74-89)...	111
Tabelle 6: Die Wichtigkeit ausgewählter Mitarbeiterkompetenzen	163

Tabelle 7: Bewertung von Aussagen zum interkulturellen Lernen in der ganzen Probandengruppe	166
Tabelle 8: Bewertung von Aussagen zum interkulturellen Lernen in der Gruppe mit DaF als zweite Fremdsprache	167
Tabelle 9: Bewertung von Aussagen zum interkulturellen Lernen in der Gruppe mit DaF als erste Fremdsprache	167
Tabelle 10: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks <i>Genau!</i> (4 Bände)	188
Tabelle 11: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks <i>Meine Welttour</i> (4 Bände)	199
Tabelle 12: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks <i>Infos</i> (4 Bände)	213
Tabelle 13: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks <i>Deutsch für Profis</i> (4 Bände).....	221
Tabelle 14: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks <i>Mit Beruf auf Deutsch</i> (4 Bände)	234
Tabelle 15: Ergebnisse der Analyse des Lehrwerks <i>Infos zum Beruf</i> (4 Bände).....	243
Tabelle 16: Bewertung des interkulturellen Potentials der Inhalte in den Lehrwerken <i>Genau</i> (G), <i>Meine Welttour</i> (MW) und <i>Infos</i> (I)	247
Tabelle 17: Bewertung des interkulturellen Potentials der Inhalte in den Lehrwerken <i>Deutsch für Profis</i> (DFP, B-Bauwesen, BW – Betriebswirtschaft, HT – Hotel und Touristik, M-Mechanik), <i>Mit Beruf auf Deutsch</i> (MBD, TG – Touristik und Gastronomie, AU – Verwaltung und Dienstleistungen, B – Bauwesen, EE – Elektrik und Elektronik), <i>Infos zum Beruf</i> (IZB, B – Bauwesen, EE- Elektrik und Elektronik, TG – Touristik und Gastronomie, MB – Mechanik und Bergbau)	248
Tabelle 18: Themenbereiche in den analysierten Lehrwerken (eigene Darstellung) ...	261

Zusammenfassung auf Polnisch – Streszczenie w języku polskim

Przedmiotem rozważań niniejszej rozprawy jest rozwój kompetencji interkulturowej w kształceniu obcojęzycznym zorientowanym zawodowo. Głównym celem jest analiza wybranych, dostępnych na polskim rynku podręczników do nauki języka niemieckiego jako obcego w szkołach przygotowujących do zawodów pod kątem ich efektywności we wspieraniu tej kompetencji. W czasach postępującej globalizacji i zwiększonej mobilności na rynku pracy, oprócz kompetencji językowych, kluczowymi umiejętnościami pracowników okazują się także m.in. zdolność rozumienia obcych kultur oraz komunikacji interkulturowej. Tematyka nauczania interkulturowego jest obecna w dyskusji glottodydaktycznej od wielu lat i nie ma wątpliwości, że rozwój kompetencji interkulturowej powinien być równorzędnym celem kształcenia na lekcji języka obcego. Nie słabnie również kluczowa rola podręczników w procesie zinstytucjonalizowanego nauczania języków obcych. Dostępne badania dotyczące analizy materiałów do nauczania języka niemieckiego jako obcego dowodzą jednak, że wiele z nich wspiera rozwój kompetencji interkulturowej w bardzo ograniczonym zakresie. W dalszym ciągu istnieje zatem potrzeba analizy podręczników, celem ułatwienia nauczycielom wyboru publikacji, które umożliwiają kształcenie interkulturowe. Mając na uwadze wyżej wymienione punkty ciężkości, w niniejszej pracy dąży się przede wszystkim do:

1. zbadania aktualnego stanu nauczania interkulturowego na lekcjach języka niemieckiego jako obcego w wybranych technikach w Polsce,
2. opracowania listy kryteriów do analizy podręczników pod kątem użyteczności ich treści w procesie rozwijania kompetencji interkulturowej,
3. przeprowadzenia analizy wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego w szkołach typu technikum na podstawie zestawionej listy kryteriów,
4. oraz sformułowania zaleceń dla autorów podręczników na podstawie deficytów stwierdzonych w wyniku analizy, które miałyby pomóc im podnieść potencjał interkulturowy treści podręczników w przyszłości.

