

EVALUATION
INTERKULTURELLER KOMPETENZ
BEI ANGEHENDEN
DEUTSCHLEHRERINNEN UND -LEHRERN
IN POLEN

INSTYTUT LINGWISTYKI STOSOWANEJ

JĘZYK KULTURA KOMUNIKACJA

3

Redaktor serii
WALDEMAR PFEIFFER

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Agnieszka Błażek

EVALUATION
INTERKULTURELLER KOMPETENZ
BEI ANGEHENDEN
DEUTSCHLEHRERINNEN
UND -LEHRERN
IN POLEN



POZNAŃ 2008

ABSTRACT. Błażek Agnieszka, *Evaluation interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen* [Assessment of intercultural competence of pre-service German language teachers in Poland]. Wydawnictwo Naukowe UAM. Seria Język Kultura Komunikacja nr 3. Poznań 2008. Pp. 284. ISBN 978-83-232-1893-7. Text in German.

There is no doubt that a cultural dimension is a part of foreign language teaching. Still, the necessity of assessing learners' intercultural competence seems to be overlooked. The book examines the possibilities of assessing intercultural competence of German language pre-service teachers in Poland. The assessment comprises not only quantitative testing but also the qualitative evaluation of intercultural language training. It also gives an insight into the limits of such kind of assessment.

Agnieszka Błażek, Instytut Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. 28 Czerwca 1956 r. nr 198, 61-485 Poznań, Poland.

Recenzent

prof. dr hab. Roman Lewicki

Publikacja dofinansowana przez
Instytut Lingwistyki Stosowanej UAM

© Agnieszka Błażek 2008

This edition © Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008

Projekt okładki: Ewa Wąsowska

Wydano na podstawie maszynopisu gwarantowanego

Opracowanie techniczne: Anna Rąbalska

ISBN 978-83-232-1893-7

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA
UL. FELIKSA NOWOWIEJSKIEGO 55, 61-734 POZNAŃ
www.press.amu.edu.pl e-mail: press@amu.edu.pl

Nakład 200 egz. Ark. wyd. 20,00. Ark. druk. 17,75.

DRUK I OPRAWA: SOWA Druk cyfrowy
WARSZAWA, UL. HRUBIESZOWSKA 6a

INHALTSVERZEICHNIS

Dank	9
Kapitel 1. Einführung – Problemstellung	11
Kapitel 2. Zur Bestimmung der Grundbegriffe	18
2.1. Kompetenz	18
2.1.1. Kompetenz – linguistischer Ansatz	19
2.1.2. Kritik an Chomskys Kompetenzbegriff – soziolinguistischer Ansatz	20
2.1.3. Kommunikative Kompetenz	21
2.1.4. Kompetenz – erziehungswissenschaftlicher Ansatz	22
2.1.5. Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik	24
2.2. Kultur	27
Kapitel 3. Interkulturelle Kompetenz	31
3.1. Entwicklung des interkulturellen Konzepts	31
3.1.1. Interkulturalität – ein alter Gedanke neu belebt	31
3.1.2. Entwicklung des interkulturellen Konzepts innerhalb der Fremd- sprachendidaktik	33
3.2. Interkulturelles Konzept – zur Begriffsabgrenzung	35
3.2.1. Konzeptionelle Abgrenzung der interkulturellen Begrifflichkeit	35
3.2.2. Funktionale Abgrenzung der interkulturellen Begrifflichkeit	37
3.2.3. Verhältnis kommunikativer zu interkultureller kommunikativer Kompetenz	42
3.2.4. Interkulturelle Kompetenz – Definition	47
3.3. Merkmale interkultureller Kompetenz im Hinblick auf ihre Messung	50
3.3.1. Ebenen interkultureller Kompetenz	50
3.3.2. Modelle interkultureller Kompetenz	51
3.3.2.1. Modell der interkulturellen Kompetenz nach Bolten	52
3.3.2.2. Individualpsychologisches Konzept der interkulturellen Kompetenz von Thomas	54
3.3.2.3. Modell der interkulturellen Kompetenz nach Byram	56
3.3.3. Eine interkulturell kompetente Person – <i>intercultural speaker</i> vs. <i>native speaker</i>	59
3.3.3.1. Native speaker	59
3.3.3.2. Intercultural Speaker	61
3.3.4. Progression interkultureller Kompetenz	63

3.3.5. Niveaus interkultureller Kompetenz	65
3.3.6. Interkulturelle Kompetenz der Deutschlehrer in Polen – eine all- gemeine oder spezifische interkulturelle Kompetenz	67
3.4. Kritik der interkulturellen Kompetenz	68
Kapitel 4. Zur Ausbildung von Deutschlehrern	70
4.1. Geschichtlicher Abriss der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern ...	70
4.1.1. Vom Neuphilologen zum Fremdsprachenlehrer	71
4.1.2. Weitere Reformen der Fremdsprachenlehrausbildung	73
4.2. Zielebene der Fremdsprachenlehrausbildung	75
4.3. Stellenwert der interkulturellen Kompetenz im Vergleich zu anderen Lehrerkompetenzen	77
4.4. Inhalte der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und ihre Relevanz für die interkulturelle Kompetenz	80
4.4.1. Landeskunde	80
4.4.2. Literaturwissenschaft	81
4.4.3. Die Rolle der Sprachpraxis	83
4.4.4. Fachdidaktische Studien	84
4.4.5. Auslandskomponente	85
4.5. Das Anforderungsprofil von Deutschlehrkräften in Polen	87
4.6. Lehreranforderungen für den interkulturellen Fremdsprachen- unterricht	89
Kapitel 5. Evaluation interkultureller Kompetenz – Bestandsaufnahme	93
5.1. Zur Begriffsbestimmung von Evaluation und Leistungsmessung	94
5.2. Evaluationskriterien	96
5.3. Bedürfnisse und Ziele der Evaluation interkultureller Kompetenz	98
5.4. Ansätze zur Messung interkultureller Kompetenz in der Fremdspra- chendidaktik	100
5.4.1. Kulturtests nach Lado	100
5.4.2. Kulturtests nach Valette	103
5.4.3. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen	104
5.5. Andere Ansätze zur Messung interkultureller Kompetenz	106
5.5.1. Interkulturelle Assessment-Center	106
5.5.2. INCA-Project	109
5.6. Besonderheiten der Evaluation interkultureller Kompetenz	110
5.7. Erfassung der Einstellungen – ein Ding der Unmöglichkeit?	111
5.8. Evaluation interkultureller Kompetenz – Techniken	112
5.8.1. Evaluationstechniken auf der Wissensebene interkultureller Kompetenz	113
5.8.2. Evaluationstechniken auf Handlungsebene interkultureller Kompetenz	115
5.8.3. Evaluationstechniken auf Einstellungsebene interkultureller Kompetenz	116
5.9. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für empirische Unter- suchungen	118
Kapitel 6. Studie zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen – methodologische Einführung	120
6.1. Ziel der Untersuchung	120

6.2. Untersuchungsschema	123
6.3. Die Wahl der Stichprobe und ihre Charakteristik	125
6.3.1. Dokumentenanalyse – Studienpläne und -inhalte	125
6.3.2. Dokumentenanalyse – Lehrprogramme	127
6.3.3. Stichprobe für die Testuntersuchung	127
6.3.4. Stichprobe für Experteninterviews	128
6.4. Erhebungs- und Auswertungsmethoden	128
6.4.1. Dokumentenanalyse	129
6.4.2. Befragung	131
6.4.3. Experteninterview	133
6.5. Untersuchungsverlauf und aufgetretene Probleme	134
Kapitel 7. Ergebnisse der qualitativen Analyse der Studienpläne und -inhalte	137
7.1. Studienpläne: Interkulturalität – expliziter Zugang	137
7.2. Analyse der Studieninhalte	138
7.2.1. Analyse der Sprachpraxis	138
7.2.2. Analyse der landeskundlichen Fächergruppe	141
7.2.2.1. Neuphilologisch orientierte Studiengänge	142
7.2.2.2. Berufshochschule/Fremdsprachenlehrerkolleg	147
7.2.3. Literatur	150
7.2.4. Fachdidaktische Studien	154
7.2.5. Veranstaltungen mit explizit interkultureller Ausrichtung	157
7.3. Zusammenfassung der Teilergebnisse und Diskussion	159
Kapitel 8. Methode und Auswertung der Umfrage	162
8.1. Struktur der Umfrage	162
8.2. Beschreibung der Probandengruppe	166
8.3. Selbstbeurteilungsbogen zur interkulturellen Kompetenz	167
8.3.1. Selbstbeurteilungstest zur Wissensebene der interkulturellen Kompetenz – Ergebnisse	167
8.3.2. Selbstbeurteilungstest zur Ebene der Fähigkeiten der inter- kulturellen Kompetenz – Ergebnisse	173
8.3.3. Selbstbeurteilungstest zur Einstellungsebene der interkulturellen Kompetenz – Ergebnisse	176
8.3.4. Selbsteinschätzung der Ebenen der interkulturellen Kompetenz – Zusammenfassung und Diskussion	177
8.4. Critical-Incident-Aufgabe	180
8.4.1. Schema der Auswertung	180
8.4.2. Interpretationsvermögen im Hinblick auf die eigene Kultur – Ergebnisse	181
8.4.3. Interpretationsvermögen im Hinblick auf die eigene Kultur – Zusammenfassung und Diskussion	186
8.4.4. Interpretationsvermögen im Hinblick auf die fremde Kultur – Ergebnisse	188
8.4.5. Interpretationsvermögen im Hinblick auf die fremde Kultur – Zusammenfassung und Diskussion	193
8.4.6. Fähigkeit zur Erstellung interkulturell geprägter Handlungs- strategien – Ergebnisse	195
8.4.7. Fähigkeit zur Erstellung interkulturell geprägter Handlungs- strategien – Zusammenfassung und Diskussion	198

8.5. Selbsteinschätzung der eigenen interkulturellen Kompetenz	199
8.6. Zwischenfazit	203
Kapitel 9. Ergebnisse der qualitativen Studie	207
9.1. Fragestellung	207
9.2. Aufbau der Interviews	209
9.3. Lehrtätigkeit der Befragten – Validierung als Experte	210
9.4. Berücksichtigung interkultureller Ziele in den angebotenen Lehr- veranstaltungen	210
9.5. Techniken des interkulturellen Lehrens und Lernens	212
9.6. Beurteilung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden – Wissensebene	222
9.7. Beurteilung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden – Handlungsebene	227
9.8. Beurteilung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden – Einstellungsebene	232
9.9. Quellen der interkulturellen Kompetenz	237
9.10. Zusammenfassung und Diskussion	239
Kapitel 10. Schlussfolgerungen	244
Kapitel 11. Abschluss	255
Literaturverzeichnis	261
Anhang	278

DANK

Die vorliegende Veröffentlichung ist eine überarbeitete Version meiner Doktorarbeit, die im Juli 2006 der Neuphilologischen Fakultät der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań eingereicht wurde.

Eine Promotion abzuschließen ist ohne Hilfe und Unterstützung kaum möglich. So auch in meinem Fall. Aus diesem Grund möchte ich mich bei allen, die mir auf die eine oder andere Weise geholfen haben, bedanken.

Zuallererst gilt mein Dank meinem Doktorvater, Herrn Prof. Dr. Waldemar Pfeiffer für die langjährige Betreuung seit Beginn meiner Magisterarbeit bis zum Ende der Promotion und für seine Anregungen, die die Arbeit maßgebend geprägt haben. Vor allem jedoch möchte ich mich bei ihm für das Vertrauen, das er mir bei der Planung, Vorbereitung und Durchführung des Forschungsvorhabens von Anfang an entgegenbrachte, ganz herzlich bedanken.

Den Kolleginnen und Kollegen sowie den Studierenden aus den von mir untersuchten Hochschulen möchte ich für ihre Bereitschaft danken an der Untersuchung teilzunehmen.

Ein besonderer Dank gebührt Ulla Enseling, die das Manuskript mit größter Sorgfalt gelesen, Korrekturen und Verbesserungsvorschläge eingebracht hat.

Ich danke auch meinen Freunden, die mich immer unterstützt haben und mich jederzeit in meinem Vorhaben bestärkt und an mich geglaubt haben.

Mein größter Dank gilt natürlich allen voran meiner lieben Mutter für die unermüdliche Unterstützung, die mir immer wieder Kraft zum Durchhalten in schwierigen Phasen gegeben hat. Die Arbeit ist ihr gewidmet.

Kapitel 1

EINFÜHRUNG – PROBLEMSTELLUNG

Der Kulturosoziologe Zygmunt Bauman, der sich mit Entwicklungen und Tendenzen der postmodernen Welt beschäftigt, konstatiert in einem seiner zahlreichen Artikel zu diesem Thema:

Die Welt ist voll [...] Es gibt kein „Draußen“. Wo auch immer sich der Mensch befindet, fühlt er sich nicht voll und ganz „zu Hause“ [...] Heutzutage ist es nicht mehr möglich sich vom Rest der Welt abzugrenzen.

Weiter fügt Bauman hinzu:

Dieses Vollsein der Welt ist uns nicht nur aus Zeitungen oder Gerüchten bekannt. Wir erfahren es „von Innen“, wir erleben es tagtäglich, wir spüren es in den Knochen. Wehe denjenigen, die es ignorieren oder bagatellisieren (2004: 24) [übers. aus dem Polnischen – A.B.].

Seit mehreren Jahrzehnten wird nach Lösungen gesucht, die eine friedliche Form des Miteinanders in einer nicht mehr von *dem Anderen, dem Fremden* abzugrenzenden Welt garantieren. *Multiculturalism* in Amerika, *Interkulturalität* in Europa waren Ergebnisse dieser Suche – Konzeptionen, die durch Achtung und Respekt vor dem Anderen und – im Falle Europas – durch die Herausbildung einer europäischen Identität gekennzeichnet sind. Auch die Fremdsprachendidaktik hat auf dieser Suche ihre besondere Rolle wahrnehmen können und die der fremden Sprachen in diesem Zusammenhang zukommende Schlüsselaufgabe ans Licht gebracht: seit Jahren wird eine systematische Sprachenpolitik betrieben (u.a. Christ 1980, 1991, 1996; Raasch 1999; Pfeiffer 1992, 1996, 2001a), im Rahmen derer die als interkulturelle Leitziele bezeichneten Aspekte des konfliktlosen Handelns einer Gesellschaft wie Verständigung, Toleranz, wechselseitige Akzeptanz und Förderung des Friedens zu wichtigen Zielen des Fremdsprachenunterrichts entwickelt werden sollen (vgl. Raasch 1999: 197). Diese Tendenz offenbart sich auch in der Fülle der Veröffentlichungen zum Thema Interkulturalität innerhalb der Fremdsprachendidaktik. Die Veröffentlichungen thematisie-

ren verschiedene Aspekte der Interkulturalität, u.a. den Begriff an sich, Methoden zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz und die interkulturelle Handlungsfähigkeit. Dies verdeutlicht einmal mehr die innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu beobachtende Tendenz als Lehrziel und Lehrprinzip nicht mehr allein die rein sprachliche Kommunikation, sondern auch die interkulturelle Spracherziehung anzustreben. Pfeiffer (2003: 268) sieht in dieser Tendenz sogar die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik hin zu einer interkulturellen Fremdsprachenpädagogik.

Es liegt auf der Hand, dass dieser Perspektivenwechsel bzw. diese Bewusstseinsänderung innerhalb der Fremdsprachendidaktik mit einer Qualifizierungsoffensive für Lehrerinnen und Lehrer¹ einhergehen muss. Sie sind es, die für die Ausgestaltung von Curricula und Unterrichtsinhalten, d.h. für die Umsetzung der oben genannten interkulturellen Leitziele zuständig sind. Es wird deswegen allgemein für die Aufnahme interkultureller Lehrinhalte in die Fremdsprachenlehrerausbildung plädiert (u.a. Vollmer 1995a; Krumm 1996; Zytadiß 1998; Pfeiffer 2001a) – eine Forderung für deren Realisierung bereits mehrere ernstzunehmende Konzeptionen vorliegen (u.a. Sercu 1995; Jensen et al. 1995b). Diese Entwicklungen bleiben auch den für die Fremdsprachenlehrerausbildung zuständigen Institutionen in Polen nicht verborgen (u.a. Adamczak-Krysztofowicz 2003; Zawadzka 2004). In der Diskussion über die interkulturelle Kompetenz angehender Fremdsprachenlehrer besteht allerdings die dringende Notwendigkeit festzustellen, inwiefern die Bemühungen dieser Institutionen den Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz ihrer Studenten gerecht werden. Mit anderen Worten: Es müssen Wege und Möglichkeiten für die Evaluation der interkulturellen Fremdsprachenausbildung in Polen gefunden werden, um eine Zwischenbilanz der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz ziehen zu können, die Aufschluss über Erfolge und Misserfolge der interkulturellen Fremdsprachenlehrerausbildung liefert. Die Ergebnisse einer internationalen Studie über die Wahrnehmung der Ziele des Fremdsprachenunterrichts durch Fremdsprachenlehrer haben für Polen nämlich gezeigt, dass der Fremdsprachenunterricht *linguistisch orientiert* (Castro/Sercu 2005: 34f.) ist. Auch die Erfahrungen aus der Praxis und Gespräche mit tätigen Fremdsprachenlehrern besagen, dass Fremdsprachenlehrer dazu neigen, interkulturelle Fragestellungen im Unterricht zu meiden (Ciepielewska 2004). Die Frage, die sich vor diesem Hintergrund aufdrängt, lautet: Ist dieser Zustand vielleicht darauf zurückzuführen, dass der Lehrende selbst interkulturell nicht kompetent bzw. sich seiner Kompetenz nicht bewusst ist? Sind

¹ Nachstehend werden Begriffe Lehrer und Lerner nicht im geschlechtsspezifischen, sondern im generischen Sinne verwendet.

Fremdsprachenlehrer ausreichend kompetent, um die interkulturelle Kompetenz in Form von Erziehung zum Frieden, zur Verständigung und Toleranz weiter zu vermitteln?

Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern soll in Form eines strukturierten Prozesses ablaufen, der zur besseren Verständigung, Akzeptanz und zur effektiven Interaktion zwischen den künftigen Fremdsprachenlehrern und ihren Schülern führen soll. Wenn interkulturelles Lehren und Lernen in die Studienpläne und -inhalte der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern aufgenommen wird, dann muss jede Institution, die die Verantwortung zur Umsetzung dieser Aufgaben übernimmt, imstande sein, folgende Frage zu beantworten: Wie werden wir wissen, ob wir die Aufgabe erfolgreich erfüllt haben?

Die Problematik der interkulturellen Fremdsprachenlehrerausbildung kann im Rahmen dieser Arbeit nicht erschöpfend behandelt werden. Aus diesem Grund beleuchtet die vorliegende Arbeit dieses Thema in erster Linie vor dem Hintergrund der Deutschlehrerausbildung in Polen. Die interkulturelle Ausbildung von Deutschlehrern ist wiederum ein sehr weit gefasster Begriff, der die allgemeine Ausrichtung der derzeitigen Deutschlehrerdidaktik bezeichnet und den es einzuschränken gilt. Aufbauend auf den zuvor formulierten Postulaten richtet sich der Fokus der vorliegenden Arbeit auf die bei den angehenden Deutschlehrern zu entwickelnde interkulturelle Kompetenz, die als wichtige Teilkompetenz der gesamten Lehrkompetenz (Grucza 1993: 32) aufzufassen ist. Mit anderen Worten orientiert sich die vorliegende Arbeit an dem Ergebnis des interkulturellen Lehrens und Lernens angehender Deutschlehrer in Polen, ohne deshalb den zu diesem Ergebnis führenden Prozess außer Acht zu lassen.

Vor diesem Hintergrund besteht das Hauptziel der vorliegenden Arbeit darin:

- **Festzustellen, ob angehende Deutschlehrer in Polen interkulturell kompetent sind.**

Der Versuch diese Frage zu beantworten, erfordert ihre Betrachtung aus zwei Perspektiven, die ihrerseits unter zwei Fragestellungen subsumiert werden können:

- **Ob und wie entwickeln die Institutionen zur Ausbildung von Deutschlehrern die interkulturelle Kompetenz ihrer Studenten (prozessorientierte Evaluationsperspektive)?**
- **Wie (hoch) ist das Niveau interkultureller Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen (ergebnisorientierte Evaluationsperspektive - Leistungsmessung)?**

Mit anderen Worten wird versucht, die Bestrebungen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen zu evaluieren, wobei die Messung interkultureller Kompetenz als Bestandteil dieser Evaluation betrachtet wird.

Da die Evaluation der Herausbildung interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrern automatisch auch zur Evaluation eines Zweiges des Ausbildungssystems insgesamt führt, muss sie methodologische Umriss der Evaluation eines Ausbildungssystems aufweisen. Die Evaluation eines Ausbildungssystems besteht darin, Informationen über die Bedingungen, den Verlauf und Ergebnisse der Systemeinführung zu sammeln, mit dem Ziel das System zu vervollständigen, zu verbessern oder es aufzugeben (Niemierko 1999: 24). Die Informationen zum System werden auf zweierlei Wegen erworben: nach sog. logischen Kriterien und anhand empirischer Untersuchungen. Beide Arten der Analyse sind für die Durchführung einer zutreffenden Evaluation erforderlich (Korporowicz 1997). Es wird versucht, den logischen Evaluationskriterien durch eine vorausgehende Dokumentenanalyse gerecht zu werden. Dabei werden Studienpläne und -inhalte ausgewählter Deutschlehrerausbildungsinstitutionen analysiert. Dank dieser Analyse können folgende Fragen beantwortet werden:

- **Ist das System zur Herausbildung interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrern klar formuliert?**
- **Inwiefern werden interkulturell relevante Inhalte und Methoden den Postulaten zur Entwicklung interkultureller Kompetenz angehender Deutschlehrer gerecht?**
- **Welche einzelnen methodischen Lösungen werden in dieser Hinsicht vorgeschlagen?**
- **Sind diese Lösungen begründet, vollständig, kohärent und adressatenspezifisch?**

Für die Sammlung empirischer Daten wurden zwei Methoden gewählt: zum Ersten die didaktische Leistungsmessung, da sich diese im Vergleich zu anderen Methoden zur Erhebung empirischer Daten durch Beobachtung, Umfragen, Interviews etc. am stärksten an der Effektivität eines Ausbildungssystems orientiert (Popham 1975 nach Niemierko 1999: 25). Die didaktische Leistungsmessung macht die Lernerfolge angehender Deutschlehrer, die als Ergebnis des eingeleiteten Systems aufzufassen sind, unmittelbar sichtbar, während andere Methoden lediglich den Kontext der Lernerfolge erkennen lassen.

Für die erfolgreiche didaktische Leistungsmessung bedarf es allerdings einer genauen Operationalisierung interkultureller Kompetenz. Deshalb soll

im Rahmen der vorliegenden Arbeit ein Kriterienraster für die interkulturelle Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen aufgestellt werden. Erst anhand operationalisierter Kriterien kann ein Fragebogen erstellt werden, der zur Einschätzung der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen eingesetzt werden kann. Die Auswahl der Probanden wird stichprobenweise erfolgen und sich insbesondere auf Studenten höherer Semester richten, die interkulturelles Lernen und Lehren an ihren Instituten erfahren haben könnten.

Die Spezifik der Thematik macht es jedoch erforderlich, die im Rahmen dieser Arbeit getroffenen Feststellungen durch die Berücksichtigung des Kontextes zu überprüfen und gegebenenfalls zu korrigieren – deshalb wird bei der Sammlung empirischer Daten neben der didaktischen Leistungsmessung auch auf Interviews mit polnischen und deutschen Lehrkräften zurückgegriffen. Die so unter Anwendung unterschiedlicher Untersuchungsmethoden erhobenen Daten sollen detaillierten Aufschluss über das Niveau der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen sowie über die Effektivität der interkulturellen Ausbildung dieser Lehrer geben. Diese Informationen sind für folgende Bereiche relevant:

- für die Qualitätssicherung von Deutschlehrausbildungsgängen, deren Ziel es ist, die interkulturelle Kompetenz ihrer Studenten zu entwickeln;
- für die Feststellung, ob bei der bisher betriebenen interkulturellen Lehre Änderungen erforderlich sind;
- für die Feststellung, ob der Deutschlehrkörper in Polen auf seine interkulturellen Aufgaben ausreichend vorbereitet ist;
- für die Bewusstmachung, dass die Evaluation im gesamten didaktischen Prozess eine notwendige und fördernde Rolle spielt.

Dem empirischen Teil der vorliegenden Arbeit geht ein umfassender theoretischer Teil voran. Hier soll zum einen ein definitorischer Rahmen für die in dieser Arbeit verwendeten Schlüsselbegriffe geschaffen werden. Zum anderen soll ermittelt werden, ob es sich bei der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen um eine allgemeine oder um eine spezifische interkulturelle Kompetenz handelt, und inwiefern von der für die Leistungsmessung ausschlaggebende Progression dieser Kompetenz gesprochen werden kann. Weiter werden institutionelle und inhaltliche Bereiche der Fremdsprachenlehrausbildung analysiert, die potenziell zur Entwicklung bzw. Förderung der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer beitragen können. Da jedoch die Evaluation im Vordergrund steht, muss auch ihr Gegenstand, d.h. das System der Deutschlehrausbil-

dung in Polen näher dargestellt werden. Eingegangen wird auf die einzelnen Institutionen, ihre Aufgaben sowie auf Qualifikationen, welche Deutschlehrer in Polen erwerben können. Dies verleiht Aufschluss über den Stellenwert der interkulturellen Kompetenz in der Ausbildung von Deutschlehrern in Polen.