Przeprowadzone w ramach pracy doktorskiej badania, tj. ankieta uczniowska, analiza podręczników oraz wywiady z autorami podręczników udzielają odpowiedzi na poniższe szczegółowe pytania badawcze:

1. Czy podręcznik nadal jest dominującym materiałem nauczania w kształceniu obcojęzycznym?
2. W jakim wymiarze są realizowane wybrane cele kształcenia interkulturowego w technikach?
3. W jakim stopniu autorzy podręczników kierowali się przy tworzeniu materiałów do nauczania założeniami podejścia interkulturowego i czy jest to odzwierciedlone, m.in. w sposobie formułowania celów, pozycji treści interkulturowych w podręcznikach oraz podejściu do ewaluacji kompetencji interkulturowej?
4. Czy treści podręczników umożliwiają rozwój kompetencji interkulturowej na wszystkich trzech głównych płaszczyznach, tj. kognitywnej, behawioralnej i afektywnej?
5. W jakim zakresie treści podręczników przeznaczonych do nauczania języka niemieckiego branżowego wspierają rozwój kompetencji interkulturowej uczniów? Czy profil zawodowy ma wpływ na intensywność rozwoju tej kompetencji?
6. Jakie treści i zadania są proponowane w analizowanych podręcznikach w celu nauczania interkulturowego?

Przedłożona rozprawa doktorska składa się z ośmiu rozdziałów. Pierwsze cztery stanowią teoretyczną część pracy i prezentują aktualny stan wiedzy dotyczący kolejno kształcenia językowego zorientowanego zawodowo, pojęcia kompetencji interkulturowej, charakterystyki nauczania interkulturowego na lekcji języka obcego oraz roli podręcznika w procesie uczenia się i nauczania języka obcego i analizy jego treści jako metody badawczej. Część empiryczna pracy obejmuje rozdziały od piątego do siódmego i prezentuje rezultaty badań ankietowych wśród uczniów, wyniki analizy podręczników oraz opinię autora jednego z analizowanych podręczników na temat problematyki interkulturowości w materiałach nauczania. Ostatni rozdział zawiera podsumowanie wniosków z przeprowadzonych badań oraz zalecenia dla nauczycieli i autorów podręczników, które mają przyczynić się do podniesienia potencjału interkulturowego treści w przyszłych materiałach nauczania.

W pierwszym rozdziale skoncentrowano się na zagadnieniach związanych z rolą języka niemieckiego jako obcego i kompetencji interkulturowej w świecie pracy oraz charakterystyce nauczania języka obcego zorientowanego zawodowo. Jak pokazują

statystyki, Polska jest krajem, w którym najwięcej osób na świecie uczy się języka niemieckiego jako obcego (według niemieckiego Ministerstwa Spraw Zagranicznych w 2015 roku było to 2,3 mln osób). Ze względu na bliskie sąsiedztwo geograficzne i intensywną politykę gospodarczą między Niemcami a Polską znajomość języka niemieckiego jest niezmiennie kompetencją wysoce pożądaną u pracowników. W tej części rozprawy zwraca się uwagę na konieczność kształcenia kompetencji interkulturowej w ramach przygotowania uczniów do podjęcia zatrudnienia. Przeprowadzone w 2006 roku badania dotyczące wpływu niewystarczającej znajomości języków obcych w przedsiębiorstwach na gospodarkę europejską (ELAN) ujawniły, że niedostateczna znajomość języka obcego oraz braki w zakresie kompetencji interkulturowej mają negatywny wpływ na funkcjonowanie firm na arenie międzynarodowej, a bariery językowe i kulturowe przyczyniają się do utraty lukratywnych kontraktów. Odpowiedzią na wyzwania zmieniającego się świata pracy jest m.in. podejście ukierunkowane zawodowo w nauczaniu języków obcych. W dalszej części tego rozdziału zostały zaprezentowane główne założenia dotyczące tego podejścia w nauczaniu języków obcych wypracowane dotychczas przez dydaktyków, a także wynikające z polskich podstaw programowych, które legitymizują podejście zarówno interkulturowe, jak i zorientowane zawodowo w nauczaniu języków obcych w szkołach zawodowych w Polsce. Odwołanie się do modelu „odwróconych piramid” wypracowanego przez Funka (1992) pozwoliło na wskazanie różnic między pojęciami nauczanie i uczenie się języka obcego ogólnego, specjalistycznego i zorientowanego zawodowo.