Darüber hinaus wird auch das Thema Leistungsmessung in der Fremdsprachendidaktik umfassend behandelt, da die Leistungsmessung innerhalb der Fremdsprachendidaktik als legitimes Instrument betrachtet wird, das auch bei der Messung interkultureller Kompetenz Anwendung finden kann. Dargestellt werden auch die wenigen bisher existierenden Ansätze zur Beurteilung der interkulturellen Kompetenz. Anschließend wird die Frage gestellt, worin die Grundlage für die Messung der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen bestehen soll und welches Messwerkzeug hierzu als angemessen betrachtet werden kann.

Schließlich beschäftigt sich die Arbeit mit der heikelsten Fragestellung: der Schwierigkeit der Messung interkultureller Kompetenz und der Evaluation der zu ihrer Entwicklung eingesetzten Maßnahmen. Da interkulturelle Kompetenz immer auf bestimmte Werte zurückgreift, taucht die Frage auf, ob die Beurteilung dieser Werte legitim ist und ob die Objektivität der Forschungsergebnisse nicht durch das Risiko einer ideologischen Auslegung bedroht wird. Würde es nicht ausreichen, bestimmte Inhalte in die Deutschlehrerausbildung einzuführen und die erforderlichen Voraussetzungen für die Entwicklung interkultureller Kompetenz zu schaffen?

Für Wissenschaftler steht fest, dass die zur Handlungsfähigkeit in der heutigen Welt erforderliche interkulturelle Kompetenz selten ohne Unterstützung erworben wird, d.h. selten gelernt wird ohne gelehrt worden zu sein (Byram 1997a: 2). Ausbildungsinstitutionen, die den gesellschaftlichen Bedürfnissen gerecht werden möchten, müssen die Verantwortung für die Aufgaben der interkulturellen Bildung übernehmen. Dieser Verantwortung müssen die Institutionen durch die Sicherstellung der Ausbildungsqualität und -effizienz gerecht werden, die über den Weg der Evaluation führt.

Abschließend zu dieser Einführung möchte die Autorin der vorliegenden Arbeit darauf hinweisen, dass sie sich an vielen Stellen die Frage gestellt hat, ob es überhaupt noch sinnvoll sei, neue Arbeiten zur Interkulturalität zu verfassen und erneut Überlegungen zu diesem Thema anzustellen. Diese Zweifel haben sich mit dem Fortschreiten des Kampfs gegen den Terrorismus, der zunehmenden Berichtserstattung über Terroranschläge in der ganzen Welt und der wachsenden Anzahl von Todesopfern bei diesen Anschlägen verstärkt. Ist vor diesem Hintergrund der Traum von Respekt und Toleranz noch möglich, ist eine multikulturelle friedliche Welt vorstellbar? Eine mögliche Antwort liefert in jüngster Zeit der amerikanische Autor und

Trendforscher Jeremy Rifkin. Auch er polarisiert die Welt – diesmal entlang der Grenze zwischen „dem amerikanischen“ und „dem europäischen“ Traum. Dabei betrachtet er jedoch das dem amerikanisch-ökonomischen Individualismus gegenüber stehende Gemeinschaftsdenken und die dem Konsumismus gegenüber stehende Kulturorientierung Europas voller Respekt. Nicht ganz ohne Neid vertritt er die Auffassung, dass die Europäer – im Gegensatz zu den Amerikanern – einen kleinen, ansatzweise entwickelten, leisen und versteckten aber dennoch realen Traum haben, der eine Chance für Europa und die Welt sein kann. Der Traum von einer Welt, in der niemand ausgeschlossen bleibt, die ein ausgewogenes und gutes Leben ermöglicht, in dem neben Arbeit, Kampf und Reichtum noch andere Werte existieren. Der Traum hat nur einen Schwachpunkt – er muss nicht automatisch in Erfüllung gehen. Deshalb trägt Europa jetzt die Verantwortung dafür, dass die Welt sich nach diesem positiven Szenario entwickelt, einem zum ersten Mal friedlichen und gewaltlosen Szenario (vgl. Rifkin 2005). Auch wenn es allzu pathetisch und abgehoben klingt, wird mit dieser Arbeit angestrebt, einen Teil dieser Verantwortung zu übernehmen.

Kapitel 2

ZUR BESTIMMUNG DER GRUNDBEGRIFFE

Das Thema der vorliegenden Arbeit erfordert die Erklärung mehrerer Begriffe. Sie werden jeweils in der Einleitung des Kapitels dargestellt, in dem die mit ihnen verbundenen Phänomene ausführlich behandelt werden. In diesem Kapitel soll hingegen näher auf die als Schlüsselbegriffe fungierenden Termini eingegangen werden. Einen solchen Charakter weisen, nach Auffassung der Autorin, folgende Begriffe auf: Kompetenz und Kultur. Erst ihre nähere Bestimmung zu Zwecken der vorliegenden Arbeit ermöglicht es, Schnittstellen zwischen diesen beiden Begriffen zu ermitteln, welche die interkulturelle Kompetenz ausmachen.

2.1. Kompetenz

Der Begriff „Kompetenz“ ist in vielen Zusammensetzungen populär geworden (Handlungskompetenz, Verhaltenskompetenz, soziale Kompetenz). Er kommt auch in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen, wie z.B. der Philosophie, Psychologie, Soziologie, Linguistik, Ethnologie, Kulturtheorie, Pädagogik sowie im alltäglichen Wissen vor. Im Folgenden werden Konzepte des Kompetenzbegriffs aus zwei Referenzdisziplinen¹ der Fremdsprachendidaktik dargestellt, die einen wesentlichen Einfluss auf die weiteren Ausführungen zur interkulturellen Kompetenz haben. Es sind die Linguistik und die Erziehungswissenschaften. Das Verständnis des Begriffes der Kompetenz in diesen Disziplinen gibt auch Aufschluss über die Begriffsentwicklung innerhalb der Fremdsprachendidaktik selbst, die im folgenden Kapitel ebenfalls geschildert wird. Eine eingehende Erörterung dieser Problematik ist für die vorliegende Arbeit aus zweierlei Gründen wichtig:

¹ Referenzdisziplinen werden auch korrespondierende Wissenschaften, Grundlagenwissenschaften und Bezugswissenschaften genannt. Zur Rolle der Referenzdisziplinen für die Fremdsprachendidaktik siehe u.a. Henrici 1992: 68; Neuner 1995: 181; Pfeiffer 2001a: 30f; 2003: 268.

- erst eine vertiefte Einsicht in den Kompetenzbegriff ermöglicht eine genauere definitorische Herangehensweise an den Begriff der interkulturellen Kompetenz;
- der Kompetenzbegriff hat in der Fremdsprachendidaktik die Methoden und Techniken der Leistungsmessung beeinflusst – die Besprechung der Evaluations- und Leistungsmessungsproblematik bedarf somit der Darstellung der Entwicklung des Kompetenzbegriffes.

2.1.1. Kompetenz – linguistischer Ansatz

Es kann ohne Bedenken festgestellt werden, dass der Kompetenzbegriff seinen Ursprung in der Linguistik hat. *Kompetenz* ist ein Konstrukt von Noam Chomsky, der zwischen Kompetenz (Sprachfähigkeit) und Performanz (Sprachverwendung) unterscheidet (Chomsky 1965: 4, deutsche Übers. 1969: 13). Der Begriff bezieht sich auf den idealen Sprecher-Hörer und seine Sprachkenntnis (*the speaker-hearer's knowledge of his language*) und beinhaltet die sprachlichen Fähigkeiten des Muttersprachlers (*native speaker*), sein unbewusstes Wissen von seiner Sprache und seinem Sprachbesitz (im Gegensatz zu Sprachgebrauch). Mit anderen Worten ist Kompetenz ein System von internalisierten² Regeln und Prinzipien, die es dem Sprecher ermöglichen, beliebige Sätze zu verstehen und Sätze zum Ausdruck seiner Gedanken hervorzubringen (vgl. Lewandowski 1990: 570)³.

Das Konzept von Chomsky zeichnet sich somit durch die Idealisierung und Autonomisierung der menschlichen Sprache aus, d.h. der ideale Sprecher-Hörer beherrscht die Sprache einer völlig homogenen Sprachgemeinschaft, ist völlig immun gegen alle möglichen Störeinflüsse und macht also im Sprachgebrauch überhaupt keine Fehler (Grucza 1988: 309f.). Es erscheint

² Im Kontext von Chomskys Kompetenz wird das Wort „internalisiert“ anstatt „erworben“ gebraucht, um zu unterstreichen, dass sich dieses System in früher Kindheit entwickelt, indem Sprecher Regeln und Strukturen aufgrund angeborener Mechanismen und in ihrer Umgebung verfügbarer Daten konstruieren.

³ Die weitere Darstellung der Diskussion würde linguistische Fragestellungen zu sehr vertiefen. Es wäre allerdings auch im Rahmen dieser Arbeit nicht uninteressant zu betrachten, welche methodischen Wege für den Zugang zu diesem unbewussten Sprachwissen entwickelt wurden. Hier handelt es sich vor allem um den Hinweis auf die Grammatikalität (anstelle der bei der kommunikativen Kompetenz postulierten Akzeptabilität), die bei diesem Kompetenzverständnis als Parameter der Sprachbeschreibung galt und den möglichen Vergleich dieser Parameter mit denen zur Beschreibung der interkulturellen Kompetenz. Es sei lediglich auf weiterführende Quellen verwiesen (z.B. Fanselow/Felix 1993: 15-64).

an dieser Stelle nützlich, die Kritik an Chomskys Kompetenzverständnis darzustellen, die in der Linguistik zur Entwicklung des Begriffes *kommunikative Kompetenz* geführt hat.

2.1.2. Kritik an Chomskys Kompetenzbegriff – soziolinguistischer Ansatz

Die Kritik am Kompetenzbegriff von Chomsky wurde vor allem von zwei Wissenschaftlern formuliert: Jürgen Habermas für den deutschsprachigen und Dell Hymes für den englischsprachigen Raum.

Jürgen Habermas entwickelt durch die Formulierung seiner eigenen Theorie einen Begriff, der seinem Verständnis von Kompetenz entspricht – die kommunikative Kompetenz⁴. Zum Gegenstand seiner Theorie macht Habermas „sprachabhängige allgemeine Strukturen möglicher Redesituationen, die der pragmatischen Situierung der Kommunikation dienen“ (Habermas 1971: 101). Der Begriff von Habermas umfasst dementsprechend nicht nur Sprachbeherrschung des Sprechers, sondern auch das Wissen um die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und deren gesellschaftliche Interpretationen. Sie ist ihrem Wesen nach auf Verständigung gerichtet und daher intersubjektiv und dialogisch (vgl. Mikl-Horke 1992: 291). Die Kompetenz nach Habermas zielt mit anderen Worten auf die Entstehung von Sinn und Bedeutung der sprachlichen Ausdrücke durch Kommunikation ab.

Ein ähnlicher Ansatz wurde auch von Hymes (1979) gewählt. Er kritisiert vor allem zwei Aspekte der Kompetenzbegriffes nach Chomsky: den idealen Sprecher-Hörer und die Auffassung, dass sich die Fähigkeiten eines *native speaker* auf rein grammatischer Ebene explizieren lassen (Hymes 1979: 136ff.). Hymes plädiert in diesem Zusammenhang für eine der Psychologie näher stehende Modellierung realer anstatt idealer Fähigkeiten von Sprachbenutzern. In Wirklichkeit gibt es weder Menschen mit einer ganz perfekten Sprachkompetenz noch völlig homogene Sprachgemeinschaften, deren Mitglieder nur über eine mehr oder weniger ausgebaute, aber immer von verschiedenen soziokulturellen Faktoren abhängige Sprachkompetenz verfügen. Nach Grucza (1988: 311) hat Hymes mit Recht darauf aufmerksam gemacht, dass ein normaler Sprecher-Hörer nicht nur die Kriterien der grammatischen Akzeptabilität, sondern auch die Kriterien der soziokulturellen Angemessenheit von Sätzen kennt.

Andererseits beharrt Hymes nicht darauf, eine von der durch grammatische Phänomene geprägten Kompetenz unabhängige kommunikative

⁴ „[...] wie ich vorschlagen möchte, Theorie der kommunikativen Kompetenz“ (Habermas 1971: 101).

Kompetenz zu schaffen, die die Voraussetzung für die Untersuchung der gesellschaftlichen Bedingungen der Sprachverwendung schaffen würde. Viel wesentlicher ist es, dem Sprachforscher bewusst zu machen, dass ihm durch die Vernachlässigung der sozialen Realität Strukturphänomene entgehen, die keineswegs periphere, sondern wesentliche Eigenschaften der Sprache sind.

Grucza (1988: 313) weist auch darauf hin, dass Hymes den Begriff der Sprachkompetenz von Chomsky nicht abgelehnt hat, sondern sich gegen seine auf rein sprachliche Faktoren eingeschränkte Fassung wandte. Einerseits wird der Kompetenzbegriff durch den Begriff der kommunikativen Kompetenz konkretisiert und an die Realität gebunden, andererseits wird der Begriff der (reinen) Sprachkompetenz erweitert. Konkretisierung bedeutet hier, dass die Eigenschaften der tatsächlichen Sprecher-Hörer und nicht nur die des idealen Sprecher-Hörers widergespiegelt werden (Grucza 1992: 27).

Diese Kritik an Chomskys Kompetenzverständnis und der daraus entstandene Begriff der kommunikativen Kompetenz war für die heutige Sprach- und Fremdsprachendidaktik von wesentlicher Bedeutung, da sie eine Neuausrichtung, die sog. „kommunikative Wende“ (Krumm 1999: 118) bewirkt hat.

2.1.3. Kommunikative Kompetenz

Aus den zwei berühmten, nachstehend dargestellten Formeln von Hymes ergibt sich, was Hymes unter seinem „verlängerten“ Begriff der Sprachkompetenz verstand:

He or she acquires competence as when to speak, when not, and as what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others (Hymes 1972: 277) und

I should take competence as the most general term for the capabilities of a person... Competence is dependent upon both (tacit) knowledge and (ability for) use. Knowledge is distinct, then, both from competence (as its part) and from systemic possibility (to which its relation is an empirical matter) (Hymes 1972: 288).

Grucza (1988: 314) erklärt, dass die kommunikative Kompetenz nach Hymes somit immer die Kenntnis der Sprache und die dazugehörige Gebrauchsfähigkeit impliziert. Hinzu kommt, dass Hymes von Kenntnis (*knowlege*) und Gebrauchsfähigkeit (*ability*) in Bezug auf vier, von ihm ausgewiesene, stets miteinander auftretende Aspekte der Kommunikation

spricht: *whether (and to what degree) something is possible [...] feasible [...] appropriate [...] and in fact done, actually performed* (Hymes 1972: 281).

Dies war der erste Schritt um festzustellen, dass die kommunikative Kompetenz nicht auf den Begriff der Sprachkompetenz von Chomsky beschränkt ist, obwohl dieser einen wesentlichen Teil der Kompetenz ausmacht. Unter Einfluss dieser Überlegungen sowie anderer aus dem Bereich des kommunikativen Ansatzes der Pragmalinguistik wird in der Linguistik die kommunikative Kompetenz als eine dialogische und komplexe Fähigkeit angesehen, die folgende Teilfähigkeiten enthält (Lewandowski 1990: 564):

- Informationen zu verarbeiten und partnergerecht weiterzugeben,
- Sprechsituationen nach ihrem Grad an Öffentlichkeit bzw. Formalität und in ihrer Rollenstruktur richtig zu erfassen,
- sprachliche Anteile und Möglichkeiten sozialer Rolle zu erkennen,
- Wirkungen von sprachlichen Mitteln und von Sprechakten einzuschätzen,
- Bedürfnisse und Probleme von Kommunikationspartnern zu verstehen,
- eigene Bedürfnisse und Interessen sprachlich und nicht-sprachlich angemessen und erfolgreich zum Ausdruck zu bringen.

Diese Aufstellung von Teilfähigkeiten kann variieren. Gruzca (1992: 37) vertritt z.B. die Auffassung, dass dieser erweiterte Sprachkompetenzbegriff (Kommunikationskompetenz), der die Sprachkompetenz *sensu stricto* und die Sprachgebrauchskompetenz umfasst, um extra- und paraverbale Elemente ergänzt werden sollte (ähnlich u.a. Byram 1997a), woraus sich die multimediale Kommunikationskompetenz ergibt.

Diese Ansätze der Linguistik hat Piepho (1974) aufgenommen und für die Fremdsprachendidaktik zugänglich gemacht. Bevor dieses fremdsprachendidaktische Verständnis näher dargestellt wird, soll zunächst kurz auf den Kompetenzbegriff aus dem zweiten für das interkulturelle Konzept relevanten Bereich – den Erziehungswissenschaften – eingegangen werden.

2.1.4. Kompetenz – erziehungswissenschaftlicher Ansatz

In die Erziehungswissenschaften wurde eine Fülle von Kompetenzdefinitionen eingeführt. Dudzikowa (1994: 204) erklärt dies mit dem paradigmatischen Charakter der Kompetenz in den Erziehungswissenschaften.

Dabei scheint sie sich mit dieser Feststellung nicht nur auf diese Wissenschaft zu beziehen.

[Die] Kompetenz hat eine empirische, explikatorische und prädiktive Rolle, die insbesondere bei der Auseinandersetzung mit der Subjektivität eines Menschen und seinen Adaptationsfähigkeiten [...] im Allgemeinen, also bei der Betrachtung eines Menschen in verschiedenen individuellen und gesellschaftlichen Lebensbereichen an Bedeutung gewinnt (Dudzikowa 1994: 204, Übers. A.B.).

Masterpaqua (1990: 4) teilt die Kompetenzdefinitionen in der Pädagogik in zwei einander ergänzende Gruppen: Die erste Gruppe konzentriert sich auf

erlernte Einstellungen und natürliche Begabungen, die sich als Befähigung zur Konfrontation, zum aktiven Kampf und zur Auseinandersetzung mit Lebensproblemen mit Hilfe von geeigneten erkenntnismäßigen und sozialen Fähigkeiten offenbaren (Caplan, Sundberg, Snowden und Reynolds) [Übers. A.B.].

Die andere Gruppe der Kompetenzdefinitionen betont

eher die emotionelle Bedeutung und die Motivationsbedeutung der Bewertungen und Erwartungen einer Person hinsichtlich ihrer adaptativen Fähigkeiten als die Fähigkeiten selbst (Masterpaqua 1990: 5, Übers. A.B.).

Es könnten hier einzelne Definitionen angeführt werden. Aber Skrzypczak (1999: 404) scheint nicht ganz unrecht zu haben, wenn er sagt, dass die verschiedenen Definitionen in dem uns interessierenden Bereich viele Schnittpunkte mit der didaktischen Triade – Kenntnisse, Fähigkeiten und Gewohnheiten – aufweisen. Das Kompetenzniveau einer Person (Kompetenz ist eine subjektive Kategorie) wird in der Praxis anhand der Ausprägung bestimmter Fähigkeiten in einem bestimmten Bereich festgesetzt, wobei sich die Fähigkeiten stets auf ein entsprechendes Wissen aus demselben Bereich stützen müssen.

Im Kontext der vorliegenden Arbeit sei auf eine Definition der Kompetenz hingewiesen, die sich bei der Suche nach einer Definition der interkulturellen kommunikativen Kompetenz im Bereich der Deutschlehrerausbildung in Polen als hilfreich erweist. Dudzikowa (1994: 206) versteht unter Kompetenz eine Erkenntnisstruktur, die sich aus bestimmten Fähigkeiten zusammensetzt, durch Wissen und Erfahrungen gefördert wird und auf der Überzeugung beruht, dass diese Fähigkeiten dem Individuum dabei helfen, Aufgaben in einem bestimmten Kontext zu meistern, die zu wünschenswerten Änderungen in der Persönlichkeit und den Verhaltensweisen führen.

Aus ihrer Lektüre zu diesem Thema leitet Dudzikowa zusätzlich Eigenschaften ab, die Kompetenz charakterisieren. Diese Eigenschaften werden an dieser Stelle aufgeführt, da sie eine Hilfestellung für die Beantwortung von Fragen bieten, die im weiteren Verlauf der Arbeit auftreten:

- Kompetenz ist eine subjektive Kategorie (bezieht sich immer auf einen Menschen, nicht auf eine Menschengruppe);
- Kompetenzerwerb verläuft nicht in einer abstrakten Umgebung/ /Gesellschaft, sondern vollzieht sich in einem bestimmten Situationschema, das charakteristisch für unterschiedliche Umgebungen ist, in dem die Sozialisierung des Individuums erfolgt;
- die Entwicklung der Kompetenz ist nicht zeitlich auf ein bestimmtes Alter begrenzt (vgl. auch Masterpaqua 1990: 8);
- Kompetenz ist kein statisches Phänomen. Ihre Entwicklung besteht in der Umstrukturierung der alten Kompetenz und nicht in der Ersetzung einer Kompetenz durch eine andere.

Insbesondere die letzten der hier genannten Erkenntnisse scheinen für die weiteren Ausführungen von Bedeutung zu sein. Sie verweisen darauf, dass der Kompetenzbegriff als subjektive Kategorie nicht in Abgrenzung von den individuellen, persönlichen Eigenschaften oder der sozialen Umgebung behandelt werden darf⁵. Neben Fähigkeiten werden der Kompetenz hier auch bestimmte emotionelle, affektive Eigenschaften zugeschrieben, was sich in der Beschreibung der interkulturellen Kompetenz widerspiegeln wird. In dem nächsten Unterkapitel soll die Entwicklung des Kompetenzbegriffes innerhalb der Fremdsprachendidaktik selbst skizziert werden.

2.1.5. Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik

Die Gründung und Begründung der Fremdsprachendidaktik als Disziplin erfolgte in den 60er Jahren hauptsächlich durch Linguisten (vgl. Pfeiffer 2003: 266f.). Aus diesem Grund stütze sich die Fremdsprachendidaktik im Zusammenhang mit dem Kompetenzbegriff vor allem auf die entsprechenden linguistischen Erkenntnisse. Obwohl die Entwicklungen in den beiden Disziplinen nicht gleichgesetzt werden können, da die Fremdsprachendidaktik die Erkenntnisse der Linguistik heranzieht, um diese vor dem Hintergrund der Spezifik der eigenen Disziplin weiter zu erforschen, galt das unter 2.2.1 beschriebene Verständnis der Sprachkompetenz von

⁵ Vorwegnehmend sei an dieser Stelle auf die Aufsätze von Wilczyńska (2002) und Torenc (2005) verwiesen.

Chomsky auch für die Fremdsprachendidaktik. Von den Ansätzen, die die Linguistik seit den siebziger Jahren geprägt haben, hat sich vor allem das im Kapitel 2.1.3 genannte kommunikative Paradigma (Piepho 1974) nachhaltig auf die Fremdsprachendidaktik ausgewirkt. Piepho hat die kommunikative Kompetenz für die Fremdsprachendidaktik – wie bereits erwähnt – zugänglich gemacht. Diese besteht für ihn vor allem in der *Fähigkeit, sich ohne Ängste und Komplexe mit sprachlichen Mitteln, die man durchschaut und in ihren Wirkungen abschätzen gelernt hat, zu verständigen* (Piepho 1974: 9). Die Äußerungen der Schüler sollten weniger normativ, d.h. nach ihrer grammatischen Korrektheit als nach ihrer *Verständlichkeit und Ehrlichkeit der kommunikativen Absicht* bewertet werden (Piepho 1974: 15).

Seit dieser Zeit wurde immer wieder auf den Begriff der kommunikativen Kompetenz zurückgegriffen, vor allem im Hinblick auf die Ziele des Fremdsprachenunterrichts. Der Begriff wurde in mehrere, nachstehend zu schildernde Teilkompetenzen untergliedert, und war gerade wegen dieser Fülle an Teilkompetenzen begrifflich nur vage gefasst und schwer messbar.

Ein guter Schritt in die Richtung einer genaueren Charakterisierung der kommunikativen Kompetenz wurde 1975 von van Ek und 1980 von van Ek und L.G. Alexander gemacht. Sie haben zum ersten Mal konkrete Fähigkeiten genannt, die Schüler erwerben sollten damit sie im Land, dessen Sprache sie lernen, selbständig handeln können. Diese Publikationen verstanden sich in erster Linie als Diskussionsvorlage und weniger als einen grundlegenden, abgeschlossenen Referenzrahmen. Tatsächlich wurden sie in der Folgezeit hart kritisiert, vor allem wegen der unzureichenden Berücksichtigung der kulturellen (soziokulturellen) Elemente der Kommunikationskompetenz (van Ek 1991: 5). Diese Modelle dienten allerdings zur Formulierung von „Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache“ – einer Auflistung von Sprachkomponenten und -strukturen, deren Beherrschung für das Erreichen eines *Threshold Level of Language Proficiency* vorausgesetzt wird. Dabei dienten soziale Rollen, Situationen, Sprechakte und Themen als die wichtigsten Auswahl- und Ordnungsprinzipien (vgl. Sercu 1996: 2). Im Laufe der Zeit wurden verbesserte Fähigkeitsniveaus entwickelt bis hin zu dem im Jahr 2001 vom Europarat veröffentlichten GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMEN. All diese Publikationen berücksichtigten die über Jahre betriebene Kritik und nehmen den Schüler als „Individuum, als Kommunizierenden, Lerner, soziales Subjekt und Person“ (van Ek 1991: 5, Übers. A.B.) wahr. Sie basieren alle auf einem Kompetenzmodell, das sich aus dem Zusammenspiel folgender Teilkompetenzen ergibt⁶:

⁶ Im Referenzrahmen wird allerdings nicht von Kompetenz gesprochen, sondern nur von Teilkompetenzen, die als Sammlung von verschiedenen Elementen aufgefasst werden.

- soziolinguistische Kompetenz,
- Diskurskompetenz,
- strategische Kompetenz,
- soziale Kompetenz,
- soziokulturelle Kompetenz.

Die sich entwickelnde lernerzentrierte Pädagogik der interkulturellen Kommunikation hat allerdings eine neue, die kommunikative Kompetenz ergänzende Sensibilität für die kulturellen, inhaltlichen und affektiven Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts geschaffen (vgl. Sercu 1996: 2). Vor diesem Hintergrund war das Verständnis dieses komplexen Phänomens in der Fremdsprachendidaktik nochmals zu überprüfen. Dies führte zur Erweiterung des Begriffes der kommunikativen Kompetenz um rein interkulturelle Aspekte und zu seiner Weiterentwicklung bis hin zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Byram (1997: 73), einer der Koordinatoren der Arbeiten am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, schlägt in seinem Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz vor, folgende Teilkompetenzen zu unterscheiden:

- linguistische Kompetenz (*linguistic competence*),
- soziolinguistische Kompetenz (*sociolinguistic competence*),
- Diskurskompetenz (*discourse competence*),
- interkulturelle Kompetenz (*intercultural competence*).

In den vorausgegangenen Ausführungen wurde die Entwicklung des Kompetenzbegriffes innerhalb der Fremdsprachendidaktik skizziert. Insgesamt kann festgestellt werden, dass der Terminus in diesem Zusammenhang vor allem auf der Ebene der Zielsetzung funktioniert. Er wird als ein dynamisches Phänomen aufgefasst, das seine Dynamik nicht nur durch die ständige Aufnahme neuer wissenschaftlicher Erkenntnisse zeigt, sondern auch im erziehungswissenschaftlichen Sinne (vgl. Unterkapitel 2.1.4) durch den Bezug auf eine individuell handelnde Person, die dieses wechselseitige Konstrukt individuell gestaltet. Darüber hinaus wird es vorwiegend holistisch aufgefasst, d.h. die einzelnen Teilkompetenzen werden nicht getrennt voneinander, sondern als miteinander in einer Wechselbeziehung stehende Bestandteile betrachtet, die erst als Ganzes zu einem Ergebnis führen⁷.

⁷ Zawadzka (2004: 112) spricht vom Modulansatz und vom holistischen Ansatz bei der Auffassung der Sprachkompetenz. Während der erste Ansatz die Sprachkompetenz als unabhängiges, autonomes System auffasst, macht der holistische Ansatz die Entwicklung der Sprachkompetenz von der kognitiven Entwicklung einer Person sowie der Mitwirkung der Umgebung dieser abhängig. Bei der interkulturellen kommunikativen

Vor dem Hintergrund des Themas der vorliegenden Arbeit stellt sich die Frage, ob die Evaluation und Messung dieser außerordentlich komplexen Kompetenz – der interkulturellen kommunikativen Kompetenz – nicht ein allzu ehrgeiziges Unterfangen wäre. Die Frage muss bejaht werden. Deshalb wurde die Evaluation nur auf eine Teilkompetenz der interkulturellen kommunikativen Kompetenz eingeschränkt. Es könnte natürlich der Einwand erhoben werden, dass die einzelnen Teilkompetenzen nicht separat betrachtet werden sollten, da man ansonsten bei der Entwicklung des Kompetenzbegriffes Gefahr laufen würde, das statische, unrealistische, ja ideale Modell von Chomsky zu wiederholen. Im Rahmen der folgenden Ausführungen zur Evaluation wird jedoch unter Beweis gestellt werden, dass auch der analytische Evaluationsansatz, bei dem nur ein bestimmtes Element genauer analysiert wird, aus wissenschaftlicher Sicht legitim ist.

2.2. Kultur

Interkulturelle Kompetenz oder – im Allgemeinen – Interkulturalität setzt ein bestimmtes Kulturverständnis voraus. Der Begriff *Kultur* ist in vielen neueren Büchern und Aufsätzen zur Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht eingehend dargestellt worden (dazu: Adamczak-Krysztofiwicz 2004; Ciepielewska 2004). Es sind auch zahlreiche Arbeiten zu den unterschiedlichen historischen Wurzeln des Kulturbegriffs bzw. zu den eigenen konzeptionellen Ausrichtungen innerhalb der Kulturforschung vorhanden (u.a. Fleischer 2002). Für die heutige Interkulturalitätsforschung sind insbesondere die umfangreichen kulturvergleichenden Studien von Hofstede (u.a. 1997) von Bedeutung.

In Anbetracht der Fülle an Literatur zu diesem Thema soll hier nicht mehr auf die Unterschiede in der Begrifflichkeit und auf die Kritik der einzelnen Kulturauffassungen eingegangen werden. Es soll vielmehr eine Definition erarbeitet werden, die dem Begriff der Kompetenz eine für Belange dieser Arbeit relevante Ausrichtung verleiht.

Für die pragmalinguistische Auffassung von kommunikativer Kompetenz besteht Kultur in den Regeln, Konventionen, Werten und Einstellungen des *native speaker*, die dazu führen, dass er in bestimmten Situationen das Richtige sagt, keine Tabus verletzt und den anderen angemessen versteht (Bredella 1999: 91). Grucza (1988: 326) ergänzt dieses Verständnis des Systems und erinnert daran, dass die als ein Regel-, Prinzipien- und/oder Wissens- und Glaubenssystem etc. verstandene Kultur von der Fähigkeit zu

Kompetenz wird dagegen hauptsächlich von dem holistischen Ansatz ausgegangen, was die in der vorliegenden Arbeit vorzunehmende Analyse weitgehend erschwert.

unterscheiden ist, das jeweilige System praktisch zu verwenden, von ihm Gebrauch zu machen, sich seiner zu bedienen, sich ihm gegenüber angemessen zu verhalten etc. Mit anderen Worten bildet ein Kultursystem die notwendige Voraussetzung einer Kulturkompetenz, d.h. einer sich auf Kultur beziehenden Gebrauchsfähigkeit. Bredella (1999: 91) vertritt dennoch die Auffassung, dass sich mit einer statischen Kulturauffassung das Verhalten der Menschen nicht erfassen und erklären lässt, denn das Verhalten der Menschen ist nicht nur aus Regeln und Werten ihrer Kultur ableitbar. Man darf nicht übersehen, dass Menschen ihre Kultur durch Handlungen und Verhandlungen aufrechterhalten. Delanoy (2000: 192) sieht in Anlehnung an Kramsch (1995: 61) (ähnlich Bredella 1999: 91f.) eine Schwäche der Fremdsprachendidaktik (auch der interkulturellen Fremdsprachendidaktik) darin, dass sich in der schulischen Praxis immer noch Ansätze durchsetzen, nach denen Kulturen als homogene, national begrenzbar und stabile Größen aufgefasst werden, die von einem Standpunkt aus erfasst werden können. Darauf ist zurückzuführen, dass auch interkulturelles Lernen oft den Eindruck vermittelt, als bräuchte man nur über Gewohnheiten, Werte und Einstellungen der fremden Kultur Bescheid zu wissen, um die Menschen dieser Kultur zu verstehen. Übersehen wird dabei, dass Kreativität und Reflexivität notwendig sind, um in einer Kultur erfolgreich zu handeln (Bredella 1999: 91). Ein Beispiel dieser von Bredella kritisierten Auffassung bildet die Definition von Thomas (2003: 138):

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit ihre Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Kultur als Orientierungssystem strukturiert ein spezifisches Handlungsfeld für alle sich der Gesellschaft zugehörig fühlenden Individuen und schafft damit die Voraussetzungen zur Entwicklung eigenständiger Formen der Umweltbewältigung.

Dieses Kulturverständnis zeichnet sich vor allem durch eine Stabilität der Einzelkulturen aus, die strikt voneinander abgegrenzt werden. Während immer mehr Autoren dazu übergehen, Kultur weder abstrakt noch positiv zu definieren, und somit in Rechnung stellen, dass Kultur erst im Handlungsvollzug hergestellt, reproduziert und modifiziert wird, geht Thomas weiter von einer strikten Trennung von Kultur und Handlung aus (vgl. Allolio-Näcke et al. 2003: 151). Delanoy (2000: 192) beobachtet auch, dass sich in der kulturdidaktischen Forschung immer mehr Ansätze durchgesetzt haben, die Kulturen als heterogene, dynamische, komplexe und standpunktabhängige Größen verstehen. Geertz (nach Delanoy 2000: 197) definiert Kulturen z.B. als:

komplexe, historisch gewachsene, und von Menschen selbst gesponnene Bedeutungsgewebe, in die Menschen bei ihrem Denken, Handeln und Fühlen verstrickt sind. Dieses Verstricktsein hat zur Folge, dass Kulturen als bedingungssetzende Umwelten wirken.

Entgegen der von ihr an anderer Stelle vertretenen Auffassung geht Kramersch (1993) in der Darstellung ihrer Kulturerwerbtheorie auch von einem statistischen Kulturverständnis aus und stellt die im Prozess des Fremdsprachenlernens „erworbene“ Kultur als *third place* dar:

If language and culture are inseparable then as learners acquire a new language they will also be acquiring a new culture. However, we cannot expect this culture to be the same as either the learners' native culture or the culture of the language they are studying. The learner will initially have a synthesis with their own culture, and in learning a foreign language such as English may use it in ways that express meaning in their own culture. Nevertheless, as learners' understanding of a foreign language develops they may come to understand other values and meanings familiar to the foreign culture that are alien to their own culture.

Kramersch (1993: 205f.) ist der Meinung, dass das Erlernen von Fremdsprachen an einem *third place* stattfindet, an einem dritten Ort, den der Lerner zwischen der ersten eigenen Kultur und der Kultur der gelernten Sprache für sich kreiert⁸. Dieser *third place* verursacht, dass der Fremdsprachenlerner sich auf einem Gebiet befindet, auf dem er objektive und subjektive Überlegungen bezüglich der L1 und der L2 anstellt, die ihm helfen, seinen Beobachtungen einen Sinn zu geben, der seine persönliche Perspektive am besten widerspiegelt.

Diese durchaus interessante, jedoch sehr spekulative Ansicht, hat in der Fremdsprachendidaktik bereits Resonanz gefunden. Die vorliegende Arbeit wird sich jedoch auf die Kulturdefinition von Geertz stützen, die den **dy-****namischen** und offenen Charakter von Kultur unterstreicht. Es wird allerdings auch nach der dargestellten Auffassung von Grucza, die Parallelen zu dem Verständnis des Sprachkompetenzbegriffes aufweist, angenommen, dass Kultur durch Kulturkompetenz und Kulturfähigkeit definiert wird.

Nachdem die Schlüsselbegriffe dieser Arbeit im Vorfeld näher beleuchtet wurden, kann nun zu den konkreten Festlegungen hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz selbst übergegangen werden. Die besprochenen Definitionen sind ein konkreter Ausgangspunkt für die genauere Betrachtung des Gegenstands der vorliegenden Arbeit. Es muss allerdings nochmals unterstrichen werden, dass man sich hier auf einem sehr unsicheren, ja

⁸ Dieses Konzept weist gewisse Ähnlichkeiten mit dem in der Fremdsprachendidaktik verbreiteten Konzept der Interimsprache.

spekulativen Terrain bewegt. Phänomene, die in einen bestimmten terminologischen Rahmen gesetzt werden, sind lediglich im Ergebnis zu beobachten und die Wissenschaftler schließen erst aufgrund der beobachteten Ergebnisse auf ihre Beschaffenheit. Dieser relativierende Gedanke muss alle Ausführungen dieser Arbeit begleiten. Er bewahrt den Forscher vor allzu schnellen Verallgemeinerungen und hilft dabei, die Komplexität des Phänomens nicht aus den Augen zu verlieren.

Kapitel 3

INTERKULTURELLE KOMPETENZ

Bisher wurden die Begriffe der Kompetenz und der Kultur getrennt voneinander behandelt. Mit der Annäherung an den Begriff der interkulturellen Kompetenz gilt es jedoch Schnittstellen zwischen den beiden vorstehend genannten Konzepten zu ermitteln. Im folgenden Kapitel soll deshalb zum einen die interkulturelle Kompetenz definiert werden, denn jede Evaluation und die mit ihr einhergehende Messung bedarf einer eindeutigen Antwort auf die Frage: „**Was** wird evaluiert?“ Diese grundlegende Frage determiniert die Art und Weise, **wie** die Evaluation vorgenommen wird. Es muss somit der Begriff selbst bestimmt und auf das Profil der Untersuchten zugeschnitten werden. Zum anderen ist es zu Zwecken der Evaluation und Messung ebenfalls erforderlich zu überlegen, welches Vorbild bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz angestrebt wird, ob diese Entwicklung nach einer bestimmten Progression verläuft und ob dabei verschiedene Progressionsniveaus ausgewiesen werden können.

3.1. Entwicklung des interkulturellen Konzepts

Den Gedanken zur genauen Ermittlung der interkulturellen Kompetenz soll zum besseren Begriffsverständnis eine kurze Darstellung der Entwicklung des interkulturellen Konzepts im Allgemeinen sowie in der Fremdsprachendidaktik selbst vorangehen.

3.1.1. Interkulturalität – ein alter Gedanke neu belebt

Bei der Erforschung des fremdsprachlichen Lernens und Lehrens werden regelmäßig Arbeitsbereiche neu entdeckt. Im Mittelpunkt dieses wieder belebten wissenschaftlichen Diskurses stehen häufig neue Begriffe. Das gilt

auch für den Fall der interkulturellen Kompetenz¹. Das seit Anfang der 90er Jahre zu beobachtende große Interesse an der Interkulturellen-Kompetenz-Forschung entspricht einer Wiederaufnahme der

alten Binsenwahrheit, dass Sprachvermittlung immer schon mehr als Vokabel- und Grammatikkenntnisse beinhaltet, dass sich die Eigenheiten eines Landes, die Mentalität(en) seiner Bewohner, eben auch seine codes of behaviour, in der Sprache spiegeln (Volkman 2002: 15).

Wandruszka (1991: 221f.) erinnert daran, dass die Idee von Sprache, die mit der Fähigkeit verbunden ist, sich in die Gedankenbahnen der entsprechenden Zielkultur hineinzusetzen, bereits bei den Sprachphilosophen wie Wilhelm von Humboldt, Leo Weisgerber oder Benjamin Lee Whorf präsent war. Byram (2000: 8) verweist auf die „kommunikative Wende“ und die mit ihr verbundene Betonung der Sprach- und Diskurskompetenz als Ursache für die zeitweilige Verbannung der soziokulturellen Kompetenz aus dem Fremdsprachenunterricht². Mit der interkulturellen Kompetenz rückte der Kulturgedanke innerhalb der Fremdsprachendidaktik wieder stärker in das Zentrum der Aufmerksamkeit. Es gilt allerdings in dem wissenschaftlichen Diskurs zu prüfen, ob sich hinter diesem im Laufe der neu belebten Diskussion entwickelten Begriff der interkulturellen Kompetenz auch neue Einsichten verbergen, die den Wissenshorizont in der Erforschung des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens erweitern. Im Folgenden wird beschrieben, welche Erweiterung der wieder aufgegriffene Gedanke innerhalb der Fremdsprachendidaktik erfahren hat. Das ist keine leichte Aufgabe, da der Gedanke der Interkulturalität in den letzten Jahren einen wahren Siegeszug verzeichnet hat. Das ist sicherlich zu begrüßen, allerdings führte dieser Siegeszug nicht zur Entstehung einer einheitlichen Theorie, eines einheitlichen Modells oder einer kohärenten und überprüften Methodenpalette. Leider tragen diese Aspekte nicht zur Vereinfachung der Aufgabe bei.

¹ Eine eingehende Darstellung der geschichtlichen Entwicklung von Interkulturalität wurde u.a. bei Vollmer (1995a), Zawadzka (2000: 452ff.; 2004: 185-191), Adamczak-Krysztofowicz (2003: 31ff.) vorgenommen.

² Diese Feststellung von Byram (2000: 8f.) kann vor dem Hintergrund der im Kapitel 2 angeführten Erläuterungen zum Kompetenzbegriff verwundern. Es wurde dort auf die „kommunikative Wende“ in der Linguistik als Auslöser für die Mitberücksichtigung der soziokulturellen Elemente der Sprache in der Kommunikation hingewiesen. Byram will diese auf der Hand liegenden Erkenntnisse nicht bestreiten, weist eher darauf hin, dass es innerhalb der Fremdsprachendidaktik zu einer Missinterpretation der Gedanken von Hymes und Habermas kam. Genauere Ausführungen dazu im Kapitel 3.2.3.

3.1.2. Entwicklung des interkulturellen Konzepts innerhalb der Fremdsprachendidaktik

Die Frage, wie das interkulturelle Konzept innerhalb des glottodidaktischen wissenschaftlichen Diskurses aufzufassen ist, bleibt nach wie vor unbeantwortet. Wie bereits erwähnt taucht das Adjektiv „interkulturell“ inzwischen in zahllosen Bereichen auf³. Thematisiert werden z.B. die Interkulturalität, die interkulturelle Erziehung, das interkulturelle Lehren und Lernen, die interkulturelle Kommunikation, die interkulturelle Bildung etc.

Allgemein kann festgehalten werden, dass sich das interkulturelle Konzept vor allem als Lehr- und Lernziel des fremdsprachlichen Unterrichts etabliert hat (u.a. Pauels 1993: 344; Krumm 1994, 1995; Delanoy 2000; Pfeiffer 2001: 58). Dieses Verständnis des interkulturellen Konzepts wird jedoch sehr kontrovers diskutiert. Es finden sich euphorisch-expansionistische Ansätze, die in der interkulturellen Kompetenz eine Erscheinung sehen, die alle anderen Kompetenzen umfasst und die sie zum übergeordneten Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts erheben (z.B. Osterloh 1986; Hermann 1987; Schneider-Wohlfahrt 1990; Buttjes 1991). Dem steht die Auffassung der Fremdsprachendidaktiker gegenüber, die den interkulturellen Gedanken vollständig verwerfen wollen und sogar für seine Abschaffung plädieren (vgl. Schüle 1998; Edmondson/House 1998). Diese über Jahre hinweg geführte kontroverse Diskussion hat letztendlich zu einem Kompromiss geführt, der frei von Extrempositionen zu sein scheint.

An dieser Stelle scheint ein Exkurs zur oben genannten Diskussion⁴ angebracht, da diese für Verständnis des Begriffes der interkulturellen Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik aufschlussreich ist. Im Jahre 1995 schreibt Vollmer (1995a: 105), dass interkulturelles Lernen und Kommunizieren Konzepte sind, die erst langsam von der allgemeinen Pädagogik in die Fremdsprachendidaktik vordringen und dort höchst kontrovers erörtert werden. Krumm (1994: 116ff.) stellt diese Entwicklung wie folgt dar: Innerhalb der Ausländerpädagogik hat sich – nach den Assimilations- und Integrationskonzepten – der interkulturelle Ansatz emanzipiert, dem es um ein wechselseitiges Lernen der ausländischen und der deutschsprachigen Schü-

³ Zur Veranschaulichung soll hier die Fülle der mit dem Adjektiv „interkulturell“ versehenen Begriffe angegeben werden: u.a. Kommunikation, Beziehungen, Zusammenarbeit, Erziehung, Bildung, Lernen, Lehren etc. Pfeiffer 2002 sieht darin folgende Gefahren: Trivialisierung des Begriffs und die Verselbständigung der interkulturellen Komponente im FU.

⁴ Grundsätzlich betrifft diese Diskussion lediglich Deutsch als Fremdsprache. Im Bereich Englisch als Fremdsprache verlief diese Entwicklung unter Einfluss von Byram, Kramsch u.a. anders.

lerinnen und Schüler geht⁵. Im Bereich Deutsch als Fremdsprache ist diese Orientierung gleichfalls aufgenommen worden, um auch hier Gleichwertigkeit der Kulturen und Konzepte wechselseitigen Lernens gegenüber einem einseitigen Transfer zu betonen. Interkulturelle Kompetenz ist wie z.B. bei Hexelschneider (1988: 128) zu einem affektiv-verhaltensorientierten Phänomen geworden, das im Fremdsprachenunterricht für Ausländer Wege aufzeigt,

um existierende oder tradierte Vorurteile oder Missverständnisse abzubauen und ein neues Zu- und möglichst Miteinander im Denken zu konstruieren. Interkulturalität ist immer Kenntnis und Erkenntnis des Anderen und damit Vertiefung des Eigenen, insoweit sie hilft, fremde kulturelle Identität emotional zu erfahren und zugleich rational zu begreifen und dadurch eigene Identität besser zu verstehen oder oft erst zu finden.

Vor dem Hintergrund einer sich herauskristallisierenden Sprachenpolitik, umschreiben deutsche Fremdsprachendidaktiker die interkulturelle Kompetenz immer idealistischer, ja geradezu ideologisch. Sie bedienen sich der kulturvergleichenden Psychologie, in der nach Thomas (1993: 382) unter interkulturellem Lernen und Handeln all das zu verstehen ist, was

auf die Entwicklung von Verhaltensmerkmalen und Fertigkeiten wie Anerkennung und Wertschätzung kultureller Besonderheiten, Toleranz, gegenseitiges Verstehen, Solidarität, Sensibilisierung für gemeinsame Grundwerte, Normen und kulturelle Ähnlichkeit, Entdeckung von Möglichkeiten gegenseitiger Ergänzung und Bereicherung und den Aufbau eines interkulturellen Erfahrungs- und Handlungswissens zielt⁶.

Es ist insofern nicht verwunderlich, dass dieser – wie Hu (1999; ähnlich: Abendroth-Timmer 1998) beschreibt – affektive Ansatz heftig kritisiert wurde⁷, vor allem seitens der Vertreter der Pragmalinguistik, die „Kulturelles“ nur dann aufzunehmen bereit sind, wenn es sprachliche Phänomene erklärt. Ausgehend von den begründeten Einwänden gegen die übermäßige Affektivierung und Idealisierung des interkulturellen Konzepts wird im Rahmen der Diskussion über die Interkulturalität wieder die Dreiteilung der Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht – Wissen, Haltun-

⁵ Ähnlich verlief die Emanzipation des Begriffes in den angelsächsischen Ländern, wo es sich eingangs um die Integration der Einwanderungsgruppen in die Gesellschaft handelte (Buttjes 1991: 2). Anschließend sind umfangreiche Handbücher zum Cross-Cultural-Training entstanden (siehe: z.B. Push 1979).

⁶ Kultur hat Vorrang vor der Sprache, auch bei: Hermann 1987; Schneider-Wohlfahrt 1990; Buttjes 1991: 2f.

⁷ Eine Zusammenfassung der Kritik hat Adamczak-Krysztofowicz (2003: 35f.) vorgenommen.

gen/Einstellungen, sprachpraktische Fertigkeiten (House 1996)⁸ – heraufbeschworen. Im Zuge der Kritik hat sich somit ein anderer Ansatz entwickelt, den Abendroth-Timmer (1998: 49) wiederum als sprachbezogenen Ansatz bezeichnet und für den die Integration des Affektiven mit dem Sprachlichen (Sprachkompetenz) kennzeichnend ist.

Die oben geschilderte Diskussion über das interkulturelle Konzept scheint die allgemein in der Fremdsprachendidaktik zu beobachtende Tendenz widerzuspiegeln, die Pfeiffer (2003: 271) als Entwicklung „zu einer interkulturellen Fremdsprachenpädagogik“ bezeichnet, wobei letztere immer schärfere und deutlichere Umrisse aufweist. Anfänglich als allzu affektiv, unpräzise und wenig konkret angelegte, in die Glottodidaktik übertragene, pädagogische Konzepte, die auf der Entwicklungskurve der Fremdsprachendidaktik sogar als Auflehnung gegen die Dominanz der Linguistik⁹ aufgefasst werden können, haben langsam eine konkrete Gestalt angenommen. Diese mündet u.a. in das interkulturelle Konzept¹⁰, in dem sich das „alte“ Dreiteilung der fremdsprachendidaktischen Ziele wiederfindet.

3.2. Interkulturelles Konzept – zur Begriffsabgrenzung

Bevor das interkulturelle Kompetenz detailliert behandelt wird, müssen die für das interkulturelle Konzept relevanten Begriffe abgegrenzt und den Bestandteilen des Fremdsprachenlern- und -lehrprozesses überschaubar zugeordnet werden. Dies erscheint notwendig, da sie oft verwechselt und ungenau verwendet werden. Die Begrifflichkeitspalette ist hier relativ breit: Es wird vom interkulturellen Lernen und Lehren, von der interkulturellen Kompetenz, der interkulturellen Begegnung, Bildung, Erziehung etc. gesprochen.

3.2.1. Konzeptionelle Abgrenzung der interkulturellen Begrifflichkeit

Ausgehend vom Lerner spielt der Begriff des interkulturellen Lernens im gesamten interkulturellen Konzept die Schlüsselrolle. Wenn man unter „Lernen“ eine Veränderung im Erleben oder Verhalten versteht, muss auch

⁸ Hierzu bezieht sich House (1996) auf Benjamin Blooms Arbeit von 1956 „Taxonomy of Educational Objectives“.