Drugi rozdział został poświęcony definicji kompetencji interkulturowej. W tej części rozprawy przedstawiono podstawowe terminy, konieczne dla lepszego zrozumienia tego pojęcia takie jak kultura, interkulturowość, kompetencja, a także wybrane definicje kompetencji interkulturowej sformułowane przez glottodydaktyków, w dokumentach o randze europejskiej (Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego oraz zalecenia Rady Europejskiej z 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie) oraz wybrane modele kompetencji interkulturowej opracowane dla potrzeb nauczania języków obcych. Zdefiniowanie zarówno samego pojęcia kompetencji interkulturowej, jak i wymienionych wyżej pojęć kluczowych jest trudnym zadaniem. Terminy te mają bowiem charakter interdyscyplinarny, stanowiąc przedmiot badań wielu dziedzin humanistycznych. Analiza dostępnej literatury prowadzi do konkluzji, że rozszerzenie rozumienia pojęcia

kultury w glottodydaktyce, dostrzeżenie związków języka z kulturą oraz ograniczeń i problemów w komunikacji wynikających z rozwijania jedynie kompetencji językowych i komunikacyjnych doprowadziło do wzbogacenia listy celów kształcenia językowego o rozwój kompetencji interkulturowej. Przedstawienie tego pojęcia rozpoczyna się od odwołania do dwóch wymienionych wyżej dokumentów unijnych, które w znacznym stopniu wpłynęły na edukację językową w Polsce w ostatnich latach. Publikacje te definiują kompetencję interkulturową poprzez nazwanie jej wybranych kompetencji cząstkowych oraz jako umiejętność kluczową dla funkcjonowania w dynamicznym i nowoczesnym społeczeństwie. W dalszej części rozdziału zacytowane zostały definicje wypracowane przez niemieckie i polskie środowiska glottodydaktyczne, m.in. przez Volkmana (2002) i Myczko (2005), którzy wskazują na złożoną i wielowymiarową strukturę tego pojęcia, a także przez Heyd (1997), która ujmuje to pojęcie jako zbiór pewnych kompetencji cząstkowych składających się na kompetencję interkulturową. Ostatnia część rozdziału przedstawia dwa modele kompetencji interkulturowej – według Byrama (1997) oraz Schinschke i Caspari (2009). Modele te koncentrują się na strukturze kompetencji interkulturowej, przypisując jej poszczególne kompetencje cząstkowe odpowiednio do sfery kognitywnej (wiedzy), behawioralnej (umiejętności) oraz afektywnej (postaw) i stanowią punkt odniesienia dla dalszych rozważań w niniejszej rozprawie.

Trzeci rozdział stanowi przegląd teorii dotyczących procesu uczenia się i nauczania interkulturowego na lekcji języka obcego. Przedstawiono w nim główne cechy charakterystyczne dla tego procesu, dwa modele nauczania interkulturowego – według Hoopes (1981) oraz Grosch i Leenen (1998), scharakteryzowano wymogi dotyczące tematyki i materiałów do nauki oraz określono rolę wiedzy krajoznawczej jako niezbędnej w tym procesie, aczkolwiek niewystarczającej do osiągnięcia celów interkulturowych. W odniesieniu do dostępnej literatury przedmiotu został sformułowany przykładowy zestaw treści, które mogą stanowić dobrą podstawę w kształceniu interkulturowym na lekcji języka obcego. Zaliczono do niego następujące kręgi tematyczne: podstawowe kategorie krajoznawcze, rutyny i rytuały w komunikacji, słowa kluczowe, komunikacja niewerbalna oraz parawerbalna, stereotypy oraz pisemne formy komunikacji. W podobny sposób zestawiono również wypracowane dotychczas ćwiczenia i zadania służące rozwojowi poszczególnych umiejętności składających się na kompetencję interkulturową, głównie w oparciu o prace Häussermann i Piepho (1996), Bachmann, Gerhold i Wessling (1996) oraz Maletzke (1996). Następnie

przedstawiono rozważania dotyczące roli nauczyciela w procesie kształcenia interkulturowego, zwracając uwagę przede wszystkim na kompetencje wymagane od nauczycieli chcących pełnić rolę mediatora kulturowego. Rozdział zamyka część poświęcona ewaluacji kompetencji interkulturowej. Wskazano w niej na główne instrumenty, zadania i ćwiczenia służące do tego celu – według Komorowskiej (2005), Bandury (2007) oraz Miłułki (2012) – oraz wyzwania związane z tym zagadnieniem.

Rozdział czwarty koncentruje się na roli podręcznika i analizie jego treści pod kątem ich przydatności do rozwoju kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. Rozpoczyna się on od zdefiniowania pojęcia podręcznik. Następnie zaprezentowane zostały etapy ewolucji podręczników do nauki języka niemieckiego oraz jego główne funkcje w procesie uczenia się i nauczania języka obcego. Podręczniki ewoluowały na przestrzeni lat od pojedynczych drukowanych tomów do multimedialnych, wieloelementowych zestawów. W zależności od dominującej metody w glottodydaktyce zmieniały się także ich treści. Jednak niezmiennie stanowią one główny punkt odniesienia na lekcji języka obcego, determinując treści, zadania, progresję materiału, odciążając nauczycieli w przygotowywaniu materiałów, a także stanowiąc podstawę do planowania zajęć, określając formy kontroli czy metody i formy nauczania. Z uwagi na rosnącą ofertę podręczników na rynku wydawniczym oraz niezmiennie istotny wpływ ich treści na proces kształcenia językowego, powstała potrzeba wsparcia nauczycieli przy wyborze odpowiednich podręczników. Z tego powodu w latach 60. XX w. pojawiły się pierwsze próby analizy dostępnych materiałów do nauczania języków obcych. Dalsza część rozdziału została poświęcona analizie podręczników. Przedstawiono w niej definicję tego terminu, genezę tej formy badania podręczników, przykłady dwóch historycznych katalogów kryteriów do analizy podręczników z Mannheim (1977) oraz Sztokholmu (1982) oraz zasady dotyczące formułowania kryteriów będących podstawą analizy. W dalszej kolejności zaprezentowany został aktualny stan badań dotyczący treści interkulturowych w podręcznikach do nauki języka niemieckiego jako obcego w nawiązaniu do prac autorów takich jak Maijala (2007), Liedke (1999), Mackiewicz (2008), Jańska (2006) oraz Miłułka (2012). Rozdział zamyka prezentacja listy kryteriów wypracowanych na podstawie przeanalizowanych w poprzednich rozdziałach materiałów źródłowych dla celów analizy przeprowadzonej w ramach niniejszej pracy doktorskiej. Poszczególne kryteria zostały sklasyfikowane w pięciu kategoriach: ogólne informacje na temat podręczników, zorientowanie na założeniach podejścia interkulturowego w odniesieniu

do celów, pozycji treści interkulturowych w podręczniku oraz ewaluacji kompetencji interkulturowej, rozwoju sfery kognitywnej, behawioralnej oraz afektywnej kompetencji interkulturowej.

Rozdział piąty rozpoczyna empiryczną część pracy. Zawiera on opis badania ankietowego, tj. jego cele, charakterystykę narzędzia badawczego (ankiety) i badanej grupy oraz wyniki. Ankietę dotyczącą nauczania interkulturowego przeprowadzono w 2017 roku w dwóch technikach w Poznaniu – Technikum Komunikacji w Zespole Szkół Komunikacji oraz Technikum Ekonomiczno-Administracyjnym nr 1 w Zespole Szkół Ekonomicznych. Badaniem objęto grupę 291 uczniów klas trzecich (167) oraz czwartych (124). Miało ono na celu udzielenie odpowiedzi na pytania związane z tym, w jaki sposób uczniowie postrzegają ważność kompetencji interkulturowej na tle innych kompetencji aktualnie cenionych i wymaganych na rynku pracy, jakie źródła wiedzy o kulturze krajów języka docelowego są najczęściej wykorzystywane na lekcji języka obcego w ich klasie oraz w jakim stopniu realizowane są wybrane cele nauczania interkulturowego, tj. uświadomienie uczniom wpływu kultury na język i komunikację, budowania wiedzy uczniów na temat obcej kultury, uwrażliwienie uczniów na fakt, że różnice kulturowe mogą prowadzić do nieporozumień w komunikacji interkulturowej, rozwój postawy otwartości, tolerancji wobec innych kultur, zdolność postrzegania świata z różnych perspektyw, rozwój zdolności do refleksji nad kulturą własną i obcą oraz skłonienie uczniów do samodzielnego uczenia się o obcej kulturze poprzez rozbudzanie ich ciekawości. Wyniki ankiety pokazały, że uczniowie bardzo nisko oceniają ważność kompetencji interkulturowej na tle innych kompetencji wymaganych obecnie od pracowników. Potwierdziły natomiast tezę, że podręcznik jest w dalszym ciągu dominującym materiałem nauczania wykorzystywanym na lekcji języka obcego, aczkolwiek to nauczyciel został wskazany przez większość uczniów jako pierwsze źródło wiedzy o kulturze krajów niemieckojęzycznych. Z uzyskanych odpowiedzi wynika także, że uczniowie są w dużej mierze świadomi możliwego negatywnego wpływu różnic kulturowych na powodzenie w komunikacji interkulturowej, jednocześnie paradoksalnie uważają, że sama kompetencja językowa i komunikacyjna są wystarczające do skutecznego porozumiewania się. Z kolei główne cele nauczania interkulturowego są zdaniem zdecydowanej większości badanej grupy realizowane w bardzo ograniczonym zakresie.