⁹ Linguistik gehört zu den sog. Nachbarwissenschaften, aus denen die Fremdsprachendidaktik schöpft. Pfeiffer (2003: 270) erinnert daran, dass Linguistik eine Zeitlang als Grundlagenwissenschaft galt und trotz der Relevanz anderer Nachbarwissenschaften, die Fremdsprachendidaktik beherrscht hat.

¹⁰ Zweifel am Konzept der Interkulturalität sind allerdings keineswegs ausgeräumt worden.

das interkulturelle Lernen – folgerichtig auf den Austausch mit einer fremdkulturellen Umwelt bezogen – diesen Prozesscharakter aufweisen. Es besteht allerdings eine gewisse Unklarheit in dieser Hinsicht, da interkulturelles Lernen in der einschlägigen Literatur manchmal den **Prozess**, manchmal das **Ergebnis** bezeichnet (vgl. Grosch/Leenen 1998: 29). Knapp/Knapp-Potthoff (1990: 66) versteht darunter den eigentlichen Weg zur interkulturellen Kompetenz. Müller (1994: 155) beschreibt interkulturelles Lernen als *einen situativen Lernprozess zwischen Personen, die sich verschiedenen Kulturen zurechnen* [Hervorhebungen: A.B.] Die Prozesseigenschaft scheint auch dem interkulturellen Lehren zueigen zu sein. Das Konzept des interkulturellen Lernens ist allerdings um eine Akzentverschiebung vom Lehrenden zum Lernenden bereichert. Das interkulturelle Lernen entspringt u.a. der eigenen Motivation des Lernenden und ist keineswegs nur auf die schulischen Aktivitäten beschränkt. Der Lernende hat vielmehr die Chance, sich selbstbestimmt und autonom, mit dem was ihn umgibt und berührt, emotional und intellektuell auseinanderzusetzen (vgl. Pommerin-Götze 2001: 977ff.). Demnach berücksichtigt das Konzept des interkulturellen Lernens nicht nur bewusst herbeigeführte, sondern auch informelle und beiläufige Bildungsprozesse. Es bezieht also ausdrücklich die Tatsache mit ein, dass Menschen auch vor und neben aller organisierten Bildung lernen (vgl. Grosch/Leenen 1998: 29). Bei der sich immer mehr durchsetzenden Vorstellung eines lebenslangen Lernprozesses scheint dieser Begriff dem interkulturellen Lehren übergeordnet zu sein. Ein anderes unterscheidendes Merkmal des interkulturellen Lehrens bildet die Tatsache, dass das Verhältnis der am Lehrprozess teilnehmenden Parteien durchaus asymmetrisch und auf den Zeitraum bis zur Erreichung eines bestimmten Reifegrades beschränkt ist, während die Beziehung zwischen den Parteien des Lernprozesses auf Symmetrie angelegt ist und an Menschen unterschiedlichen Alters und unterschiedlichen Reifegrads gerichtet werden kann¹¹. Zusammenfassend sind interkulturelles Lernen und Lehren parallel verlaufende, prozessorientierte Abläufe, wobei das zweite auf organisierte Bildung eingeschränkt ist. Als Ergebnis dieses Prozesses bezeichnet die einschlägige Literatur eindeutig die interkulturelle Kompetenz (u.a. Zeuner 1997; Grosch/Leenen 1998; Zawadzka 2000), die schließlich zur interkulturellen Kommunikation befähigt. Vereinfachend könnte diese Gedankenfolge teilweise in Anlehnung an das Schema von Nieke (1994: 13) wie folgt dargestellt werden¹²:

¹¹ An dieser Stelle wird von dem, nicht selten missbrauchten Verständnis des interkulturellen Lernens und Lehrens abgesehen, das in den Vordergrund kurzzeitige Kurse/Schulungen rückt.

¹² Aus den Relevanzgründen wurde die Begriffsabgrenzung auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Termini eingeschränkt. Hinzugefügt werden muss, dass viele

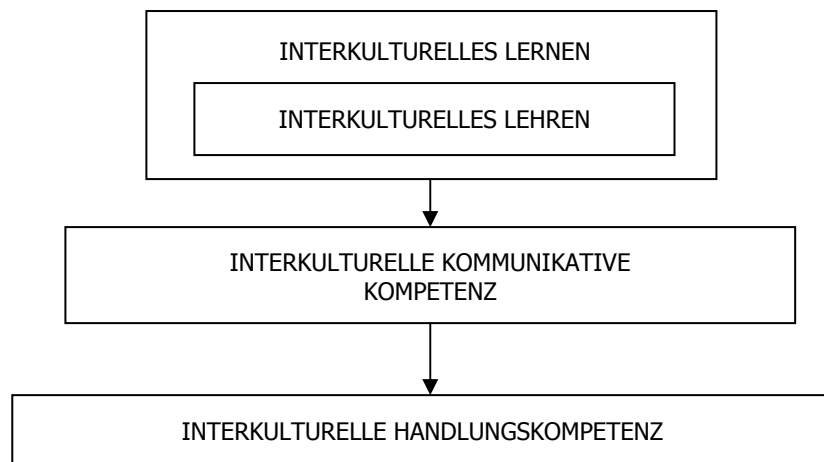


Abb. 1. Abgrenzung der Grundbegriffe des interkulturellen Konzepts
(in Anlehnung an Nieke 1994: 13)

Das vorgestellte Schema spiegelt die konzeptionelle Ebene des interkulturellen Gedankens wider. Den nächsten Schritt stellt somit eine eingehende inhaltliche Ausarbeitung der Begriffe dar.

3.2.2. Funktionale Abgrenzung der interkulturellen Begrifflichkeit

Vor dem Hintergrund des bisher Beschriebenen soll die Frage gestellt werden, welche Funktion das interkulturelle Lernen und Lehren (nachstehend ILL genannt) und die interkulturelle Kompetenz (nachstehend IK genannt) in der Fremdsprachendidaktik erfüllen. Die Frage ist für die spätere Ermittlung des Stellenwertes der interkulturellen Kompetenz im Vergleich zu anderen Kompetenzen der Deutschlehrer außerordentlich wichtig. Dem ILL wird an allererster Stelle die appellative Funktion zugeschrieben, die jahrelang einer der Antriebsmechanismen der Sprachenpolitik war (vgl. u.a. Christ 1995; Raasch 1999). In der Folgezeit musste der Versuch unternommen werden, die lediglich appellativen Inhalte auf methodisch-didaktische Fragestellungen zu operationalisieren, die vor allem auf curriculare Fragen und solche der Lehr- und Lernorganisation Einfluss nehmen (vgl. Bar-

Begriffe synonymisch verwendet werden, wie es z.B. mit interkultureller Bildung/Erziehung und interkulturellem Lernen der Fall ist, auch wenn die ersten zwei einen viel breiteren Charakter haben.

kowski 1995: 272). So wurden ausgehend von den Zielen des Fremdsprachenunterrichts bestimmte **Prinzipien des ILL**¹³ für den Fremdsprachenunterricht formuliert, die leider keinen integrativen Charakter haben, sondern von den einzelnen Wissenschaftlern oft getrennt und individuell formuliert wurden. Zu diesen Prinzipien gehören (vgl. Buttjes 1991; Barkowski 1995; Keller 1997; Pommerin-Götze 2001 u.a.):

- Integration durch Emanzipation,
- Einbeziehung der Muttersprache,
- Nachbarschaftsorientierung,
- Dialogförderung¹⁴,
- Vermittlung von Innen- und Außenperspektive (Verständnis des Fremden im Gegensatz zu dem Eigenen und Erkenntnis des Fremden im Eigenen),
- Entwicklung der Fähigkeit zur Überschreitung von nationalen und ethnischen Grenzen,
- Verstehen, Nachdenken und Vergleichen,
- Kulturvergleich als Voraussetzung für ein besseres Verständnis der Fremdkultur,
- Gemeinsamkeiten zwischen Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunft aufzuspüren und diese zum Gegenstand von Lernprozessen zu machen,
- Situationsbezug,
- Handlungsorientierung,
- Kreativitätsförderung und Umgang mit ästhetischen Strukturen,
- Zwei- und Mehrsprachigkeit wertschätzen,
- Verständigen bewerkstelligen,
- Fixierungen erkennen,
- Gefühle wahrnehmen,
- Fremdheit wahrnehmen.

Ausgehend von diesen Prinzipien, die sicherlich die umfangreiche Palette an Vorschlägen nicht ausschöpfen, wurden schrittweise (jedoch ohne

¹³ „Lehrprinzipien spielen in der allgemeinen Didaktik eine außerordentlich wichtige Rolle. Sie spiegeln den aktuellen Stand der Pädagogik und die Grundsätze der Schulpolitik eines Staates wider. Lehrprinzipien sind allgemeine Regeln zur Gestaltung der Lehrprozesse im Hinblick auf ihre Inhalte und methodisch-organisatorische Aspekte“ (Pfeiffer 2001a: 57, Übers. A.B.).

¹⁴ Weitere Ausführungen zu den vier letztgenannten Punkten u.a. bei Barkowski 1995: 273ff.

jegliche Systematik¹⁵) Lehrinhalte und Lehrverfahren ausgearbeitet, die zusammenfassend wie folgt dargestellt werden können (u.a. Müller 1988; Krumm 1992; House 1996; Kiel 1997; Müller-Hartmann 1997; Löschmann/ /Löschmann 1997; Luchtenberg 1997; Badstübner-Kizik 1998; Kucharska 1998; Schu/Schu 1998; Pommerin-Götze 2001; Adamczak-Kryzstofowicz 2003)¹⁶:

Tabelle 1. Inhalte und Verfahren des interkulturellen Lehrens und Lernens (eigene Darstellung)

INHALTE DES ILL	Language Awareness	biographische und narrative Arbeitsformen (Lebensläufe untersuchen, Rollenrepertoires aufstellen, gegenseitige Befragungen durchführen, Erkundungen aufspüren)	VERFAHREN¹⁷ DES ILL
		Bedeutungsrecherchen und Bedeutungscollagen	
		Arbeit mit Paralleltexten und Übersetzungen	
		Beobachtung des Kommunikationsverhaltens von Ziel- und Eigenkulturträgern	
		Vergleich kultureller Elemente in sprachlicher Kommunikation	
		Bearbeitung "generativer Schlüsselbegriffe" um zu vermitteln, dass bestimmte Empfindungen kulturübergreifend sind	
		Thematisierung von interkulturell unterschiedlichen Normen für sprachliche Formulierungen von Herzlichkeit und unterschiedliche sprachliche Routinen und Rituale wie Begrüßungen, Telefonieren, Einladungen etc.	
	interkulturelle Landeskunde	sowohl sympathische wie auch kritisch-kontroverse Informationen	

¹⁵ Die einzige Sammlung von relativ kohärenten methodischen Vorschlägen zum interkulturellen Lernen beinhalten die ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990).

¹⁶ Eine eingehende Darstellung der Inhalte und Verfahren des ILL würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Dennoch wird selektiv auf Arbeiten der umfangreichen Literatur hingewiesen.

¹⁷ Darunter sind Methoden im engeren Sinne gemeint (vgl. Szulc 1997: 130; Pfeiffer 2001a: 52).

		authentische Materialien, in denen verschiedene Sichtweisen auf die Gesellschaft berücksichtigt werden
		Darstellung der Vielfalt deutschsprachiger Regionen
		Vorkenntnisse zur Überprüfung aufgreifen
		problematisiertes Lernen (Themennetze)
	Literatur im interkulturellen Fremdsprachenunterricht	Heranziehung entsprechender Kinder- und Jugendliteratur
		Behandlung von literarischen Texten mit Hilfe von landeskundlichen Texten (Nachrichtenmaterial, Presseartikel, Statistiken)
		Einbezug von Aphorismen, Anekdoten, Gedichten, Kurzgeschichten, Autobiographien, die deutlich umrissene Kulturprobleme aufzeigen können
	Stereotype und Vorurteile	bewusster Vergleich und Konfrontation ohne wertenden Charakter
		statistische Vorgehensweise
		historische Herleitung stereotyper Phänomene
		Thematisierung des modernen Wertewandels
		Relativierung
	Fremdheitsthematik ¹⁸	Kulturfragebogen
		Pro-Contra-Übungen
		gezieltes Wahrnehmungstraining
		Perspektivenübernahme: Hinterfragen auf der Ebene von Innen- und Außenperspektive, soziologischer Perspektive, historischer Perspektive, Emotionsperspektive, intrakultureller Perspektive, Interessenperspektive, Symbolperspektive

¹⁸ War diese Dimension in den Anfängen der „interkulturellen Erziehung“ darauf ausgerichtet, Anderssein und Andersdenken zu überwinden, so zeigt die Entwicklung interkultureller Konzepte in den letzten Jahren, dass es vor allem darum geht, Fremdheit zu ertragen und zu respektieren, auch wenn das Fremde sich (zunächst) unserem Verständnis entzieht (vgl. u.a. Pommerin-Götze 2001).

	Vergleichen: Gleichheiten feststellen (Identifizieren), Unterschiede/ /Nichtgleichheiten feststellen (Differenzieren), Verschiedenheiten in der Gleichheit messen (Komparation)
	bewusster Vergleich eigenkultureller Prägungen und Manifestationen mit den kulturellen Manifestationen der deutschsprachigen Länder
Empathie lernen	Bewusstwerdung von Heterogenität
	Thematisierung und Veranschaulichung von Missverständnissen, die Rückwirkungen auf eigenes Verhalten aufzeigen
	Thematisierung von interkulturell unterschiedlichen Normen für Höflichkeit, Freundlichkeit etc.
kritische Ereignisse	kulturkontrastive Erfahrungen sammeln in Form von eigenen Erfahrungsberichten
	Aufzeichnungen von kritischen Situationen
	eigene, persönlich erlebte kritische Situationen der Lernenden dokumentieren und interpretieren lassen
	auf Tonband aufgezeichnete narrative Interviews, Tagebücher, Feldnotizen analysieren
	Dossiers
	Bearbeitung im Gespräch von kritischen Ereignissen und Fallstudien
interkulturelle Handlungen	Simulationen
	Rollenspiele

Es drängt sich somit die Frage auf, ob das interkulturelle Lehren und Lernen als Methode¹⁹ des Fremdsprachenunterrichts eingestuft werden kann. Luchtenberg (1997: 406) sieht darin mal ein pädagogisches Konzept

¹⁹ Diese Frage ist hier als rhetorische, ja sogar provokative Frage zu verstehen, denn in der Fremdsprachendidaktik ist das Ende des Zeitalters klar definierter Unterrichtsmethoden bereits erreicht worden (vgl. Edmondson/House 1993: 122; Krumm 1995: 8f.; Pfeiffer 2001a: 51).

allgemeiner Art, mal ein Element des Landeskundeunterrichts. Luchtenberg behandelt allerdings ILL auch als eine Unterrichtsmethode in multikulturell zusammengesetzten Lernergruppen im Zielland. Zawadzka (2000: 463) beschreibt das interkulturelle Prinzip (ähnlich: Pfeiffer 2001a: 58) im Fremdsprachenlehren und -lernen als eine unabdingbare Erweiterung der bisherigen landes- bzw. kulturkundlichen Thematik. Neuner (1993: 106-128) und Krumm (1994: 120; 1995: 12f.) sehen es als einen kommunikativ-interkulturellen Ansatz an, der keine Methode darstellt, die den kommunikativen Unterricht ablösen oder diesem additiv hinzugefügt werden könnte. Würde man die konstitutiven Merkmale einer Methode²⁰ nach Pfeiffer (2001a: 52) betrachten, so müsste festgestellt werden, dass die einzelnen in Tabelle Nr. 1 genannten Merkmale nicht unter eine Methode subsumiert werden können. Vielmehr ist ILL vor dem Hintergrund der Auffassung der Sprache als Medium interkultureller Kommunikation als eine Veränderung und Weiterentwicklung des kommunikativen Ansatzes zum kommunikativ-interkulturellen Ansatz zu betrachten.

Abschließend sei zusammengefasst, dass der kommunikativ-interkulturelle Ansatz somit im Hinblick auf folgende Aspekte besprochen wurde: in der Bestimmung der Lern- und Lehrprinzipien, in der Auswahl der Lern- und Lehrinhalte, in den aktuellen Lern- und Lehrverfahren. Als Nächstes soll das Ziel des ILL näher dargestellt werden.

3.2.3. Verhältnis kommunikativer zu interkultureller kommunikativer Kompetenz²¹

Die oben beschriebene Auffassung des interkulturellen Lehrens und Lernens muss sich auch im Verständnis der interkulturellen kommunikativen Kompetenz widerspiegeln, die ja – wie in Abbildung Nr. 1 dargestellt – das eigentliche Ziel des ILL darstellt. In diesem Kapitel wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz der kommunikativen Kompetenz gegenübergestellt. Dabei sollen Unterschiede und Überschneidungen herausgearbeitet werden, um so schließlich zu einer Definition der interkulturellen Kompetenz zu gelangen²².

²⁰ Dies sind nach Pfeiffer (2001a: 52): Grammatik und Muttersprache des Lernenden.

²¹ Im Sinne des gerade skizzierten interkulturellen kommunikativen Ansatzes wird sein Ziel als interkulturelle kommunikative Kompetenz bezeichnet. Es sei vorweggenommen, dass es sich dabei nicht um ein Synonym für interkulturelle Kompetenz handelt, wie oft fälschlicherweise vermutet.

²² Die nachstehend beschriebene Diskussion über das Verhältnis der interkulturellen Kompetenz zu anderen Kompetenzen ist nicht nur für die Fremdsprachendidaktik charakteristisch. In der Psychologie und Soziologie wird seit Jahren über die Spezifik

Bredella (1999: 88f.) erinnert daran, dass kommunikative Kompetenz bedeutet

[...], dass man in einer Kultur sozialisiert worden ist und dabei gelernt hat, wie man sich in bestimmten Situationen linguistisch und sozial richtig verhält.

Somit war das Ziel der kommunikativen Kompetenz, dass der Fremdsprachenlerner die Einheit von linguistischer und sozialer Kompetenz erwirbt. Mit anderen Worten: die Fremdsprache war so zu lernen, dass man unter Einheimischen nicht mehr auffällt und als einer der ihrigen angenommen wird (vgl. Göhring 1976: 184). Die kommunikative Kompetenz bedeutete also nicht rein sprachliche Fähigkeiten. Nach Canale und Swain (1980 nach House 1996: 2) besteht die kommunikative Kompetenz beispielsweise aus den folgenden Teilkompetenzen²³: grammatische, soziolinguistische, Diskurskompetenz und strategische Kompetenz. Es muss allerdings an dieser Stelle betont werden, dass sich diese Sichtweise in Deutschland und in DaF nicht verbreitet hat. House (1996: 2f.) betrachtet dies als eine Fehlentwicklung und verweist zudem auf den Einfluss von Habermas²⁴, dem zufolge sich die Auffassung durchgesetzt hat, dass die Lerner durch die Fremdsprache und in der Fremdsprache eine Art emanzipatorische Sozialisierung erreichen sollen, was einer deutlich soziokulturellen Zielsetzung entspricht. Darin sieht House (1996: 2f.) den Grund, weshalb die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz in Deutschland und in DaF zeitweilig eine rein affektiv-verhaltensorientierte Gestalt angenommen hat und ausschließlich mit wenig konkreten Aussagen wie „die fremde Kultur verstehen, Vorurteile abbauen, zu Toleranz fähig sein, ethnozentrische Sichtweisen vermeiden“ umschrieben wurde.

Auch Krumm (1995: 12) vertritt den Standpunkt, dass die kommunikative Kompetenz in einer Fremdsprache eigentlich immer einschließt, sich in der Begegnung mit einer anderen Sprache und Kultur der Grenzen des eigensprachlichen und eigenkulturellen Verhaltens bewusst zu werden, wie auch, eine systematische Begegnung mit der Fremdkultur einzuleiten. Für Krumm (1995: 12) steht jedoch fest, dass dieser interkulturelle Aspekt der kommunikativen Kompetenz vernachlässigt wurde. Er hält dies für den gravierendsten Fehler des kommunikativen Ansatzes der Vergangenheit.

und eventuelle Trennbarkeit der interkulturellen und sozialen Kompetenz diskutiert (hervorragendes Diskussionsbeispiel: Erwägen, Wissen, Ethik 14 (2003) Heft 1, dritte Diskussionseinheit zum Hauptartikel von Thomas (2003).

²³ Siehe Kapitel 2.1.5.

²⁴ Siehe Ausführungen zu Theorien von Hymes und Habermas im Kapitel 2.1.2.

Vollmer (1995a: 108) betont jedoch, dass man es nicht alleine bei der kommunikativen Kompetenz belassen soll und der Qualifikator „interkulturell“ keineswegs überflüssig ist. Wie bereits erwähnt handelt es sich dabei jedoch nicht um ein neues Paradigma in der Fremdsprachenforschung und auch nicht um einen Gegensatz zur kommunikativen Kompetenz. Vielmehr ist der Qualifikator „interkulturell“ der begrifflich konsequente Ausdruck für das Ziel eines integrativen, inhaltsorientierten Sprachlernkonzepts. Dieses Konzept beruht darauf, dass sprachliches Handeln stets entlang inhaltlicher Mitteilungsabsichten und mehr oder minder deutlich erkennbaren Interessen verläuft und darüber hinaus bei allen Interaktionspartnern auf eine Vielzahl außersprachlicher Bezüge verweist. Diese Ansicht ähnelt stark der Auffassung von Chen/Starosta (1996: 358), die behaupten, dass sich die kommunikative Kompetenz im Allgemeinen nicht von der interkulturellen kommunikativen Kompetenz unterscheidet. Der einzige Unterschied besteht laut Chen/Starosta darin, dass den kontextuellen Faktoren größere Bedeutung beigemessen wird:

[...] communication competence is not only an effective and appropriate interaction between people, but an effective and appropriate interaction between people who identify with particular physical and symbolic environments.

Vor diesem Hintergrund scheint die Abgrenzung zwischen der kommunikativen und der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nicht einfach. Zur besseren Übersichtlichkeit soll diese Abgrenzung dennoch vorgenommen werden. Dabei darf jedoch Folgendes nicht vergessen werden: Weder die sich zu diesem Thema äussernden Fremdsprachendidaktiker noch die Autorin der vorliegenden Arbeit möchten durch ihre Beiträge, die Überlegenheit einer der beiden Kompetenzen beweisen bzw. begründen. Viel mehr wird an dieser Stelle nach Myczko (2002: 6) festgestellt, dass der Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz die Zielsetzung des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts erweitert²⁵. Entsprechend teilt Myczko (2002: 6) die Auffassung von Edmondson (1994: 51), der kulturelle bzw. interkulturelle Einsichten dann als relevant anerkennt, *wenn das Verstehen bzw. das Erlernen der Zielsprache dadurch gefördert wird*.

Für Vollmer (1995a: 109f.) bedeutet die interkulturelle kommunikative Kompetenz²⁶ gleichfalls eine deutliche Ausweitung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz, die in Bezug auf die Verwendung und den

²⁵ Myczko (2002: 6) versteht allerdings die interkulturelle Kompetenz als eine Komponente des Oberbegriffes der kommunikativen Kompetenz.

²⁶ Allerdings verwendet Vollmer (1995: 110) den Begriff der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit.

Gebrauch der Fremdsprache in interkulturellen Begegnungssituationen mit ihren spezifischen Merkmalen und Rahmenbedingungen präziser gefasst wird.

Genau wie Krumm (1994: 120) sich weigerte, das interkulturelle Lehren und Lernen bzw. die interkulturelle Orientierung des Fremdsprachenunterrichts als „postkommunikative“, eine neue Methode einleitende Phase zu deklarieren, wird an dieser Stelle abgelehnt, den Untergang der kommunikativen Kompetenz und die Überlegenheit der interkulturellen zu proklamieren. Die Autorin teilt die hier dargestellten Meinungen, dass die interkulturelle kommunikative Kompetenz als Erweiterung des kommunikativen Gedankens aufzufassen ist, den es zu revidieren galt (vgl. auch Krumm 1994: 120). Diese Revision wird auch durch die in dieser Arbeit verwendeten Begrifflichkeit hervorgehoben. Der Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (auch: interkulturelle Kommunikationskompetenz, interkulturell-kommunikative Kompetenz) wird hier als Ziel des interkulturellen Fremdsprachenlehrens und -lernens verstanden. Die interkulturelle Kompetenz wird hingegen lediglich als deren Bestandteil angesehen, wie noch erläutert werden wird.

Bevor die Merkmale der kommunikativen Kompetenz den Merkmalen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz tabellarisch gegenübergestellt werden, soll zusammenfassend auf die bereits genannten Schwachpunkte des Konzepts der kommunikativen Kompetenz verwiesen werden, aus denen sich Ansatzpunkte für die „Lückenergänzung“ durch die interkulturelle kommunikative Kompetenz ableiten lassen (vgl. Vollmer 1995a: 108f; Myczko 2002: 6).