Rozdział szósty prezentuje wyniki analizy wybranych podręczników do nauki języka niemieckiego jako obcego w szkołach zawodowych typu technikum. Podręczniki

zostały wybrane w sposób celowy, a za instrument badawczy posłużyła lista kryteriów do analizy, przedstawiona na końcu rozdziału czwartego. Pod uwagę wzięto te wydawnictwa, które w swojej ofercie mają publikacje zarówno do nauki języka branżowego, jak i ogólnego. Analizie poddano trzy następujące serie podręczników do nauki języka niemieckiego ogólnego: *Genau!* (zawiera po każdym rozdziale osobne lekcje poświęcone wybranym zawodom), *Infos* (najnowsze wydania *Infos aktuell* zawierają specjalną sekcję poświęconą doradztwu zawodowemu i charakterystyce wybranych zawodów), *Meine Welttour* oraz trzy dedykowane nauczaniu języka branżowego: *Deutsch für Profis*, *Mit Beruf auf Deutsch*, *Infos zum Beruf*. Badanie miało na celu udzielenie odpowiedzi na następujące pytania: czy autorzy podręczników kierowali się przy formułowaniu celów, zadań służących ewaluacji oraz doborze treści w podręczniku założeniami podejścia interkulturowego, czy treści podręczników umożliwiają rozwój kompetencji interkulturowej równomiernie na jej trzech płaszczyznach, tj. kognitywnej, behawioralnej i afektywnej, czy ilość tych treści wzrasta wraz z poziomem zaawansowania kompetencji językowej, w jaki sposób podręczniki branżowe przyczyniają się do rozwoju kompetencji interkulturowej, czy profil zawodowy podręcznika ma wpływ na ilość treści służących rozwojowi tej kompetencji i wreszcie jakie tematy i zadania są najczęściej wykorzystywane w podręcznikach do nauczania interkulturowego. Wyniki analizy zostały przedstawione w formie tabelarycznej osobno dla każdego tomu podręcznika. Na podstawie analizy stwierdzono, że zarówno w przypadku podręczników do nauki języka niemieckiego ogólnego, jak i branżowego nie wskazuje się bezpośrednio na kompetencję interkulturową czy też jej kompetencje cząstkowe jako cel kształcenia i jedynie w nielicznych przypadkach oferuje się zadania mogące służyć ewaluacji w tym zakresie. Spośród trzech sfer kompetencji interkulturowej w największym stopniu rozwijana jest płaszczyzna kognitywna ze szczególną przewagą treści krajoznawczych, co pokazuje, że podręczniki te w dalszym ciągu tkwią w silnej tradycji podejścia komunikacyjnego i kognitywnego, jeśli chodzi o prezentację informacji o kulturze krajów języka docelowego. Nie wykorzystuje się także dorobku glottodydaktyki w zakresie nauczania interkulturowego, jeśli chodzi o tematykę i proponowane ćwiczenia. Dominują takie obszary tematyczne jak podstawowe kategorie krajoznawcze oraz rutyny i rytuały w komunikacji. Ocena potencjału interkulturowego treści wymienionych wyżej podręczników pozwoliła ostatecznie stwierdzić, że to treści podręczników serii *Meine Welttour* oraz *Mit Beruf auf Deutsch* najlepiej, aczkolwiek

nadal w niesatysfakcjonujący sposób, pozwalają na rozwój kompetencji interkulturowej.