Tabelle 2. Schwachpunkte der kommunikativen Kompetenz (eigene Darstellung)

kommunikative Kompetenz	verleitet dazu, sich an den Normen eines generalisierten <i>native speaker</i> 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

Nachstehend werden tabellarisch die wichtigsten Unterschiede zwischen der kommunikativen und der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zusammengestellt (van Ek 1986; Krümm 1994; Jensen 1995a, 1995b; Vollmer 1995a; Byram 1997a; Byram/Fleming 1998; Bredella 1999; Roberts 2001; Myczko 2005). Sie bieten eine Hilfestellung für die Definition der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

Tabelle 3. Kommunikative vs. interkulturelle kommunikative Kompetenz (eigene Darstellung)

kommunikative Kompetenz	interkulturelle kommunikative Kompetenz
betont die Überlegenheit der Sprechakttheorie und der Diskurskompetenz im Vergleich zur soziokulturellen Kompetenz (auch wenn es eine Missinterpretation der ursprünglichen Definition von Hymes (1979) war)	stützt sich sowohl auf Erkenntnisse der Linguistik als auch der Pädagogik
entscheidender Bezugspunkt: <i>native speaker</i> Voraussetzung: monolinguale Schüler lernen eine fremde Sprache, die von monolingualen Muttersprachlern gesprochen wird	entscheidender Bezugspunkt: <i>intercultural speaker</i>
Basis: Touristenerfahrung	Basis: Migrantenerfahrung
Monologisch ausgerichtet (zentrisches Verstehen) (beschränkt sich auf die Ebene von ausgewählten, universell definierten Sprechhandlungen und deren isolierte Realisierung in mehr oder minder unmarkierten oder invarianten Kontexten (sich begrüßen, um etwas bitten))	Dialogisch ausgerichtet (Dialogizität) (Bedeutungen werden in Interaktionssequenzen Schritt für Schritt aufgebaut/ ausgehandelt)
Entwicklung praktischer Gesprächsfähigkeit in der fremden Sprache	Diskursfähigkeit im Sinne einer interkulturellen Kommunikationsfähigkeit
Sprachwissen und deklaratives Wissen über die soziokulturelle Thematik	entsprechendes prozedurales Wissen, das dynamisiert wird
Fähigkeit, entsprechende kommunikative Strategien anzuwenden	kommunikative Fähigkeiten, ergänzt um entsprechende Einstellungen

setzt Verständnis von Normen sozialer Interaktion einer soziokulturellen Gruppe voraus	setzt Verständnis der Unterschiede in Normen sozialer Interaktion zwischen zwei anderssprachigen Gruppen und die Fähigkeit der Austragung bzw. der Mediation zwischen zwei verschiedenen Lebensstilen voraus
Verständnis der Fremdperspektive	Verständnis der Fremd- und Eigenperspektive
Erforschung der Fremdkultur (<i>foreign-culture-centredness</i>)	Erforschung der Fremdkultur durch Vertiefung der Kenntnisse über die eigene Kultur (beide Kulturen – Ausgangs- und Zielkultur müssen gleichsam behandelt werden)
soziolinguistische Perspektive	soziokulturelle Perspektive
kognitive Lernaspekte	kognitive und affektive Lernaspekte
Aneignung der Kenntnisse über die Fremdkultur	Kontrastivität und Verhandlung über Unterschiede

3.2.4. Interkulturelle Kompetenz – Definition

Es bestehen derzeit mehrere Versuche die Komplexität der interkulturellen Kompetenz definitorisch zu erfassen. Es könnte sogar die Feststellung gewagt werden, dass jeder Versuch einer Definition zum Scheitern verurteilt ist, da es nicht möglich ist, die Vielschichtigkeit der interkulturellen Kompetenz in einen transparenten, verständlichen Rahmen zu setzen. Diese Komplexität wird anscheinend von den Wissenschaftlern mehrheitlich übersehen. Nur so ist zu erklären, dass sie versuchen, die interkulturelle Kompetenz bereits in der Definition auf konkrete Fähigkeiten zu operationalisieren anstatt dieser den notwendigen Grad der Generalisierbarkeit zu verleihen. In wirtschaftswissenschaftlichen Analysen zur Interkulturalität wird interkulturelle Kompetenz oft als Sammelbegriff für eine endlose Auflistung spezifischer Anforderungen verwendet, die erfüllt sein müssen, bzw. für Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu erwerben oder zu fördern sind. Oft lesen sich diese Listen wie das Persönlichkeitsprofil des modernen Menschen, mit stark idealisierten, von allen angestrebten aber von niemandem erreichten Leistungsmerkmalen. Thomas (2003: 142) verweist darauf, dass die geforderten Kompetenzen sich oft ausschließen bzw. unvereinbar

sind. Paradoxerweise sind die genannten Fähigkeiten oft so abstrakt, wie z.B. Solidarität, Gerechtigkeit, Kritikfähigkeit und Toleranz (gesammelt von Bredella 1999: 103)²⁷, dass ein solcher Kompetenzbegriff zu stark vereinfacht und zu Idealisierungen wissenschaftlich gestützter Praxiskonzepte (die, nach dem Motto „alles ist möglich“ entwickelt wurden) und zur Vereinfachung der glottodidaktischen Gedankenfolgen verführt (Wilczyńska 2005a: 70). Bolten (2005: 38f.) warnt davor, dass die interkulturelle Kompetenz momentan eine undurchsichtige und unausschöpfbare Sammlung all dessen ist, was in irgendeinem Zusammenhang mit Kultur steht. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass Chen/Starosta (1996: 370) diese unbefriedigende Situation folgendermaßen charakterisieren:

After more than four decades, [...] scholars have produced an abundance of literature in this line of research. Unfortunately, however, this literature is fragmentary and lacks a holistic view. Conceptually, scholars in the area of intercultural communication competence have been unable to provide a consistent framework for an understanding of the notion of interdependence and interconnectedness of the complex multicultural dynamics in the contemporary age. Operationally, they have failed to provide a clear direction for the development of a valid and reliable intercultural communication competence instrument that is appropriate to our current global society.

Die in der Fremdsprachendidaktik wohl am häufigsten zitierte Definition der interkulturellen Kompetenz stammt aus dem bekannten Artikel über die interkulturelle Kommunikation von Kapp/Knapp-Potthoff (1990: 66). Unter interkultureller Kompetenz wird dort „ein Komplex von analytisch-strategischen Fähigkeiten verstanden, die das Interpretations- und Handlungsspektrum des betreffenden Individuums in interpersonaler Interaktion mit Mitgliedern anderer Kulturen erweitern“. Einen guten Ausgangspunkt für die weitere Annäherung an die interkulturelle Kompetenz könnte auch die Definition von Grosch/Leenen (1998: 39) bilden:

Unter interkultureller Kompetenz (als Konzept, das für Zielvorstellungen und Lernvoraussetzungen offen ist und nicht ein Idealbild vorschlägt) wird ein „set“ von Fähigkeiten verstanden, die es einer Person ermöglichen, in einer kulturellen Überschneidungssituation unabhängig, kultursensibel und wirkungsvoll zu handeln.

²⁷ Zahlreiche Forschungsarbeiten haben versucht, diese Fähigkeiten und ihre Voraussetzungen genauer zu bestimmen. Dabei wurden in wechselnder Rangfolge u.a. folgende Elemente genannt: eine differenzierte Selbstwahrnehmung und realistische Selbsteinschätzung, emotionale Stabilität und Ambiguitätstoleranz, Vertrautheit mit einer Vielzahl unterschiedlicher kultureller Bedeutungsmuster und -perspektiven sowie ein breites Verhaltensrepertoire (Grosch/Leenen 1998: 39).

Die Korrektheit dieser beiden Definitionen wird nicht angezweifelt, allerdings gibt es Stimmen, die für eine definitorische Ergänzung der interkulturellen Kompetenz plädieren.

Wilczyńska (2005a: 78) nennt als einen störenden Faktor die Tatsache, dass die Dynamik der interkulturellen Kompetenz in ihren vielen Definitionen unzureichend betont wird. Ihre Funktionalität soll also aus der Perspektive der Lebenspläne eines jeden Lernenden betrachtet werden. Denn es kann nicht vorausgesetzt werden, dass bestimmte Fähigkeiten bzw. bestimmtes Wissen losgelöst von den vielschichtigen Persönlichkeitsstrukturen erworben werden, in denen sich diese Kompetenz entwickeln und funktionieren wird (vgl. Wilczyńska 2005a: 77). Ähnlich argumentiert Torenc (2005: 290), wenn sie für die Erweiterung der Definition der interkulturellen Kompetenz plädiert. Laut dieser Autorin soll die interkulturelle Kompetenz über die generellen Erkenntnisaspekte hinausgehen und biographische Erfahrungen, d.h. vom Lernenden vorgenommene Handlungen und das dazu gehörende Self-Assessment einzelner Lernenden berücksichtigen. Torenc begründet ihren Standpunkt, indem sie auf die neusten empirischen Untersuchungen verweist, die belegen, dass der didaktisch aufgefasste Terminus „Kompetenz“ weitgehend kontextabhängig ist, d.h. von der Biographie und der außerschulischen Erfahrungen des Lernenden (vgl. Torenc 2005: 290) beeinflusst wird. Diese Anmerkungen nähern die Auffassung der interkulturellen Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik dem sozialpsychologischen Standpunkt an, in dem die Dynamik der interkulturellen Kompetenz wiedergegeben zu sein scheint:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung (Thomas 2003: 143).

In der vorliegenden Arbeit wird allerdings die bereits zitierte Definition von Knapp/Knapp-Potthoff als Grundlage dienen. Sie ist ihrem Ursprung nach linguistisch ausgerichtet, erfasst dabei aber auch die Handlungs- und Verhandlungsaspekte der interkulturellen Kompetenz und gewährt dem Forscher einen interpretativen Freiraum für die Erfassung von „analytisch-strategischen“ Fähigkeiten²⁸ gemäß den Bedürfnissen des Lernenden. Allerdings werden auch die Anmerkungen von Wilczyńska und Torenc Be-

²⁸ Allerdings werden diese „sprachlich-interaktiven Anforderungen“ in dem Beitrag von Knapp/Knapp-Potthoff (1990: 84f.) als eine Liste bestimmter Kompetenzen genannt.

rücksichtigung finden, die in dieser Arbeit vor allem bei der Festlegung von Messkriterien für die interkulturelle Kompetenz herangezogen werden. Im Folgenden soll der Begriff der interkulturellen Kompetenz auf der Grundlage der Diskussion verschiedener Modelle der interkulturellen Kompetenz operationalisiert werden. Voraus geht dem eine Darstellung der Ebenen der interkulturellen Kompetenz.

3.3. Merkmale interkultureller Kompetenz im Hinblick auf ihre Messung

Es wurde bereits mehrmals betont, dass ein vorrangiges Merkmal der interkulturellen Kompetenz ihre Mehrdimensionalität ist. Diese Feststellung ist insbesondere im Zusammenhang mit den noch zu besprechenden Evaluationstechniken von Bedeutung, die in Kapitel 5 behandelt werden. Dort wird die Frage gestellt, ob die einzelnen Ebenen der interkulturellen Kompetenz aufgrund ihrer Charakteristika unterschiedlicher Evaluationstechniken bedürfen.

3.3.1. Ebenen interkultureller Kompetenz

Müller (1993: 69f.) verweist darauf, dass Brislin, Landis und Brandt (1983 nach: Müller 1993: 69) bereits im Jahre 1983 versucht haben, drei Aspekte in ihre Definition der interkulturellen Kompetenz einzubringen: den kognitiven, den emotionalen und den handlungsbezogenen Aspekt. Die intensive Vorbereitung des Lernenden auf interkulturelle Situationen führt nach Meinung dieser Autoren zu folgendem Ergebnis:

- Veränderungen im Denken (Cognitions),
- Veränderungen in den affektiven Reaktionen (Gefühle),
- Veränderungen im Verhalten.

Vollmer (1995a: 105) setzt diesen Gedanken fort. Für ihn bedeutet die interkulturelle Kompetenz zum einen die Erweiterung des Wissens über andere Sprachgemeinschaften, zum anderen affektive Öffnung und Liberalisierung von Einstellungen gegenüber dem Fremden. Dabei wird drittens der notwendige Rückbezug zum eigenen Denken und Handeln und ihrer gesellschaftlichen Bedingtheit/Vermitteltheit betont. Delanoy (2000: 198ff) subsumiert die vorbezeichneten Erörterungen unter die folgende Dreiteilung der interkulturellen Kompetenz²⁹ (auch: House 1996: 3; Zawadzka 1997: 15f.; Myczko 2002: 6f.):

²⁹ Diese Dreiteilung der interkulturellen Kompetenz hat sich bereits weitgehend durchgesetzt, auch wenn die einzelnen Ebenen abweichende Bezeichnungen tragen. So

- affektiver Bereich,
- kognitiver Bereich,
- Bereich der Werte.

Viel häufiger nennen die Wissenschaftler nur Ausdrucksformen bzw. Teilkompetenzen der interkulturellen Kompetenz, die jedoch auch die erwähnte Mehrdimensionalität aufweisen (z.B. Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 84f.).

Ähnlich ist Edelhoff (1987: 119f. auch: Zawadzka 1997: 15f.; Myczko 2002: 6f.) vorgegangen, der Lehrerqualifikationen für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht in einem dreigeteilten Kompetenzkatalog ausgewiesen hat. Diese drei Teile decken sich partiell mit einigen Modellen der interkulturellen Kompetenz (Byram 1997a: 34; Sercu 2004: 75), die im Folgenden noch dargestellt werden. Allerdings finden sich bei Edelhoff präzisere Bezeichnungen für die einzelnen Ebenen, die sich zu Zwecken der vorliegenden Arbeit weitgehend zu eignen scheinen. Dies sind³⁰:

- die Ebene der Einstellungen,
- die Ebene des Wissens,
- die Ebene der Handlungen.

3.3.2. Modelle interkultureller Kompetenz

Im Folgenden werden Modelle zur Auffassung interkultureller Kompetenz dargestellt. Dabei wird nicht nur auf die im Rahmen der Fremdsprachendidaktik erarbeiteten Kategorien zurückgegriffen, sondern es werden auch Erkenntnisse aus den Referenzdisziplinen aufgegriffen. Diese Vorgehensweise bietet eine breitere, holistische und komplementäre Sicht und erlaubt so, Rückschlüsse auf die Fremdsprachendidaktik zu ziehen. Da „Kultur“ nur schwer zu erfassen ist, nimmt es auch nicht wunder, dass die Idee der interkulturellen Kompetenz in verschiedenen Disziplinen unterschiedliche Modalitäten aufweist. Das ist zum einen auf das bereits beschriebene abweichende Kulturverständnis und zum anderen auf die unterschiedlichen Schwerpunkte in den einzelnen Disziplinen zurückzuführen. Für die Belange der vorliegenden Arbeit sind vor allem die Arbeiten zur

bezeichnet z.B. Myczko (2005: 31) die drei Ebenen als inhaltliche, kognitive und pädagogische Ebene.

³⁰ Die Lektüre der Arbeiten zu interkultureller Kompetenz aus verschiedenen Disziplinen lässt darauf schließen, dass die drei interdependenten Ebenen nicht nur drei komplementäre Aspekte der interkulturellen Kompetenz darstellen, sondern vor allem drei Schwerpunkte der breit (und interdisziplinär) angelegten Untersuchungen über die interkulturelle Kompetenz.

interkulturellen bzw. „cross-kulturellen“ Kommunikation (Gudykunst/ /Nishida 1989; Brislin 1993; Bolten 2001b) von Bedeutung, die aus der allgemeinen Kommunikationstheorie schöpfen und kulturelle Unterschiede vergleichen. Der Vorteil dieser Arbeiten liegt darin, dass sie mehr Wert auf das prozedurale Kulturwissen legen. Daneben sind auch psychologisch-pädagogische Erkenntnisse (Thomas 2003) relevant für die vorliegende Arbeit, da sie die Bedeutung der psychologischen Vorbereitung der Fremdsprachenlehrer im Bereich der interkulturellen Kompetenz veranschaulichen. Nachstehend werden somit drei Modelle der interkulturellen Kompetenz aus den oben erwähnten Bereichen dargestellt, die für die genaue Festlegung der Anforderungen der interkulturellen Kompetenz an Fremdsprachenlehrer aufschlussreich sind. Es handelt sich um die Modelle von Bolten (2001a), Thomas (2003) und Byram (1997a). Die zwei ersten – das Modell zur interkulturellen Wirtschaftskommunikation von Bolten und das Modell zur interkulturellen Psychologie von Thomas – haben einen eher allgemeinen Charakter, wohingegen das Modell von Byram explizit in der Fremdsprachendidaktik verankert ist. Letzteres wird in der Darstellung um die Anmerkungen von Sercu (2004) erweitert. Zur Begriffsklärung sei noch darauf hingewiesen, dass nicht alle in der Literatur zu findenden Beschreibungen der interkulturellen Kompetenz als Modelle gelten können. In der vorliegenden Arbeit wird von einem Modellverständnis ausgegangen, das in einem Modell eine Reihe interdependenter Eigenschaften sieht, die dem untersuchten Phänomen, im Unterschied zu einer einperspektivischen eine holistische Beschreibung geben³¹ (vgl. Chen/Starosta 1996: 360f.; Szulc 1997: 141f.).

3.3.2.1. Modell der interkulturellen Kompetenz nach Bolten

Aus der Perspektive der interkulturellen Wirtschaftskommunikation, die teilweise der Fremd- bzw. Fachsprachendidaktik entwächst, gibt es nur wenige Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten, die als interkulturell relevante Teilkompetenzen isoliert benennbar sind. Interkulturelle Kompetenz stellt vielmehr einen Bezugsrahmen³² für vier grundlegende Handlungsteilkompetenzen dar. Als ein solcher Bezugsrahmen verleiht sie den Teilkom-

³¹ Wie bereits angedeutet, werden in der vorliegenden Arbeit nur solche Modelle der interkulturellen Kompetenz zur Diskussion gestellt, die für das Thema von Relevanz sind. Der Vollständigkeit wegen sei noch einmal darauf hingewiesen, dass in der einschlägigen Literatur zahlreiche und sehr unterschiedliche Modelle interkultureller Kompetenz erarbeitet worden sind. Die Palette reicht z.B. von den bekannten Modellen nach Gudykunst oder Hofstete bis hin zu eklektischen Modellen (vgl. z.B. Knapp/Knapp-Potthoff 1990: 84f.; Wilczyńska 2005b: 22).

³² Bolten (2001a: 215) spricht an dieser Stelle eher von einer „Folie, die den vier anderen Teilkompetenzen beruflichen Handelns unterlegt wird.“

petenzen gleichsam ihre kulturelle Hoffähigkeit. Die interkulturelle Kompetenz wird hier somit nicht als ein eigenständiger Kompetenzbereich verstanden, sondern vielmehr als Fähigkeit, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können. Überwiegend zeichnet es sich folglich dadurch aus, dass z.B. individuelle und soziale Teilkompetenzen wie Empathie, Rollendistanz oder Kommunikationsfähigkeit in interkulturellen Handlungssituationen angemessen und integrativ (und nicht summarisch) eingesetzt werden (Bolten 2001a: 214f., 2001b: 109). Bolten unterstreicht, dass gerade dieses Zusammenspiel aller Teilkompetenzen **und** die Fähigkeit, dieses Zusammenspiel auf interkulturelles Handeln zu beziehen, das eigentliche Ziel ausmachen, d.h. die interkulturelle Handlungskompetenz. Auf dem folgenden Schema wird das Modell von Bolten veranschaulicht:

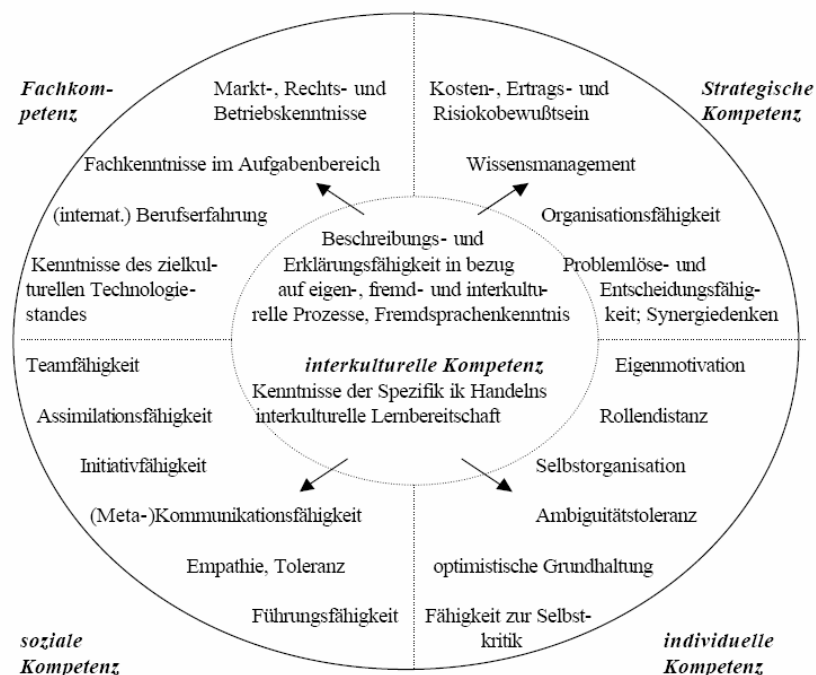


Abb. 2. Modell der interkulturellen Handlungsfähigkeit nach Bolten (2001a: 214)

Das beschriebene Modell wird vor allem in Bezug auf den internationalen Einsatz in einer interkulturellen Wirtschaftssituation angewandt. Dennoch ist es für die vorliegende Arbeit von Relevanz, da es als Endziel nicht die interkulturelle Kompetenz, sondern die interkulturelle Hand-

lungsfähigkeit bezeichnet. Dies muss auch in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt werden, denn die interkulturelle Kompetenz soll dort als Befähigung zur interkulturellen Handlungsfähigkeit angesehen werden. Die nähere Betrachtung der Merkmale der Teilkompetenzen gibt allerdings wenig Aufschluss über konkrete Anforderungen an Fremdsprachenlehrer, da sie sehr spezifisch zugeschnitten sind und nur manche – wie z.B. Fachkenntnisse im Aufgabenbereich, Initiativfähigkeit, Organisationsfähigkeit und Rollendistanz – eine fächerübergreifende Bedeutung haben. Dieses Modell wird jedoch in weiteren Kapiteln als Grundlage dienen, um zu erklären, wie andere Wissenschaften dem Problem der Evaluation einer mehrdimensionalen interkulturellen Kompetenz³³ begegnen. Dies wäre ohne eine eingehende Darstellung des Modells nicht möglich.

3.3.2.2. Individualpsychologisches Konzept der interkulturellen Kompetenz von Thomas

Dieses Modell erläutert die personalen und sozialen Bedingungen aus denen sich interkulturelle Kompetenz entwickelt sowie die im Individuum ablaufenden kognitiven, emotionalen und verhaltensrelevanten Prozesse, die die Entwicklung interkultureller Kompetenz begünstigen bzw. blockieren. Den entscheidenden Anstoß für den Beginn eines Lernprozesses hin zu interkultureller Kompetenz liefern Erfahrungen mit als kritisch erlebten interkulturellen Begegnungssituationen und die entsprechenden Reaktionen. Das Gewahrwerden und Akzeptieren kulturbedingter Unterschiede und die daraus folgende Bereitschaft zum Reflektieren und Informieren über Ursachen und Wirkungen, führen zum Entstehen einer Haltung kultureller Wertschätzung. Genau darin liegt die grundlegende Voraussetzung für die Entwicklung interkulturell äquivalenter Formen der Kommunikation, Kooperation und der Nutzung von Lernchancen. Die Theorie von Thomas (Thomas 2003: 146) fußt auf Kulturstandards. Thomas bezieht sich auch explizit auf für die vorliegende Arbeit relevante Themen, indem er sagt, dass sich die überwiegende Mehrzahl der einschlägigen Forschungsarbeiten zur interkulturellen Kompetenz in den verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen auf die Fremdsprachenausbildung bezieht:

Interkulturelle Kompetenz wird hier meist mit Fremdsprachenkompetenz gleichgesetzt. Diese ist sicher ein wichtiger Aspekt umfasst aber nicht das gesamte Themenspektrum (Thomas 2003: 142).

³³ „Diese Problematik in ihrer vielschichtigen Komplexität zu erforschen, wird eine der zukünftigen Hauptaufgaben der sich entwickelnden interkulturellen Fachkommunikationsforschung sein“ (Schröder 1993: 545).

Dem könnten wir entgegenhalten, dass in der Fremdsprachenlehrforschung sich die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass das Sprachwissen alleine nicht für den Kompetenzaufbau ausreicht. ABER zur Förderung interkultureller Kompetenz gehört auch die Fremdsprachenausbildung, weil die angesetzte Sprache eine wichtige Funktion für die Auswahl von Verhaltensmustern haben kann (vgl. Sugitani 2003: 211).

Interkulturelle Kompetenz
<p>Handlungspotentiale (routinemäßige Verfügbarkeit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perspektivenwechsel • Perspektiventransformation • Selbst-Distanz • Orientierungsklarheit (Transparenz)
<p>Handlungssicherheit</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zielbestimmungstransparenz • Zielerreichungsprozessklarheit • Sensibilität für: • Synergiepotentiale • Inkompatibilitäten • Kompensationen • Komplementaritäten
<p>Handlungsflexibilität</p> <ul style="list-style-type: none"> • alternative Verhaltensweisen • Erklärungs-/ Interpretationsansatz • Wechselseitige „Sollwert-Istwert-Diskrepanz“-Abgleichung • Variable Konfliktbearbeitung
<p>Handlungskreativität</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sensibilität für Initiierung und Förderung interkultureller Synergiepotentiale • Entdecken, Verstärken und Nutzen sozialer Unterstützung • Kooperatives Entwickeln, Erproben und nachhaltiges Praktizieren innovativer Formen interkultureller Synergie

Abb. 3. Modell der interkulturellen Handlungsfähigkeit nach Thomas (2003: 142)

Das Konzept von Thomas ist insofern für die vorliegende Arbeit interessant, als dass es auf kritischen Erfahrungen aufbaut, an denen - wie er begründet - die Entwicklung interkultureller Kompetenz ansetzt. Diese Idee wäre für die Messung interkultureller Kompetenz nicht uninteressant, die sich an einer Auswahl solcher kritischen Ereignisse orientieren könnte.