Rozdział siódmy uzupełnia omawiany temat o opinię jednego z autorów analizowanych podręczników. Prośbę o udział w pisemnej ankiecie skierowano do siedmiu autorów podręczników, z czego dwóch wyraziło zgodę, jednak tylko jeden wziął ostatecznie udział w badaniu. Pomimo tego, że opinia jednego autora jest poznawczo nieznacząca, stanowi ciekawe dopełnienie zagadnienia omawianego w ramach niniejszej pracy. Badanie miało na celu dostarczenie informacji w odniesieniu do trzech następujących kwestii: co autorzy podręczników rozumieją przez pojęcie kompetencji interkulturowej, w jakim stopniu w ich ocenie podręczniki zarówno te przeznaczone do nauki języka obcego branżowego, jak i ogólnego mogą przyczynić się do rozwoju kompetencji interkulturowej oraz jakie zadania i treści powinny znaleźć się w podręczniku, by nauczanie interkulturowe było możliwe. Odpowiedzi uzyskane od badanego autora wskazały na dość wąskie rozumienie przez niego tematyki nauczania interkulturowego, zawężanego do przekazywania wiedzy o wybranych aspektach kultury krajów niemieckojęzycznych.

Końcowy ósmy rozdział jest podsumowaniem wniosków płynących z przeprowadzonych badań, tj. ankiety uczniowskiej, analizy podręczników oraz wywiadów z nauczycielami. Na ich podstawie sformułowane zostały zalecenia dla autorów przyszłych materiałów dydaktycznych w odniesieniu do trzech zakresów: definiowania celów, zagadnień metodycznych oraz zorientowania zawodowego. Postuluje się aby cele związane z nauczaniem interkulturowym formułowane były w podręcznikach w sposób możliwie bezpośredni i precyzyjny. Czyni to bowiem proces nauczania i uczenia się bardziej transparentnym oraz motywuje zarówno uczniów, jak i nauczycieli do ich realizacji w ramach lekcji języka obcego. W odniesieniu do zagadnień metodycznych zaleca się przede wszystkim: przeniesienie punktu ciężkości w nauczaniu o kulturze z informowania o jej wybranych aspektach na dążenie do ich zrozumienia, odwoływanie się do doświadczeń uczniów w kontaktach z obcymi kulturami oraz do ich kultury rodzimej, uświadamianie związków języka z kulturą, oferowanie treści i zadań umożliwiających poznanie potencjalnych źródeł nieporozumień i konfliktów w komunikacji interkulturowej, rozwijanie umiejętności postrzegania, porównywania kultur, częstsze zastosowanie materiałów autentycznych oraz audiowizualnych (np. filmy, prasa, strony internetowe), wspieranie w większym zakresie rozwoju sfery behawioralnej i afektywnej kompetencji interkulturowej, np.

poprzez zastosowanie zadań związanych z odgrywaniem scenek, gier symulacyjnych, treści pozwalających na konfrontację ze stereotypami czy uprzedzeniami. W związku z nauczaniem zorientowanym zawodowo proponuje się uwzględnienie przy doborze tematyki informacji o standardach kulturowych oraz możliwych zakłóceniach w biznesowej komunikacji interkulturowej, oferowanie większej ilości zadań rozwijających umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej w odniesieniu do sytuacji komunikacyjnych związanych z wykonywaniem zawodu, np. w kontakcie z klientem, urzędem etc. oraz zawieranie większej ilości informacji dotyczących zagadnień kulturowych związanych z miejscem pracy (np. dress code, rozmowa kwalifikacyjna).

pożądany, 10 – najmniej pożądany. Jedną wartość można przypisać do jednej kompetencji tylko raz.

a)	umiejętność pracy w multikulturowym środowisku	
b)	komunikatywność	
c)	wielozadaniowość	
d)	myślenie analityczne	
e)	znajomość języków obcych	
f)	umiejętność pracy w grupie	
g)	zorientowanie na cel	
h)	wiedza fachowa	
i)	dodatkowe kwalifikacje zawodowe	
j)	umiejętność pracy pod presją czasu	

8. Co lub kto jest źródłem wiedzy o krajach niemieckojęzycznych i ich kulturze na lekcji języka niemieckiego w Twojej klasie? Możesz zakreślić więcej niż jedną odpowiedź.