Insgesamt ist das Modell von Thomas allerdings zu wenig in der Sprachkompetenz verankert, als dass es eine bedeutende Rolle für unseren Standpunkt spielen könnte.

3.3.2.3. Modell der interkulturellen Kompetenz nach Byram

Das Modell der interkulturellen Kompetenz nach Byram (1997a: 70-73) ist in der bereits eingehend beschriebenen interkulturellen kommunikativen Kompetenz verankert. Interkulturelle Kompetenz *sensu largo* wird in diesem Modell als ein Zusammenspiel folgender charakteristischer Komponenten ausgewiesen:

- linguistische Kompetenz,
- soziolinguistische Kompetenz,
- Diskurskompetenz,
- interkulturelle Kompetenz.

Der vorher erwähnte Rahmen für die interkulturelle Kompetenz erfordert den Ausweis von fünf, mit kommunikativer Kompetenz verflochtenen Dimensionen, die Byram (1997a: 34) *5 savoirs* genannt hat. Diese *5 savoirs* sind als integrierte, mit kommunikativer Kompetenz verflochtene Dimensionen interkultureller Fähigkeit zu betrachten.

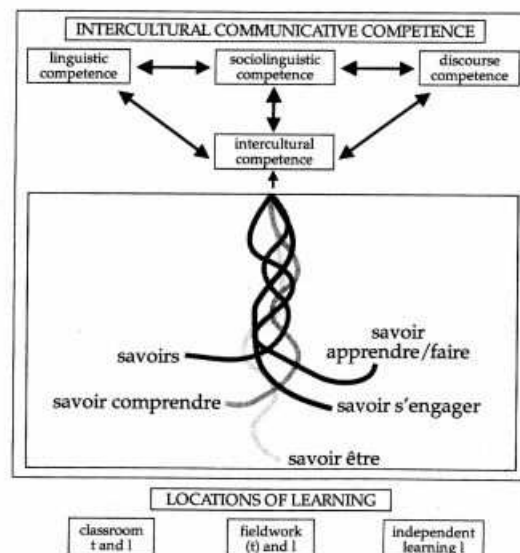


Abb. 4. Dimensionen interkultureller kommunikativer Kompetenz nach Byram (1997: 73)

Savoir-apprendre und *savoir-comprendre* stellen die Fertigungsdimensionen interkultureller Kompetenz dar. Sie werden am besten zusammen betrachtet. *Savoir-apprendre* verweist auf *an ability to produce and operate an interpretative system with which to gain insight into unknown cultural meanings, beliefs and practices either in a familiar or in a new language and culture* (Byram 1997b: 16). *Savoir-comprendre* lässt sich umschreiben als die Fertigkeit, Kulturen zu interpretieren und diese Interpretation(en) in einem größeren interkulturellen Zusammenhang zu verstehen. Diese beiden *savoirs* entsprechen den pädagogischen Empfehlungen, die von Erziehungswissenschaftlern in Antwort auf die sich ständig und immer schneller verändernde Wissensgesellschaft formuliert wurden. *Savoir-faire* verweist auf die übergreifende Fertigkeit, sich in interkulturellen Situationen in einer interkulturell kompetenten Weise zu verhalten, d.h. auf die Fähigkeit, die besondere kulturelle Eigenart des Gesprächspartners zu respektieren, die eigene Identität in die Situation einzubringen und auf kooperative Weise eine interkulturelle Beziehung herzustellen.

Savoir-être und *savoir-s'engager* werden ebenfalls am besten zusammen betrachtet. Beide *savoirs* verweisen auf eine allgemeine Haltung, die gekennzeichnet wird durch *a critical engagement with the foreign culture under consideration and one's own* (*savoir-s'engager*) und *the capacity and willingness to abandon ethnocentric attitudes and perceptions and the ability to establish and maintain a relationship between one's own and the foreign culture* (*savoir-être*) (Byram 1997a: 54).

Sercu (2004: 74) hat dieses Modell weitgehend beibehalten, jedoch zur besseren Übersichtlichkeit in einem Punkt grundsätzlich modifiziert. Sie hat das Modell von Byram (1997a) eindeutig in den vorher als Ebenen der interkulturellen Kompetenz (siehe: Kapitel 3.3.1) beschriebenen Rahmen eingesetzt, was tabellarisch wie folgt dargestellt werden kann:

Tabelle 4. Ebenen interkultureller Kompetenz nach Sercu (2004: 74)

EBENEN DER IK	ALLGEMEINE QUALIFIKATIONEN
Wissen	allgemeine Kulturkenntnisse
	Wissen über die eigene und fremde Kultur
	Kenntnisse der individuellen und sozialen Interaktion
	Einsicht in die Art und Weisen, auf die Sprache auf ihrer verbalen und paraverbalen Ebene von Kultur beeinflusst wird
Einstellungen	Offenheit und Bereitschaft, die eigene Perspektive zu relativieren Neugierde

Handlungen	Interpretationsvermögen im Hinblick auf die fremde Kultur und ihren Bezug auf die eigene Kultur
	Fähigkeit, die Realität und Interaktion zu beobachten
	Fähigkeit, Kenntnisse über eine fremde Kultur zu erwerben und diese in der Kommunikation und Interaktion angemessen anzuwenden
	Fähigkeit, metakognitive Strategien einzusetzen: über eigenes Lernen zu reflektieren
	kritisches Urteilsvermögen im Hinblick auf die eigene und fremde Kultur

Zu den Einstellungen zählt Sercu (2004:74 auch Byram 1997a: 34-38): Wissensbegierde und Offenheit sowie die Bereitschaft, Misstrauen gegenüber anderen Kulturen abzubauen und auf das egozentrische Bild der eigenen Kultur zu verzichten. Wissen bezieht sich auf die Kenntnisse bzw. auf das Bewusstsein über die Differenzen zwischen Kulturen bzw. sozialen Gruppen sowie über allgemeine Prozesse, denen unsere sozialen Interaktionen unterliegen (Wahrnehmung der Geschichte, Institutionen, Nationalgedächtnis etc.). Diese Komponente umfasst auch das Wissen über Kulturausdrücke und -verhalten im eigenen Kontext sowie im Kontext des Gesprächspartners. Allgemein kann gesagt werden, dass diese Komponente mit der Fähigkeit verbunden ist, Kulturen im geschichtlichen, geographischen und sozialen Kontext zu vergleichen. Dies impliziert theoretisches Wissen.

Handlungen umfassen das Interpretationsvermögen und das Vermögen zur Aufstellung von gegenseitigen Bezügen (eng. *skills of interpreting and relating*) z.B. hinsichtlich von Dokumenten und Ereignissen aus der eigenen und der fremden Kultur. Damit ist die Fähigkeit verbunden, Konflikte zu identifizieren und zu interpretieren und zwar insbesondere solche, die auf Ethnozentrismus zurückzuführen sind. Hierzu gehört auch die Fähigkeit, die Realität und Interaktion zu beobachten (eng. *skills of discovery and interaction*). Das ist mit dem Erwerb neuen Wissens über eine Kultur verbunden und dem Einsatz dieses Wissens im Kommunikationsprozess. Dazu gehört die Fähigkeit, non-verbale Interaktionselemente zu identifizieren und diese angemessen in der Praxis anzuwenden – unter Berücksichtigung des Kommunikationskontextes. Auf der Ebene der Handlungen hat Sercu (2004: 74f.) ebenfalls kritisches Kulturbewusstsein und politische Ausbildung (eng. *critical cultural awareness/political education*) angeführt. Es handelt sich nicht um die Fähigkeit, Werte, Praktiken und kulturelle Perspektiven zu identifizieren, sondern um die Fähigkeit Aspekte eigener und fremder Kultur anhand eindeutig definierter Kriterien kritisch zu beurteilen (Kulturrelativismus, Identifizierung von ideologisch beladenen Stellungnahmen).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das zuletzt präsentierte Modell von Byram ein sehr detailliertes Bild der interkulturellen Kompetenz gibt. Das ist an sich zu begrüßen, erschwert jedoch unter Umständen die im Rahmen dieser Arbeit vorzunehmende Messung der interkulturellen Kompetenz. Der entscheidende Vorteil dieses Modells liegt jedoch darin, dass es die für die Fremdsprachendidaktik relevanten Komponenten viel stärker berücksichtigt als die anderen Modelle. Während sich das Modell von Bolten stark an der Effektivität von Wirtschaftskontakten orientiert und das Modell von Thomas an der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung, definieren Byram und Sercu auch konkrete Anforderungen für die Fremdsprachendidaktik und messen der Sprache die ihr zukommende Bedeutung bei. Deshalb wird sich diese Arbeit bei der Evaluation interkultureller Kompetenz weitgehend auf dieses Modell stützen. Das Modell wird hierbei für die Belange dieser Arbeit weiter operationalisiert, d.h. auf die Bedürfnisse und das Profil der zu untersuchenden Gruppe zugeschnitten. Dabei wird ein Aspekt betont, der bei den anderen Modellen nach Ansicht der Autorin zu kurz kommt: Obwohl es um die Untersuchung der interkulturellen Kompetenz im engeren Sinne geht, darf der holistische Blick auf die interkulturelle kommunikative Kompetenz nicht verloren gehen. Das ist nach Ansicht der Autorin nur bei dem Modell von Byram gegeben.

3.3.3. Eine interkulturell kompetente Person – *intercultural speaker vs. native speaker*

Der Skizzierung der interkulturellen Kompetenz und ihrer Anforderungen soll die Festlegung des entscheidenden Bezugspunkts folgen – einer „Musterperson“, die bei Fragen und Ungewissheiten aus dem Bereich der interkulturellen Kompetenz als Schiedsrichter herangezogen werden könnte. In den zwei folgenden Kapiteln wird diskutiert, ob sich der *native speaker*, an dem sich der Fremdsprachenunterricht bisher orientiert hat, als Bezugspunkt für die interkulturelle Kompetenz eignet.

3.3.3.1. Native speaker

Krumm (1999: 89) erinnert daran, dass der *native speaker* in der kommunikativen Fremdsprachendidaktik weiterhin als Modell für den Fremdsprachenlerner fungiert. Der *native speaker* weist allerdings nicht mehr die eindimensionalen Züge auf, die er in den 50er und 60er Jahren nach dem Modell von Chomsky³⁴ hatte. Der Begriff wurde nach der kommunikativen

³⁴ Siehe: Kapitel 2.1.1.

Wende um den Realen-Welt-Bezug und die Authentizität ergänzt. Der Muttersprachler wurde als Inbegriff der allseits angestrebten Einheit von linguistischer und sozialer Kompetenz angesehen. Ein *native speaker* ist somit derjenige, der in einer Kultur sozialisiert worden ist und dabei gelernt hat, wie man sich in bestimmten Situationen linguistisch und sozial richtig verhält. Heinz Göhring (Göhring 1976 nach Bredella 1999: 89) hebt dieses Bezugsobjekt hervor, indem er ausführt, dass das Ziel darin bestünde, die Fremdsprache so zu lernen, dass man unter Einheimischen nicht mehr auffällt und als einer der ihrigen angenommen wird. Dieser Bezugspunkt des Fremdsprachenunterrichts musste sich als illusionär erweisen und so wurde er in den Folgejahren zu der etwas verschwommenen Vorstellung des *near-native-speaker* relativiert bzw. reduziert (vgl. van Ek 1987: 5).

Es stellt sich folglich die Frage, weshalb der *native speaker* als Bezugspunkt für die interkulturelle Kompetenz und den Fremdsprachenunterricht ungeeignet ist? In diesem Kontext sind zwei Argumente stichhaltig:

Zum einen halten renommierte Theoretiker der Fremdsprachendidaktik wie Byram, Kramersch (Byram 1997a; Kramersch 1998, auch Jæger 2001) das Niveau eines *native speaker* für ein zu anspruchsvolles Ziel des Fremdsprachenunterrichts. In der Praxis würde das bedeuten, dass die Lerner versuchen, den Idealfall nachzuahmen, d.h. einen Muttersprachler für Französisch beim Französischlernen, einen Muttersprachler für Deutsch beim Deutschlernen etc.

Zum anderen wird beim Muttersprachlerkonzept davon ausgegangen, dass sich der Fremdsprachenlerner auch wie ein *native speaker* verhalten und die Strategien für ein interkulturelles Gespräch außer Acht lassen soll. Mit anderen Worten wird hier vom Lerner verlangt, dass er seinen kulturellen Hintergrund, seine soziale und kulturelle Identität ignoriert, aufgibt oder – metaphorisch ausgedrückt – wegradiert (vgl. Jæger 2001: 52). Diese implizite Forderung ruft zweierlei Bedenken hervor: zum einen führt sie von vornherein zu einer Bevorzugung des *native speaker* in der Kommunikation. Zum anderen erwächst daraus für den Lernenden eine besondere Anstrengung des Umlernens, um das Neue in seinem eigenen Kontext zu sehen. Dennoch wird es immer zu Interferenzen kommen (vgl. Bredella 1999: 89), was in der Praxis bedeutet, dass die Stellung des Lernenden immer untergeordnet ist und zwar gegenüber allen, die wir als *native speaker* bezeichnen. Denn es ist unmöglich festzulegen, welche Native-Speaker-Norm gelten soll. Kramersch (1998: 16) fragt in diesem Zusammenhang:

Who is a native speaker? the child as well as the adult? the university professor as well as the worker on the assembly line? and what native speaker norm should we teach?

Zugleich liefert sie die Antwort:

The notion: one native speaker, one language, one national culture is, of course, a fallacy (Kramersch 1998: 26)³⁵.

Das Konzept des *native speaker* als Bezugspunkt der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht scheint also defizitär zu sein. Damit stellt sich die Frage, ob und wie er zu ersetzen ist?

3.3.3.2. Intercultural Speaker

Das Vorbild für den Fremdsprachenlerner kann also nicht länger der von der kommunikativen Ausrichtung geforderte *native speaker* und das Ziel nicht länger eine *near native competence* sein. An seine Stelle muss der *intercultural speaker* treten, der sich nicht nur an einer Gruppe oder Kultur orientiert, sondern auch fähig ist, die genauen und angemessenen Formen auszuwählen, die in spezifischen sozialen und kulturellen Kontexten gefordert werden (Byram 1999: 67). Kramersch (1998: 27) ist der Auffassung, dass der *intercultural speaker* zwischen den Kulturen steht und zwischen ihnen zu vermitteln sucht. Jæger (2001: 52) sieht ihn als *a mediator, one who mediates between different cultures by virtue of foreign-language competence in combination with knowledge about, and an understanding of the other person's cultural, social and societal universe* an.

Bei einer solchen Auffassung vom Konzept des *intercultural speaker* drängt sich die Frage auf, ob es nicht komplizierter ist, sich an dieser Vorstellung zu orientieren als den *native language speaker* nachzuahmen? Im Gegensatz zu dem statistischen Konzept des *native speaker*, stützt sich die Vorstellung des *intercultural speaker* auf ein dynamisches Kulturverständnis³⁶. Es setzt voraus, dass sich das Eigene und das Fremde nicht mehr exakt bestimmen lässt. Deshalb könnte der *intercultural speaker* weniger durch seine Fähigkeit charakterisiert werden, korrekt zu sprechen und zu schreiben oder sich gemäß der sozialen Etikette einer Gruppe zu verhalten, als durch seine Fähigkeit, in einem bestimmten sozialen Kontext angemessene Sprech- und Handlungsformen zu wählen (Kramersch 1998: 27; auch: Roberts et al. 2001: 30). Jæger (2001: 52) stellt in Anlehnung an das Konzept der interkulturellen Kompetenz das Profil des *intercultural speaker* vor und nennt dessen Eigenschaften: **Verhandlungsfähigkeit zwischen Kulturen, Lernen, Selbstreflexion.**

³⁵ Die Diskussion über den „*native speaker*“ hat mit dem Buch von Paikeday (1985) *The Native speaker is Dead!* angefangen.

³⁶ Zur Auffassung von Kultur siehe: Kapitel 2.2.

Auch wenn Jæger nach Auffassung der Autorin das Konzept des *intercultural speaker* allzu enthusiastisch durchzusetzen versucht (in ihren Erörterungen schenkt sie der linguistischen Kompetenz des *intercultural speaker* nur wenig Aufmerksamkeit), hat sie dennoch nicht Unrecht.

Zu Recht erläutert sie, dass das Konzept des *intercultural speaker* keine Herabsetzung der Anforderungen an den Fremdsprachenlerner mit sich bringt, sondern dem Lerner ermöglicht er selbst zu sein, seine soziale, linguistische und kulturelle „Last“ beizubehalten (Jæger 2001: 53). Kramersch formuliert es noch präziser:

They are no longer imperfect native speakers, but speakers who can use the foreign language in their own right and negotiate meaning on equal footing with their interlocutors (Kramersch 1998: 28).

In diesem Zusammenhang soll auch auf eine beunruhigende Erscheinung bei Fremdsprachenlehrern verwiesen werden, die mit den oben gemachten Ausführungen zusammenhängt bzw. diese teilweise begründet. Nizgorodcew (2005: 53f.) schreibt, dass unter Fremdsprachenlehrern eine Tendenz zu beobachten ist, die gelehrte Sprache im Unterricht zu vermeiden und sich auf die Vermittlung des Sprachsystems zu konzentrieren. Dies lässt auf fehlendes Selbstvertrauen bei den Lehrern schließen, die das Gefühl haben, dass sie der Rolle des *native speaker* ohnehin nicht gerecht werden können. Die Ablösung des *native speaker* durch den *intercultural speaker* ist nach Auffassung der Autorin nicht nur eine Begriffsänderung. Viel mehr kommt hier das Bedürfnis zum Ausdruck, die affektiven Aspekte des Fremdsprachenlernens und -lehrens zu berücksichtigen und die Fremdsprachenlehrerqualifikationen dadurch aufzuwerten (in den Augen der Lehrer selbst), dass man in ihnen mehr sieht als reine Sprachkompetenz. Diese Sicht soll auch auf den Schüler selbst übertragen werden, indem er nicht mehr als ein sprachlich unterlegener Gesprächspartner auftritt, der seine Kompetenz erweitert, indem er mit einem kompetenteren Gesprächspartner in Interaktion tritt.

Das Konzept des *intercultural speaker* weist allerdings Unzulänglichkeiten auf. Auch hier kann nicht eindeutig bestimmt werden, ob bzw. wann eine Person ein voll qualifizierter *intercultural speaker* ist. Somit ist auch dieses Vorbild zu idealistisch und letzten Endes unerreichbar. Dennoch entspricht das Konzept des *intercultural speaker* dem aktuellen Zeitgeist besser als das des *native speaker*, das aufgrund der angenommenen linguistischen und kulturellen Einheit nicht mehr in unsere Zeit und unsere multikulturelle Gesellschaft passt. Zu Zwecken der vorliegenden Arbeit ist dieses Konzept aus zweierlei Gründen wichtig: als anzustrebendes Ziel der Fremdsprachenlehrer in Bezug auf ihre interkulturelle kommunikative

Kompetenz und als Orientierungspunkt für die Auswahl der Personen, die eine Evaluation interkultureller Kompetenz ihrer Studenten vornehmen könnten. Die Schlussfolgerung, auf die sich der empirische Teil stützen wird, lautet: Die evaluierende Person muss kein Muttersprachler der Zielkultur sein.

Im Vorfeld wurde das Vorbild des *intercultural speaker* dargestellt. Das nächste Unterkapitel beschäftigt sich mit der Frage, ob es eine Progression der interkulturellen Kompetenz bzw. verschiedene Niveaus interkultureller Kompetenz gibt.

3.3.4. Progression interkultureller Kompetenz

Progression ist die stufenweise Erweiterung der Kenntnisse oder Erfahrungen. Sie ist eine pädagogische Konzeption für die Organisation der Curricula. Kompetenzniveaus (von denen im nächsten Kapitel gesprochen wird) sind dagegen eine Konzeption des Assessments, die unabhängig von pädagogischen Fragestellungen betrachtet werden kann. Die Prinzipien der Progression berücksichtigen zwei Aspekte: die Komplexität des Problems (hier wird auch der Abstraktionsgrad berücksichtigt) und die psychologische Entwicklung des Lernenden. Der Abstraktionsgrad wird in Bezug auf das Niveau der kognitiven Entwicklung des Lernenden betrachtet (Byram 1997b: 25f.). Bisher wurde unter Progression in der Fremdsprachendidaktik die zeitliche Anordnung der Sprachmittel im Vermittlungsprozess verstanden. Es liegt auf der Hand, dass eine so definierte Progression einen rein linguistischen Aspekt der Sprache berücksichtigt und sich auf das Lernen und nicht auf dessen Ergebnisse bezieht. Trotzdem wird dieser Aspekt näher betrachtet, da er Aufschluss darüber gibt, ob interkulturelles Lernen systematisch nach einer bestimmten Reihenfolge erfolgen und somit anhand bestimmter, zu erreichender Kompetenzniveaus festgemacht werden kann. Zunächst stellt sich jedoch folgende Frage: Kann Progression in der oben gegebenen Definition überhaupt auch auf die interkulturelle Kompetenz angewandt werden?

Neuner (1997: 81ff.) unterscheidet im Zusammenhang mit dem Erlernen einer Sprache (und einer Kultur) zwischen folgenden Progressionsmodellen:

1. Lineare Progression – Sprachmittel werden nur einmal behandelt und dann als vermittelt vorausgesetzt. Sie ist charakteristisch für die grammatische Progression. Neuner weist allerdings darauf hin, dass bisher nur wenige Untersuchungen zur Beschreibung der **Grammatik der Soziokultur** gemacht wurden. Dies könnte für die Zwecke der Kompetenzprogression benutzt werden. Eine solche Progression könnte darüber hinaus

lediglich auf den Inhalt der soziokulturellen Kompetenz angewandt werden und würde alle subjektiven Merkmale ausschließen (z.B. die Eigenschaften des Lernenden);

2. Konzentrische Progression – Sprachmittel werden mehrfach behandelt. Schon behandelte Bereiche werden immer wieder aktiviert, komplexe Bereiche werden in mehrere überschaubare Teilbereiche zerlegt. Es wird wieder bei der Grundstufe („elementary stage“) begonnen;

3. Kontrastive Progression – dieser Ansatz beginnt mit der Analyse der strukturellen, semantischen oder pragmatischen Unterschiede/Ähnlichkeiten der soziokulturellen Phänomene und versucht auf Aspekte zurückzuschließen, die das weitere Lernen beeinflussen könnten. In diesem Ansatz gibt es zwei Möglichkeiten der Progressionskonstruktion:

- a) angefangen wird mit identischen und leichten Elementen in beiden Systemen, dann wird zu Differenzen/komplexen Sachverhalten übergegangen;
- b) angefangen wird mit Eigenschaften, die einander überhaupt nicht gleichen, so dass sich der Lernende von Anfang an der Unterschiede bewusst ist und eventuelle Hemmungen überwinden kann³⁷;

4. Pragmatische Progression – die drei anderen Modelle spiegeln eine Analyse der strukturellen Eigenschaften der Soziokultur wider und schlossen die Eigenschaften des Lernenden aus. Der pragmatische Ansatz beginnt mit der Definition der linguistischen/soziokulturellen Bedürfnisse des Lernenden und entwickelt die Progression gemäß den kommunikativen Ereignissen und sozialen Rollen, die der Lernende in den fremdsprachlichen Situationen meistern muss. Es liegt auf der Hand, dass die Progression von den Bedürfnissen der Zielgruppe abhängt. Es müssten natürlich so etwas wie „hard core“-Bestandteile der Interkulturalität (day-to-day encounters, roles, routines, topics) festgelegt werden.

5. Progression gemäß der Erwerbsreihenfolge. Nur wenige Aspekte der Soziokunde können im Unterricht nicht direkt gelehrt werden. Einfache Phänomene sind konkrete Objekte der physischen Welt, die visualisiert oder erklärt werden können. Sie können durch einen direkten Vergleich erklärt werden. Erst dann kommen Erscheinungen, die die Aufmerksamkeit des Lernenden auf sich ziehen, da sie „einmalig“, „eigenartig“ oder „exo-

³⁷ Auch hier taucht ein Problem hinsichtlich des soziokulturellen Ansatzes auf: Es werden relativ wenige systematische, kontrastive Studien auf dem Gebiet der Soziokunde durchgeführt. Es gibt auch Zweifel hinsichtlich der Integration von psycholinguistischen und psychosozialen Eigenschaften. Neuer hätte an dieser Stelle eine vollständig entwickelte Theorie der Interkultur gesehen – so wie im Fall der Interlanguage. Für Neuer liegt allerdings auf der Hand, dass der Lernende unterschiedliche Niveaus der Interkultur passieren muss.

tisch“ sind. Hier muss aber berücksichtigt werden, dass diese Differenzen individuell als mehr oder weniger „eigenartig“ wahrgenommen werden können.

Neuner hat versucht, die Progressionsmodelle aus der bisherigen fremdsprachendidaktischen Praxis auf die interkulturelle Kompetenz zu übertragen. Der Versuch zeigt, dass zumindest in einigen Fällen bei der systematischen interkulturellen Lehre bestimmte Kompetenzniveaus festgesetzt werden können. Zu Zwecken der vorliegenden Arbeit wird das Modell der pragmatischen Progression gewählt, da es sich am besten dazu eignet, die einzelnen von Deutschlehrern zu erreichenden Stufen interkultureller Kompetenz unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnisse (hierzu: Analyse der Lehrprogramme) zu ermitteln.

3.3.5. Niveaus interkultureller Kompetenz

Meyer (1991) spricht von drei Stufen interkultureller Kompetenz, welche die Progression der Fähigkeiten unter Berücksichtigung des interkulturellen Akteurs widerspiegeln:

1. Monokulturelles Niveau - auf dem die Person mental auf der eigenen Kultur basiert;
2. Interkulturelles Niveau - auf dem die Person sich mental zwischen zwei Kulturen befindet;
3. Transkulturelles Niveau - auf dem die Person über allen an der Kommunikation beteiligten Kulturen steht.

Nach dem Vorschlag von Bennett (nach: Grosch/Leenen 1998: 38) vollzieht sich interkulturelles Lernen als Abfolge von sechs Entwicklungsstufen, die ebenfalls von einer ethnozentrischen Ausgangsposition zu einer kulturreflektierten Endstufe führen. Dieses Stufenkonzept ist aber „phänomenologisch“ - empirische Untersuchungen geben keinen Aufschluss darüber, welcher Einstellungstyp unter den Lernenden vorherrscht. Bei dem Modell zeigt sich also, dass man mit einem Idealkonstrukt interkultureller Persönlichkeitsentwicklung operiert³⁸.

In Anlehnung an das Stufenmodell von Seletzky (1996) erarbeitet Delanoy Stufen bei der Übernahme von Perspektiven (Delanoy 2000: 220). Interessant ist, dass Delanoy den Prozess der Stufenerreichung in einen zeitlich sehr eng gefassten Rahmen platziert und zwar alleine auf die Ausarbeitung eines Textes:

³⁸ Siehe Ausführungen und Zweifel zum Konzept des *intercultural speaker* im Kapitel 3.3.3.

1. Einfache Perspektivenübernahme (der Fokus wird auf eine Teilansicht im Perspektivengefüge gelenkt, um diese Teilansicht für sich allein zu verstehen),
2. Mehrfache Perspektivenübernahme,
3. Perspektivenkoordination (Betrachtung der Beziehungen zwischen den Perspektiven).

Aus kulturdidaktischer Perspektive macht das Stufenmodell ein sukzessives Hinführen zu komplexen Verstehensoperationen vorstellbar, die bei interkulturellen Begegnungen das Herstellen dialogischer Interaktionsbeziehungen unterstützen sollen.

Für Myczko (2005: 33) wie auch für Pfeiffer (2001a: 148) sind Stufen der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz mit den Phasen der sprachlichen Entwicklung verbunden. Volkman (2002: 17) bestätigt diese Stellungnahme, indem er schreibt, dass einer Person, die eine Fremdsprache nur radebrechend beherrscht, kommunikative Schnitzer kaum übel genommen werden. Gerade aber die fortgeschrittene sprachliche Kompetenz birgt die Gefahr von Missverständnissen in sich:

Beherrscht aber einer die Fremdsprache so, dass ein problemloses Gespräch sich entwickeln kann, so wächst die Gefahr der Missverständnisse. Die flüssige Sprache täuscht Einverständnisse vor, die in Wahrheit nicht gegeben sind: Sie signalisiert Verstehen der jeweils fremden Kultur und Welthaltungen und verletzt subtile Konventionen und Tabus um so deutlicher, wenn die offensichtliche Sprachbeherrschung mehr verspricht als das eigentliche Verstehen des Fremden leisten kann (Hunfeld 1989: 71).

Byram und Zarate (Byram 1997b: 26) verweisen auf die folgenden Ansätze zur Festsetzung der Kompetenzniveaus:

1. Den Bericht der *American Association of Teacher of French. National Commission on Proficiency. Report of the Committee on Cultural Competence* (Appendix 1 Byram 1997b: 28) - der Bericht bestimmt unter Berücksichtigung der soziolinguistischen Fähigkeiten, der Kenntnisse über die Kultur und der Kenntnisse über die Kulturanalyse vier Kompetenzniveaus der interkulturellen Kompetenz. Für jedes Niveau wurde unter Berücksichtigung der drei oben genannten Aspekte definiert, über welche Fähigkeiten eine Person verfügt. Der Bericht stellt die These auf, dass die soziokulturelle Kompetenz aus Empathie und Einsichten besteht, die nicht in eine Sequenz von sukzessiven Zielen unterteilt werden kann. Deswegen wird die Empathie im Hinblick auf ihr Assessment getrennt behandelt und die Auffassung vertreten, dass sie von der untersuchenden Person über alle anderen Aspekte der Kompetenz gestellt und auf eine andere Art und Weise dokumentiert werden muss (z.B. Portfolio);

2. Ein weiterer von Byram und Zarate präsentierter Ansatz setzt ebenfalls vier Kompetenzniveaus fest, wobei diese Einteilung unter Berücksichtigung der Interaktion in einer fremden Kultur und Gesellschaft aufgestellt wurde, ohne dass erläutert wird, wodurch sich die einzelnen Niveaus auszeichnen:

- a) *novice*: Progression in Richtung der Survival-Kompetenz,
- b) *intermediate*: Survival-Kompetenz,
- c) *advanced*: eingeschränkte soziale Kompetenz,
- d) *superior*: soziale und professionelle Kompetenz.

Einen sehr überzeugenden Vorschlag für die Festsetzung von Stufen/Niveaus interkultureller Kompetenz enthält das „Bergen Cando Project“³⁹ vom *European Centre for Modern Languages in Graz*. Die Stufen interkultureller Kompetenz spiegeln die Entwicklung dieser Kompetenz wider. Die Autoren setzen folgenden Entwicklungsverlauf voraus: von „Bewusstsein“ bzw. „Erkenntnis“ über „Erinnerung“ bzw. „Erklärung“ bis zur Fähigkeit, das kulturelle Know-How anzuwenden.

Byram und Zarate (1997) verweisen darauf, dass es zwar Konzepte zur Festsetzung der Kompetenzniveaus geben kann, diese jedoch in Bezug auf bestimmte Personen und unter Berücksichtigung der entsprechenden Bedingungen festgelegt werden müssen. Auch in der vorliegenden Arbeit sollen die Kompetenzniveaus ausgehend von den Bedürfnissen der Deutschlehrer und unter Berücksichtigung der einzelnen Schultypen näher beschrieben werden. Als Ausgangspunkt dient hier das im Rahmen des *Bergen Cando Project* entwickelte Stufenmodell, das die Reziprozität der einzelnen Elemente interkultureller Kompetenz berücksichtigt und annimmt, dass die einzelnen Stufen nicht nacheinander erfolgen, sondern sich gegenseitig begleiten und fördern (auch Byram 1997a: 76f.).

3.3.6. Interkulturelle Kompetenz der Deutschlehrer in Polen – eine allgemeine oder spezifische interkulturelle Kompetenz

Mit der oben genannten Feststellung, dass Aspekte interkultureller Kompetenz auf bestimmte Personen und vor dem Hintergrund entsprechender Bedingungen festgelegt werden müssen, wurde bereits zum Teil die Frage beantwortet, ob es sich in der Fremdsprachendidaktik um eine allgemeine und/oder spezifische interkulturelle Kompetenz handelt. In der Diskussion über den Aufbau von interkultureller Kompetenz wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob es wichtiger sei, eine allgemeine Kompetenz des interkulturellen Interagierens zu fördern oder ob man sich auf spe-

³⁹ <http://www.ecml.at/cando/files/start.htm> (Stand: 5. März 2006).

zifische Fertigkeiten und Fähigkeiten in der Interaktion mit einer ganz bestimmten fremdsprachlichen Kultur und ihren Trägern konzentrieren soll (Vollmer 1995a: 113f.):

[...] Theoretisch gesehen muss man sicherlich zwischen den allgemeinen und den spezifischen Komponenten unterscheiden: Welches sind aber die allgemeinen kulturellen Dimensionen von Kommunikationsfähigkeit, unabhängig von konkreter Einzelsprache bzw. Sprachenpaar? Oder sollte zwischen unterschiedlichen kulturellen Akteuren, zwischen unterschiedlichen Berufen, die sie ausüben, und somit unterschiedlichen Bedürfnissen hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz differenziert werden (Jensen 1995a: 32).

Jensen (1995a: 32) schlägt in Anlehnung an McLeod die Unterscheidung nach den besonderen Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz vor: für Manager, Diplomaten, Missionare und für Lehrer. Nach dieser Einteilung müssten nur Missionare und Lehrer über gute kommunikative Fähigkeiten verfügen. Diplomaten könnten Dolmetscher und Sprachexperten in Anspruch nehmen.

Zu Zwecken der vorliegenden Arbeit wird zum Teil nach Byram (1997a) vorausgesetzt, dass von einer allgemeinen interkulturellen Kompetenz ausgegangen werden kann. Im theoretischen Teil wurden deren generelle Merkmale beschrieben – erst die Operationalisierung, d.h. die Ausfüllung eines so vorbereiteten Rahmens mit konkreten Lehrerqualifikationen für konkrete Bedingungen (hier: Deutschunterricht in Polen) lässt von einer spezifischen interkulturellen Kompetenz sprechen. In den folgenden Kapiteln soll bewiesen werden, dass nur diese spezifische interkulturelle Kompetenz einer Evaluation unterzogen und gemessen werden kann, da die allgemeine interkulturelle Kompetenz aufgrund ihres hohen Grades an Abstraktheit nicht gemessen werden kann.

3.4. Kritik der interkulturellen Kompetenz

In den vorausgehenden Kapiteln wurde das Phänomen der interkulturellen Kompetenz ausführlich beleuchtet und seine Relevanz für den Fremdsprachenunterricht angezeigt. In den nächsten Kapiteln soll auch seine Relevanz für die Fremdsprachenlehrerausbildung geschildert werden wie auch die an diesem Begriff geübte Kritik genauso wie die Diskussion über seine Weiterentwicklung und -gestaltung. Die Autorin dieser Arbeit möchte an dieser Stelle nochmals betonen, dass die interkulturelle Kompetenz ein höchst kontroverser Begriff ist. Nicht nur, weil er verschwommen, unzureichend ausgearbeitet oder modisch ist, sondern weil er die Frage der Macht- und Dominanzverhältnisse in einer asymmetrischen Interaktion

behandelt. In einer bikulturellen Situation entsteht aus diesem Dominanzverhältnis aufgrund der soziokulturell geprägten, unterschiedlichen Wahrnehmung oft eine einseitige, normativ wirkende Standardvorstellung. In einer Konfliktsituation werden darüber hinaus diverse, nicht allein gültige Strategien und kommunikative Verhaltensweisen zu deren Überwindung bzw. Lösung eingesetzt: z.B. Thematisierung, Aushandlung, Aufhebung bzw. Konsens-/Kompromissfindung (vgl. Sugitani 2003: 210). Dieses Problem sei hier nur angerissen. Es wird in dem Kapitel zur Evaluation und Messung interkultureller Kompetenz eingehend erörtert werden – ein Kapitel, das sich zwangsläufig auch mit ethischen und moralischen Fragen beschäftigen wird.

Um die Entwicklung des Phänomens der interkulturellen Kompetenz kritisch verfolgen zu können, muss man ihm auch mit gesunden Vorbehalten begegnen. Es wurde gezeigt, dass die interkulturelle Kompetenz genauso schnell der wissenschaftlichen Verbannung anheim fallen kann wie sie zu einer neuen, umfassenden Theorie verkündet wurde. Die vorliegende Arbeit stellt somit einen Versuch dar, den Ergebnisaspekt der Theorie des interkulturellen Lernens und Lehrens (Messung) sowie diese Theorie selbst (Evaluation) im Prozess der Praxis zu verfolgen, damit eine Zwischenbilanz der Leistungen und Fehlentwicklungen aufgestellt werden kann.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im vorausgegangenen Kapitel eine relativ generelle, theoretische Darstellung der interkulturellen Kompetenz vorgenommen wurde. Anschließend wurde festgestellt, dass das ausgewählte Modell für die angestrebte eingehende Evaluation auf konkrete (hier: spezifische) Qualifikationen hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz der Deutschlehrer in Polen operationalisiert werden muss. Gemäß dem pragmatischen Ansatz von Neuner können diese Qualifikationen den Lehrprogrammen der einzelnen Schultypen in Polen im Rahmen einer Analyse entnommen werden. Auf diese Analyse aufbauend müssen die Qualifikationen dann den einzelnen Entwicklungsstufen der interkulturellen Kompetenz der Deutschlehrer in Polen zugeordnet werden. Dies gehört zu den Hauptaufgaben des empirischen Teils dieser Arbeit. Im Vorfeld muss jedoch die Situation der Deutschlehrausbildung in Polen skizziert werden, damit die Zielgruppe dieser Untersuchung exakt festgelegt werden kann. Es ist darüber hinaus zu ermitteln, welchen Stellenwert die interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrausbildung hat (haben soll) und welche Rückschlüsse sich daraus für die Evaluation interkultureller Kompetenz der angehenden Deutschlehrer ergeben.

Kapitel 4

ZUR AUSBILDUNG VON DEUTSCHLEHRERN¹

Hauptthema der vorliegenden Arbeit ist die Evaluation interkultureller Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen. Bevor diese eingehend behandelt werden wird, wird im folgenden Kapitel zunächst die Fremdsprachenlehrerausbildung selbst geschildert werden. Im folgenden Kapitel sollen darüber hinaus die Anforderungen an die interkulturelle Kompetenz der Fremdsprachenlehrer definiert werden. Dem wird der Versuch vorausgehen, den Stellenwert der interkulturellen Kompetenz unter den anderen Fremdsprachenlehrerkompetenzen zu ermitteln. Im Ergebnis soll eine theoretische Darstellung der für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz von Deutschlehrern in Polen geeigneten Fächer ausgearbeitet werden und - ausgehend davon - Rückschlüsse auf die Evaluation dieser Kompetenz gezogen werden.

4.1. Geschichtlicher Abriss der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern

Um den Stellenwert des interkulturellen Lernens und folglich der interkulturellen Kompetenz zu ermitteln, ist es unentbehrlich zunächst die allgemeinen Ziele der Fremdsprachenlehrerausbildung darzustellen. Ausgehend von dieser Darstellung kann auch eine Antwort auf die Frage gegeben werden, ob die interkulturellen Inhalte explizit oder implizit vermittelt werden sollten. Schließlich drängt sich die konkrete Frage nach den Fächern der Deutschlehrerausbildung auf, die sich mit der interkulturellen Kompetenz auseinandersetzen bzw. auseinandersetzen könnten. Die Beantwortung dieser Frage ist insoweit wichtig, als sie uns auf die Untersuchungsfel-

¹ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird allgemein von der Fremdsprachenlehrerausbildung gesprochen, ohne Bezug auf eine bestimmte Sprache zu nehmen. Die geschilderten Sachverhalte gelten aber genauso für die DaF-Lehrerausbildung.

der der in dem empirischen Teil durchzuführenden Analyse von Studienplänen und -inhalten verweist, die Recherche einengt und konkretisiert.

Begonnen sei es aber mit einem kurzen geschichtlichen Abriss der Entwicklung der Philologie zur vorherrschenden Instanz der Lehrerausbildung. Dies verschafft einen Einblick in die mit der Fremdsprachenlehrausbildung beauftragten Institutionen, die Schwerpunkte des herkömmlichen Fremdsprachenstudiums und die Fächer, die interkulturelle Inhalte aufweisen, bzw. aufweisen könnten.

4.1.1. Vom Neuphilologen zum Fremdsprachenlehrer

Zu Beginn der fast tausendjährigen Geschichte des Fremdsprachenunterrichts wurde der Fremdsprachenunterricht von sog. Sprachmeistern abgehalten, die als „geborene Sprecher“ der von ihnen unterrichteten Sprache keinerlei Fremdsprachenausbildung genossen haben. Mit dem steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen im 19. Jahrhundert wurden die Neuphilologien zur dominierenden Ausbildungsinstanz für Sprachlehrer insgesamt und die Germanistik zur wichtigsten Instanz für die Ausbildung von Deutschlehrern. Grucza (1993: 54) urteilt aus heutiger Sicht, dass die zukünftigen Lehrer während des (klassischen) neuphilologischen Studiums überhaupt nicht auf die Erfüllung der Aufgabe eines Fremdsprachenlehrers *sensu stricto* vorbereitet wurden, d.h. auf die Vermittlung von Sprach- bzw. Kommunikationskompetenz. Die Neuphilologien dachten nicht einmal daran, den angehenden Lehrern während des Studiums dabei zu helfen, die für die erfolgreiche Vermittlung neuphilologischer Kenntnisse notwendige Lehrkompetenz zu erlangen. Die im Verlauf dieser Arbeit noch näher darzustellende Lehrerkompetenz war nach damaliger Auffassung nicht die Hauptaufgabe eines Fremdsprachenlehrers.

In den 50er und 60er Jahren des 20. Jahrhunderts schafft die zweite industrielle Revolution für Millionen von Menschen die Voraussetzung zur weltweiten Mobilität und Kommunikation. Der Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen begann rapide zu steigen. Fremde Sprachen wurden als *eine pragmatische und ethnische, Menschen und Völker verbindende und Bildungschancen erhöhende Notwendigkeit empfunden* (Sauer 1995: 175). Vor dem Hintergrund des großen sprachpraktischen Bedarfs und der Expansion des Bildungswesens (mehr dazu bei Sauer 1995) zu dieser Zeit wurde der Ruf nach einer umfassenden Reform der traditionellen Neuphilologien immer lauter. Dieser Umgestaltungsprozess begann in einigen Ländern früher, in anderen später. In Polen erfolgte die Reform schon gegen Ende der 50er Jahre und zwar unter dem prägenden Einfluss des Posener Germanisten und Linguisten Ludwik Zabrocki. Seither hatten die polnischen Neuphilo-

logien „offiziell“ nicht mehr *sensu stricto* Neuphilologen, sondern Fremdsprachenlehrer auszubilden (vgl. Pfeiffer 2003: 267).

Im Rahmen dieser Entwicklung waren für die Herausbildung eines neuen Typs des „professionellen“ Fremdsprachenlehrers in Europa drei Aspekte von entscheidender Bedeutung. Diese Aspekte wurden zwar im Laufe der Zeit mehrmals verändert – dennoch können sie auch heute noch als geltend betrachtet werden (vgl. Sauer 1995: 175f.):

1. Kommunikationsfähigkeit als Ziel. Die Fähigkeit, eine fremde Sprache in den vier Sprachfertigkeiten des Verstehens und Sprechens, des Lesens und Schreibens aktiv und passiv konkret anwenden zu können, wird zum Richtziel des Unterrichts, das für alle Schulformen und –stufen gilt. Seitdem gehört die Beschäftigung mit der jeweiligen Gegenwartssprache und das praktische Unterrichten derselben zum „täglich Brot“ der Neuphilologien.

2. Wissenschaftlichkeit als Kriterium. Alle Lehrer werden nun an wissenschaftlichen Hochschulen ausgebildet. Das Prinzip der Ausbildung durch die Auseinandersetzung mit den Wissenschaften, die nach dem Grundsatz der Einheit von Lehre und Forschung vertreten werden, gilt für alle zukünftigen Fremdsprachenlehrer.

3. Fremdsprachendidaktik als spezifische Berufswissenschaft. Neben den traditionellen Bereichen der Sprach- und Literaturwissenschaft etabliert sich eine spezifische Berufswissenschaft für Fremdsprachenlehrer, die in Polen den Namen „Glottodidaktik“² trägt und in Deutschland als „Fremdsprachendidaktik“ bezeichnet wird.

Im gleichen Zug wurden auch die Programme der neuphilologischen Studien „reformiert“. Es wurde ein Programm³ eingeführt, das folgende Bestandteile umfasst:

- die obligatorische sprachpraktische Fortbildung;
- eine pädagogisch-methodische Zusatzausbildung;
- ein obligatorisches Schulpraktikum.

Dieses Programm wurde zusätzlich erweitert durch:

- die stärkere Berücksichtigung gegenwartsbezogener Fragen (aufgrund der Verkürzung der Zeit, die früher der Behandlung historischer Fragen vorbehaltenen war).

² Die Glottodidaktik als akademische Disziplin wurde von dem bereits erwähnten Prof. Ludwik Zabrocki begründet. Die Bezeichnung geht auf den Titel *Glottodidactica* zurück – dem Titel der Zeitschrift des Instituts für Angewandte Linguistik an Universität Posen (vgl. Pfeiffer 2003).

³ Dies bezieht sich vor allem auf die polnische Neuphilologie.

Die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer wurde also wissenschafts- und berufsorientierter. Seit 1993 wird erneut über eine noch tiefer gehende Professionalisierung der Fremdsprachenlehrerausbildung diskutiert. Zur Debatte steht die Umgestaltung und Anpassung der Fremdsprachenlehrerausbildung an die neuen Gegebenheiten. Die Tatsache, dass dabei immer komplexere Themen angesprochen werden ist nicht verwunderlich. Dies bezeugt nur, dass auch die Fremdsprachenlehrerausbildung aufgrund veränderter Unterrichtsbedingungen immer wieder überdacht werden muss (vgl. Neuner 1992: 11). Dieses Überdenken dient teilweise auch der Evaluation der Ausbildung von Fremdsprachenlehrer, die in der vorliegenden Untersuchung vorgenommen wird. Sie ist zwar weder als ganzheitliche Evaluation der Deutschlehrerausbildung noch als Evaluation eines Zweiges dieser Ausbildung aufzufassen, gibt jedoch Auskunft darüber, ob die seit einigen Jahren vertretenen Thesen zur Herausbildung der interkulturellen Kompetenz bei Fremdsprachenlehrern umgesetzt wurden und wenn ja, mit welchem Ergebnis.

4.1.2. Weitere Reformen der Fremdsprachenlehrerausbildung

Die eben angesprochene, seit 1993 verlaufende Diskussion über die sogenannte „zweite Reform“ der Fremdsprachenlehrerausbildung, brachte eine Reihe von Veröffentlichungen in den fachwissenschaftlichen Zeitschriften (u.a. „Die Neueren Sprachen“ 1994, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung“ 1997) hervor. In Deutschland wird diese Reform als eine Art Abwehr der „Re-Philologisierung“ der Fremdsprachenlehrerausbildung verstanden. Im Rahmen dieser Reform wurden die wissenschaftsfundierte Berufsbezogenheit (mehr Berufs- und Praxisnähe, größeres Gewicht der Fachdidaktik und Intensivierung der Sprachpraxis), die Zweiphasigkeit der Lehrerausbildung und die wiedererstarke philologische Orientierung der Fachdisziplinen problematisiert.

Im polnischen Universitätswesen haben die Rufe nach einer Reform zumindest teilweise schon ab den 70er Jahren Gehör gefunden. Obwohl die Forderung nach mehr Berufsbezogenheit auch hier vehement vertreten wird, bildet sie deshalb nicht den Kern der Diskussion. Es muss daran erinnert werden, dass Polen und andere MOE-Länder nach 1990 mit einem ganz anderen Problem konfrontiert wurden – dem Defizit an Fachlehrern für Englisch, Deutsch und Französisch und der Umschulung von zahlreichen Russischlehrern⁴.

⁴ Mehr zum polnischen Fremdsprachenlehrerausbildungssystem im nächsten Kapitel.

Neben dem Ruf nach einer grundlegenden Reform, rückten auf internationaler Ebene weitere Aspekte in den Vordergrund, die den Reformierungsbedarf zu bestätigen scheinen. Es handelt sich hier weitgehend um (fremdsprachen-) politische Aspekte, die eine Neuformulierung der Ziele, Strukturen, Inhalte und Methoden der Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer zwingend notwendig machen. Dazu gehören:

- die politischen Entwicklungen in Deutschland, Mittel- und Osteuropa,
- die Gründung und Erweiterung der Europäischen Union,
- die Niederlassungsfreiheit in der EU und die damit einhergehende größere Mobilität von Arbeitnehmern, die zu einem verstärkten Wettbewerb zwischen den Lehrkräften verschiedener Muttersprachen führt,
- die Migrationströme und die Entstehung multikultureller Gesellschaften,
- die globale Vernetzung des Wirtschafts- und Finanzwesens,
- die Entwicklung der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien.

Diese fremdsprachenpolitischen Veränderungen stellen nach Zytadiß (1998: 2) neue Herausforderungen für die Ausbildung angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer dar: *Sie begründen, als zentrale Faktoren unserer Lebenswelt, unabweismbare Ansprüche an das Qualifikationsprofil der Lehrkräfte.* In einem anderen Beitrag stellt Zytadiß (1996: 227ff.) 20 Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrerausbildung auf. Darunter finden sich auch solche, die diese neuen Herausforderungen in der Fremdsprachenlehrerausbildung berücksichtigen, wie z.B. die These Nr. 16:

*Die Studiengänge der künftigen Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer in den Bereichen Sprach-, Literatur- und Kulturwissenschaft/Landeskunde **sind durchgehend auf die interkulturelle Dimension hin auszurichten**, wobei der kulturwissenschaftliche Teilstudiengang gegenüber seinem jetzigen Status und Anteil aufgewertet werden muss. Die Ausbildungsinhalte müssen sich stärker als bisher auf die komplexe Realität des Erwerbs und Gebrauchs von Sprache in ihrer soziokulturellen Einbettung und interkulturellen Vermittlung ausrichten [Hervorhebung – A.B.].*

Der dargestellte historische Abriss einschließlich seiner neusten Reformtendenzen lässt erkennen, dass das Ziel der vorliegenden Arbeit, d.h. die Ermittlung und Evaluierung der interkulturellen Anforderungen an Fremdsprachenlehrer innerhalb der „zweiten Reform“ der Fremdsprachenlehrerausbildung anzusiedeln ist.