- a) nauczycielka/nauczyciel
- b) podręcznik
- c) dodatkowe materiały, np. fragmenty książek, filmów, artykułów z czasopism
- d) rówieśnicy
- e) udział w dodatkowych projektach
- f) wymiana międzyszkolna
- g) inne (wpisz jakie) _____

9. Na skali od 1 do 5 zakreśl w jakim stopniu zgadzasz się z poniższymi stwierdzeniami.

1 – nie zgadzam się, 2 – raczej nie zgadzam się, 3 – średnio się zgadzam, 4 – raczej się zgadzam, 5 – zdecydowanie się zgadzam

a) *Do wolnego od nieporozumień komunikowania się w języku obcym wystarczy znajomość języka (słówek, gramatyki, wymowy itp.). Wiedza o kulturze danego kraju nie jest potrzebna.*

1 2 3 4 5

b) *Jestem świadoma/y, że źródłem nieporozumień w komunikacji mogą być różnice kulturowe.*

1 2 3 4 5

c) *Na lekcji języka niemieckiego mam możliwość wzbogacenia swojej wiedzy o krajach niemieckojęzycznych i ich kulturze.*

1 2 3 4 5

d) *Lekcja języka niemieckiego kształtuje we mnie postawę otwartości i tolerancji wobec innych narodów i kultur oraz patrzenia na świat z różnych punktów widzenia.*

1 2 3 4 5

e) *Lekcja języka niemieckiego skłania mnie do refleksji nad różnymi kulturami i kulturą własną.*

1 2 3 4 5

f) *Lekcja języka niemieckiego rozbudza moją ciekawość i skłaniają do samodzielnego poznawania kultury krajów niemieckojęzycznych.*

1 2 3 4 5

Anhang 2: Fragebogen für die Lehrwerkautoren

KWESTIONARIUSZ PYTAŃ „TREŚCI INTERKULTUROWE W PODRĘCZNIKACH DO NAUKI JĘZYKA NIEMIECKIEGO”

Nazywam się Marta Koguciuk i obecnie przygotowuję rozprawę doktorską na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu poświęconą treściom interkulturowym w podręcznikach przeznaczonych do nauki języka niemieckiego w szkołach zawodowych. Jednym z celów pracy doktorskiej jest poznanie perspektywy osób piszących podręczniki na temat roli podręczników w nauczaniu interkulturowym. Zwracam się zatem do Pani/Pana jako do autorki/autora podręczników o udzielenie odpowiedzi na poniższe pytania. Przedłożony kwestionariusz jest anonimowy. Serdecznie dziękuję za czas poświęcony za udział w badaniu.

- 1. Czy jest Pani/Pan aktywnym zawodowo nauczycielem? Jeśli tak to jak długo?**
- 2. W pracy nad iloma podręcznikami uczestniczył/a Pani/Pan dotychczas?**
- 3. Co rozumie Pani/Pan przez pojęcie „kompetencja interkulturowa”?**
- 4. Jak ocenia Pani/Pan przydatność kompetencji interkulturowej w dzisiejszym świecie?**
- 5. Jaka rolę Pani/Pana zdaniem odgrywają podręczniki w kształceniu interkulturowym?**
- 6. Jaka rolę w kształceniu interkulturowym mogą Pani/Pana zdaniem odegrać podręczniki branżowe/skierowane do uczniów kształcących się w wybranym profilu?**
- 7. Jak z perspektywy czasu ocenilaby Pani/ocenilby Pan podręczniki, których był/a Pani/Pan autorem lub współautorem jeśli chodzi o ich wkład w rozwijanie kompetencji interkulturowej? Co dzisiaj zrobilaby/zrobilby Pani/Pan inaczej?**
- 8. Kompetencja interkulturowa to pojęcie wielowymiarowe i złożone. Czy wszystkie jej komponenty mogą być w równym stopniu kształtowane za pomocą treści podręczników?**
- 9. Które jej komponenty Pani/Pana zdaniem są możliwe do rozwijania za pomocą treści podręczników na lekcji języka obcego, a które stanowią wyzwanie lub ich rozwój nie jest możliwy w takiej formie?**
- 10. Jakie zauważa Pani/Pan wyzwania związane z uwzględnianiem treści interkulturowych w podręcznikach do nauczania języka obcego?**

11. Jakie treści (zakres tematyczny, materiały, jakość materiałów) i jakie zadania Pani/Pana zdaniem najlepiej przyczyniają się do rozwoju kompetencji interkulturowej?

12. Jakie czynniki mają wpływ na dobór treści w podręczniku?