Wie bereits mehrmals angesprochen, erwachsen aus den fremdsprachenpolitischen Entwicklungen Konsequenzen für die Qualifikation der Fremdsprachenlehrer. Im Folgenden werden Ziele einer wissenschaftsfundierten Qualifikation besprochen, die von den Fremdsprachendidaktikern angestrebt wird. Es soll ermittelt werden, welchen Stellenwert dabei der interkulturellen Kompetenz zukommt.

4.2. Zielebene der Fremdsprachenlehrausbildung

Für Zytadiß (1998: 4) ist die Berufsbefähigung das Ziel, dem alle Gegenstände und Methoden der Ausbildung untergeordnet werden sollten. Andere Fremdsprachendidaktiker, die sich mit dem Thema auseinandergesetzt haben, sprechen mit dem Hinweis auf das gleiche Ziel von der *Kompetenz des Lehrens fremder Sprachen* (Vollmer 1995b: 668) oder *Lehrkompetenz* (Grucza 1993: 32), um die wissenschaftliche Fundierung der Kompetenz zu betonen⁵.

Die Lehrkompetenz⁶ weist sowohl in ihrer wissenschaftlichen als auch in ihrer berufsorientierten Ausprägung ungefähr die gleichen Merkmale auf.

So brauchen Lehrkräfte (vgl. Grucza 1993: 32ff.; Vollmer 1995b; Zytadiß 1998; Komorowska 2001: 86-89; Zawadzka 2004: 110f.; Marciniak 2005: 190f.) folgende Fähigkeiten:

- ein erweitertes und funktional differenziertes Sprachkönnen,
- ein fundiertes Wissen in Bezug auf die Spracherwerbtheorie und die unterschiedlichen Spracherwerbs- und Lerntypen,
- ein praktisches, linguistisches Sprachwissen in Bezug auf die Struktur und Geschichte der jeweiligen Zielsprache sowie deren regionale und funktionale Varietäten,
- Kenntnisse, Haltungen und Fähigkeiten als Kulturmittler, womit sowohl die kulturwissenschaftliche Seite aller Studieninhalte als auch die Dimension des interkulturellen Lernens angesprochen wird. Die Funktion der zukünftigen Fremdsprachenlehrer als interkultureller Mittler erfordert – von Beginn der Ausbildung an – besondere Formen der Sensibilisierung und der Einübung interkultureller Lern- und Verstehensprozesse,

⁵ Zytadiß unterstreicht die Berufsnähe am Beispiel der in den USA gebildeten *professional schools*, die eine akademische, wissenschaftsfundierte Berufsausbildung vermitteln. Für ihn bedeutet Berufsnähe nicht weniger Theorie oder weniger Wissenschaft, sondern Abkehr von der rein philologischen Ausbildung.

⁶ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird der von Grucza geprägte Begriff übernommen.

- die Fähigkeit zur theoretischen Reflexion über die Praxis des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen mit unterschiedlichen Adressaten. Mit anderen Worten: die Fähigkeit, angemessen zu planen, durchzuführen und zu evaluieren.

Pfeiffer (2001: 195ff.) unterscheidet zwischen ähnlichen Teilkompetenzen von Fremdsprachenlehrern und fügt eine wichtige hinzu: die mediale Kompetenz, in der er neben der sprachlichen, methodischen, kultur- und landeskundlichen und pädagogischen Kompetenz eine Grundkompetenz von Fremdsprachenlehrkräften sieht.

Es wird somit deutlich, dass interkulturelle Kompetenz zwar zu den Zielen der Lehrerausbildung gehört, jedoch nicht an erster Stelle zu stehen scheint. Sowohl Grucza (1993: 32) als auch Zytadiß (1998: 4) betonen die Rolle der kommunikativen Kompetenz angehender Fremdsprachenlehrer, die sie als Sprachexperten in den jeweiligen Schulen agieren lassen wird. Beide berücksichtigen darüber hinaus jedoch auch interkulturelle Elemente, in denen sie sogar einen festen Bestandteil der Lehrkompetenz sehen.

Zawadzka (2004) geht in ihrer Monographie zum Thema Fremdsprachenlehrer dagegen von bestimmten Lehrfunktionen aus und leitet erst aus diesen Funktionen erforderliche Kompetenzen für Fremdsprachenlehrer ab. Sie unterscheidet zwischen folgenden Funktionen:

- der Fremdsprachenlehrer als Experte,
- der Fremdsprachenlehrer als Erzieher,
- der Fremdsprachenlehrer als Kulturmittler,
- der Fremdsprachenlehrer als Organisator, Moderator und Berater,
- der Fremdsprachenlehrer als Evaluierender,
- der Fremdsprachenlehrer als Innovateur, Forscher und reflexiver Praktiker.

Diese Funktionen können Fremdsprachenlehrer ausüben, wenn sie durch ihre Ausbildung entsprechend vorbereitet sind. Die Zielebene dieser Ausbildung hat nach Zawadzka (2004: 61) folgende Elemente zu enthalten:

- Vorbereitung auf die Rolle des Lehrers und Erziehers,
- Das Aneignen von Sprachfertigkeiten und methodischen Fähigkeiten, die mit der Ausübung des Berufes verbunden sind, und zwar in den Schultypen für Kleinkinder, Erwachsene, Menschen mit Behinderungen, in bilingualen Schulgruppen und Schulen und in Berufsschulen,
- Aneignung von Fähigkeiten, die ein angemessenes berufliches und soziales Agieren ermöglichen (Übers. A.B.).

Diese Übersicht über die vorgeschlagenen Taxonomien der Fremdsprachenlehrerkompetenzen und über die Ziele der Fremdsprachenlehrerausbildung zeigt, dass die uns interessierende interkulturelle Kompetenz lediglich eine von vielen ist und bei weitem nicht die wichtigste zu sein scheint. Bevor die Inhalte der Fremdsprachenlehrerausbildung beschrieben werden, wird versucht, den Stellenwert der interkulturellen Kompetenz im Vergleich zu den anderen genannten Kompetenzen zu ermitteln.

4.3. Stellenwert der interkulturellen Kompetenz im Vergleich zu anderen Lehrerkompetenzen

Zu Beginn dieses Kapitels muss ermittelt werden, von welcher Art der Lehrerkompetenz in der vorliegenden Arbeit gesprochen wird. Wallace (1995: 58; ähnlich Wysocka 2003: 11) unterscheidet zurecht zwei Arten der Lehrkompetenz: Anfangskompetenz (*initial competence*) und berufliche Kompetenz (*professional competence*). Die erste ist formal aufzufassen, d.h. als Feststellung (mit Diplom belegt), dass eine bestimmte Person die ihr gestellten Anforderungen erfüllt und zur Ausübung ihres Berufes berechtigt ist. Die zweite ist als kontinuierlich anzustrebendes Ziel zu verstehen – von der Aufnahme der beruflichen Tätigkeit bis zu ihrer Beendigung. Sie umfasst deutlich mehr Determinanten als die erste, z.B. Erfahrung, ein vertieftes Verständnis des Lehrerberufes, das jeweilige Schulprogramm etc. Aus diesem zweifachen Verständnis der Natur der Lehrerkompetenz folgt, dass wir uns nicht nur mit der Ausbildung der Fremdsprachenlehrer, sondern auch mit deren Fort- und Weiterbildung beschäftigen müssten. Da sich die vorliegende Arbeit jedoch in erster Linie mit der Ausbildung⁷ von Fremdsprachenlehrern und der sich daraus ergebenden erforderlichen Anfangskompetenz beschäftigt, die sie im Rahmen ihrer Ausbildung erlangen sollen, wird vom zweiten Aspekt abgesehen.

Die Frage, welche Rolle die Fremdsprachenlehrer selbst der interkulturellen Kompetenz in der Lehrpraxis zuschreiben, wäre sicherlich interessant, da anzunehmen ist, dass die Lehrpraxis entscheidend von den durch die Lehrer definierten Ziele beeinflusst wird. Unter Leitung der belgischen Wissenschaftlerin Lies Sercu (2005) wurde ein interkulturelles Projekt von internationaler Reichweite⁸ durchgeführt, in dem eine der gestellten Fragen

⁷ Es gibt aber auch viele Bestrebungen, den Fremdsprachenlehrern das Modell des interkulturellen Lehrens und Lernens in Fort- und Weiterbildungskursen zu vermitteln.

⁸ Während des Projekts wurden Fremdsprachenlehrer aus folgenden Ländern untersucht: Belgien, Bulgarien, Polen, Mexiko, Griechenland, Spanien, Schweden (Sercu 2005: 7).

gerade die Wahrnehmung der Ziele des Fremdsprachenlernens durch die Fremdsprachenlehrer war. Obwohl das allgemeine Ergebnis der Umfrage erwies, dass *very large proportion of teacher are clearly willing to integrate intercultural competence teaching in foreign language education* (Sercu 2005: 14) fielen die Einzelergebnisse abweichend aus. Und so kommen Castro/Sercu (2005: 20f.) zu folgenden Einzelergebnissen:

- *we see a clear preference for language learning objectives. Teachers who prioritize linguistic competence aim to promote in their pupils the acquisition of a level of proficiency in the foreign language so they can use it for practical purposes;*
- *[...] teachers relate the idea of culture teaching and learning primarily to the teaching of civilisation, that is, to increasing learners' knowledge of the facts and events of the target culture;*
- *[...] the objective ranked last is to assist pupils in developing a better understanding of their own identity and culture;*
- *[...] teachers perceive the objectives of foreign language education more in terms of enhancing familiarity with what is foreign, and less in terms of promoting reflection on one's own culture and identity or on intercultural relationships⁹.*

Dies zeigt, dass bei Fremdsprachenlehrern viel mehr die kommunikative als die breiter gefasste interkulturelle kommunikative Kompetenz zählt. Es könnte die Schlussfolgerung gezogen werden, dass ihnen die interkulturelle Komponente nicht wichtig erscheint, bzw. dass sie ihr im Vergleich zu den anderen Komponenten des Fremdsprachenunterrichts geringere Bedeutung beimessen. Diese Beobachtung ermöglicht zwei Interpretationen: Entweder sind die Fremdsprachenlehrer selbst nicht interkulturell kompetent (was in der vorliegenden Arbeit geprüft werden soll) oder sie schreiben der (inter)kulturellen Komponente des Fremdsprachenunterrichts und somit auch ihrer eigenen interkulturellen Kompetenz eine sehr geringe Rolle zu.

Diese These wird durch andere Untersuchungen bestätigt, die ausschließlich an polnischen Probanden durchgeführt wurden. Sie betreffen bereits berufstätige Fremdsprachenlehrer¹⁰. Im Rahmen der von Wysocka

⁹ Die Untersuchungen liefern auch weitere Ergebnisse zur Wahrnehmung des interkulturellen Lernen aus verschiedenen Perspektiven durch die Fremdsprachenlehrer – an dieser Stelle wurden lediglich die für unsere Arbeit relevanten Befunde angeführt.

¹⁰ Das Ziel der Untersuchung war es, die „professionelle Kompetenz“ der Fremdsprachenlehrer zu erforschen, ihre Entwicklung unter Anwendung des „reflexiven Modells“ zu verfolgen, um daraus Implikationen für die Aus- sowie Fort- und Weiterbildung der Lehrer zu ziehen (Wysocka 2003).

(2003) initiierten Untersuchung wurden die Fremdsprachenlehrer gebeten, eine Liste ihrer beruflichen Fähigkeiten aufzustellen (auch der fehlenden). Wysocka (2003: 70-103) hat diese dann unter sieben Hauptkategorien subsumiert: Fähigkeiten hinsichtlich der Unterrichtsplanung, der Schulgruppenleitung, der Kontakte mit den Schülern, der Arbeit mit Lehrmaterialien, des Lehr- und Lernprozesses, der Kontrolle und Evaluation sowie sonstige Fähigkeiten. Die im bisherigen Verlauf der Arbeit beschriebenen Erkenntnisse zum interkulturellen Lernen und Lehren finden in keinem dieser Hauptkriterien Berücksichtigung. Auch die für das Arbeiten mit Lehrmaterialien und den Lehr- und Lernprozess formulierten Unterkriterien sehen von der interkulturellen Ausrichtung ab. Mit anderen Worten: Die berufstätigen Lehrer sehen keine Notwendigkeit, das interkulturelle Lernen und Lehren bei ihrer Arbeit einzusetzen und erachten diese Kompetenz (die interkulturelle Kompetenz) bei sich selbst nicht als erforderlich.

Ist vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse, die Notwendigkeit der Entwicklung interkultureller Kompetenz bei Fremdsprachenlehrern zu negieren? Diese Frage kann entschieden verneint werden. An einer früheren Stelle dieser Arbeit wurde nachgewiesen, dass die Bedürfnisse des Fremdsprachenunterrichts und somit die Anforderungen an die Fremdsprachenlehrer nicht nur aus der glottodidaktischen Praxis, sondern auch aus den gesellschaftlichen Erwartungen entspringen sollen, was im Falle der interkulturellen Kompetenz eindeutig zutrifft. Allerdings ist auch der Standpunkt von Grucza (1993) als absolut zutreffend zu erachten, der darauf hinweist, dass die Sprachkompetenz im weitesten Sinne von allen Fremdsprachenlehrerkompetenzen die wichtigste ist. Dieser Ansicht ist auch Zawadzka (2004: 114), die schreibt, dass der Fremdsprachenlehrer heutzutage über eine viel breitere Palette an Sprachfähigkeiten verfügen muss¹¹ als bisher. Die in Kapitel 3.2.3 dargestellte interkulturelle Kompetenz bildet somit eine der Determinanten der Grundkompetenz von Fremdsprachenlehrern und zwar der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

Aus den geschilderten Anforderungen an das Qualifikationsprofil angehender Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer lässt sich ein Gesamtkonzept für deren Ausbildung ableiten, einschließlich der Teilkomponenten dieses Konzepts. Im Folgenden soll dementsprechend auf die Komponenten eines Ausbildungskonzepts für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer eingegangen werden, die die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz begünstigen.

¹¹ Dies bedeutet allerdings für Zawadzka (2004: 114ff.) nicht, dass *native speaker* als Fremdsprachenlehrer besonders angebracht wären.

4.4. Inhalte der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern und ihre Relevanz für die interkulturelle Kompetenz

Bei der Analyse der Studienpläne und -inhalte sollen in erster Linie die Komponenten identifiziert werden, die explizit interkulturell ausgerichtet sind. Es darf aber nicht außer Acht gelassen werden, dass andere Lehrveranstaltungen implizit auch interkulturelle Inhalte ansprechen können, bzw. sollten. Dies gilt umso mehr vor dem Hintergrund der bestehenden Tendenz, sprachliche, methodische und inhaltliche Aspekte der Lehrerausbildung miteinander zu kombinieren.

4.4.1. Landeskunde

Interkulturelle Studien im Rahmen der Fremdsprachenlehrerausbildung sind vor allem durch die Landeskunde zu realisieren, genauer durch die sog. interkulturelle Landeskunde. Der Begriff „Landeskunde“ selbst ist relativ schwer zu definieren¹². Einige mögen zuerst an die politischen Verhältnisse und die wichtigsten Institutionen denken, andere wiederum an die Kultur, die Geschichte, den Alltag, die Mentalitäten, die Vorurteile etc. Die „ABCD-Thesen“ definieren Landeskunde als *ein Prinzip, das sich durch die Kombination von Sprachvermittlung und kultureller Information konkretisiert* (ABCD-Thesen: 27). Die Landeskunde entwickelte sich sowohl in ihrer Begrifflichkeit („Realienkunde“, „Kulturkunde“) als auch in ihren Inhalten weiter. In den letzten Jahrzehnten entwickelten sich drei unterschiedliche Ansätze: der kognitive (Darstellung des Landesbildes – Realien, Institutionen etc.), der kommunikative (Leutekunde, Alltagskultur) und der gegenwärtige, interkulturelle Ansatz. Während sich die traditionelle (kognitive) Landeskunde an der Vermittlung von Realien orientierte, fußt der interkulturelle Ansatz auf der vergleichenden Analyse. Auch hier ist das Wissen über die fremde Kultur wichtig, das die Grundvoraussetzung für das Verstehen darstellt. Im Unterschied zur traditionellen Landeskunde wird dieser Wissensstoff jedoch nicht anhand möglichst vollständiger Landesbilder gewonnen, da die interkulturelle Landeskunde für die Bestimmung ihrer Inhalte andere Selektionskriterien verwendet (siehe unten). Außerdem bleibt die interkulturelle Landeskunde nicht bei der Wissensvermittlung stehen. Es geht ihr vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen und Gesellschaften. Für die universitären Studiengänge heißt das, wie von Roggusch

¹² Der Begriff der Landeskunde wurde eingehend von Adamczak-Krysztofowicz (2003: 51-63) ausgearbeitet.

(1997: 479) darlegt, die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für die umfassende Bedeutsamkeit der Landeskunde zu sensibilisieren und ihnen eine möglichst weite Vorstellung dieses Begriffes zu vermitteln, der sich auf keinen Fall in Politik, Ökonomie und Institutionenkunde erschöpft. Zukünftige Lehrerinnen und Lehrer müssen die Unterschiede zwischen Eigen- und Fremdkultur, den Humor und die Regeln der Höflichkeit genauso gut verstehen wie die aktuellen politischen Konflikte und die Funktionsweise der Medien. Nur durch dieses umfassende Verständnis werden sie ihren Schülern mehr als trockene Sprache vermitteln können, nämlich ein lebendiges, konkretes und vielfältiges Bild des Partnerlandes. Papiór (1994: 333) sieht den kulturwissenschaftlichen Zweig der Deutschlehrausbildung nicht nur „durch die landeskundliche Brille“, sondern viel breiter in die Kulturwissenschaft *sensu largo*, insbesondere die des deutschen Sprachraums eingebettet. Die Studenten sollen Ansätze einer Kulturkompetenz erwerben, die es ihnen ermöglicht, nicht nur die symbolischen Werte und Funktionen der deutschen Kultur zu erkennen und auch zu interpretieren, sondern auch die spezifische nationale Kultur, Literatur, Musik, Philosophie, Politik in einer konkreten, sozialen und demographischen Struktur zu berücksichtigen. Es stellt sich dann sehr schnell eine Öffnung auf die europäische Kulturuniversalität ein.

Kulturwissenschaftliche Studien bzw. Landeskunde sind also der Hauptschauplatz der Interkulturalität. Es sei nochmals an die zahlreichen Stimmen erinnert, die besagen, dass Inhalte interkultureller Art vor allem durch Landeskunde und speziell durch interkulturelle Landeskunde – zu vermitteln sind. Alle dort angesprochenen Themen tragen zu einem erweiterten Verständnis der Zielkultur und zu erhöhter Verhaltenssicherheit bei. Vor diesem Hintergrund sind die in Kapitel 3 selektiv dargestellten Methoden zur Vermittlung dieser Inhalte umso bedeutender.

4.4.2. Literaturwissenschaft

Es liegt auf der Hand, dass Literatur und Interkulturalität viele Berührungsfelder aufweisen. Literatur bietet einen breiten Zugang zur kulturellen Besonderheit eines Landes. Dennoch wird nach Zytadiß (1998: 4) die herkömmliche Literaturwissenschaft ihre bisherige Rolle als Leitdisziplin der universitären Studiengänge infolge der neuen beruflichen Ansprüche und Aufgabenfelder für angehende Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer weitgehend einbüßen. Seiner Ansicht nach ist sie verstärkt als themen- und gattungsorientierte Text- und Literaturdidaktik mit klar ausgewiesenem Adressatenbezug zu modellieren (etwa bei der Kinder-, Jugend- und Trivialliteratur sowie der Medienkultur der jeweiligen Zielsprache). Als Begrün-

derung dafür führt Zytadiß die These an, die Lernenden begegneten heutzutage Fremdsprachen zunehmend in ihren authentischen, medienvermittelten Varianten. Orosz (1994: 38) versucht eine Neudefinition dieser Studieneinheit vorzunehmen und diese vom traditionellen Philologiestudium abzugrenzen. Dabei teilt sie die früher angeführte Meinung von Zytadiß weitgehend:

Literaturwissenschaft wird nicht mehr nur oder vor allem als Literaturgeschichte verstanden, sie sollte vor allem einen textwissenschaftlichen Ansatz vermitteln.

In einem ungarischen Projekt der Eötvös Loránd Universität in Budapest zur Neuorientierung der Deutschlehrerausbildung wurden die allgemeinen Zielsetzungen der Literaturwissenschaft folgendermaßen formuliert:

Neben einer theoretischen Einführung in allgemeine literaturwissenschaftliche Grundbegriffe und Methoden sollen die Studierenden eine Übersicht über wichtigste Epochen, Gattungsvielfalt und Entwicklungstendenzen der deutschen Literatur bekommen. Die aktive Beschäftigung mit literarischen Texten sollte sowohl analytische wie auch synthetische Denkfähigkeit fördern, kulturelles und interkulturelles Wissen vermitteln und auch zu einem Verständnis über Anwendbarkeit literarischer Texte im schulischen Deutsch als Fremdsprachenunterricht führen (Orosz 1994: 37).

Man sieht also die Tendenz, die Beziehungen von Literatur, Kultur und Unterricht in einen breiteren Zusammenhang zu stellen und im klassischen Philologiestudium nur selten berücksichtigte Themen (z.B. literatursoziologische Fragen, Aspekte der Unterhaltungsliteratur) zu behandeln. Zugleich sollte auch die Möglichkeit einer Verbindung von Literaturstudium und Literaturdidaktik geschaffen werden, um die Studenten so auf verschiedene Beschäftigungsfelder im Bereich der Interkulturalität vorzubereiten.

Von den oben dargestellten Standpunkten weist vor allem der von Zytadiß einen deutlichen Praxisbezug auf. Krumm (1996: 285f.) plädiert auch für eine verstärkte Berufsorientierung in der Deutschlehrerausbildung, unterstreicht jedoch, dass ein Fremdsprachenlehrer Kultur und Literatur der Zielsprache kompetent vertreten muss. Deswegen gehören für ihn Textsorten- und Gattungskenntnisse genauso zur Literaturwissenschaft wie die Vertrautheit mit der Literaturgeschichte. Letztere allerdings nicht von den Anfängen bis zur Gegenwart, sondern in zwei Ausprägungen:

- vergleichend, indem Beziehungen zwischen der eigenen Nationalliteratur und der deutschsprachigen Literatur thematisiert werden;
- „rückwärts“ - indem ausgehend von der Gegenwart nach den Ursprüngen und den Vorläufern heutiger literarischer Formen gefragt wird.

Die Professionalisierung der Lehrerbildung darf nach Krumm (1996: 285f.) nicht verhindern, dass sich die angehenden Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer auch mit dem Gegenstand ihres Studiums identifizieren und das heißt immer auch mit Literatur¹³.

Auch Roggausch (1997 vgl. auch Grucza 1993: 48) widersetzt sich der von Zytadiß vorgeschlagenen „verkürzten“ Form der literarischen Bildung ganz entschieden: *Sprache dient nicht nur der Alltagskommunikation. Akademische Lerner haben Recht auf Literatur!* (1997: 478). Mit Nachdruck betont er, dass zukünftige Lehrer nicht auf das Erlernen und Erklären der Alltagssprache eingegrenzt werden sollten – eine Feststellung, die der Autorin dieser Arbeit besonders einleuchtend erscheint. Denn Literatur als ästhetisches Medium ist für die eigene Entwicklung und für das erweiterte Verständnis der eigenen und der fremdkulturellen Geschichte nicht nur bereichernd, sondern geradezu unverzichtbar. Auch dem Lehrer selbst wird es nicht genügen, seine Schüler zu alltäglichen Kommunikation zu befähigen. Schließlich möchte er auch „Kultur“ vermitteln und zur Ausbildung eines ästhetischen Erfahrungsvermögens beitragen.

Als Schlussfolgerung sei betont, dass gerade die akademische Literaturwissenschaft, die neben Kenntnissen auch die Fähigkeit vermittelt, mit literarischen Texten adäquat, kreativ und sensibel umzugehen, der Ort ist, wo interkulturelle Inhalte implizit weitergegeben werden.

4.4.3. Die Rolle der Sprachpraxis

In den Publikationen zur Fremdsprachenlehrerbildung wird das sprachpraktische Training sehr oft thematisiert. *Der Sprachstand der Studenten ist nie gut genug. Sprachliche Qualifizierung gehört ins Zentrum der Studiengänge* schreibt Roggausch (1997: 477) in seinen Thesen zur Curriculum-Planung. Allerdings scheint das Defizit im sprachpraktischen Bereich in Deutschland besonders groß zu sein, wo *man Fremdsprachenphilologien studieren und mit einem Sprachstand absolvieren kann, den er als völlig unzureichend ansieht* (1997: 477). In Polen, wie auch in anderen MOE-Ländern, ist die sprachpraktische Schiene nach Ansicht von Grucza (1993: 57) und Krumm (1996: 229) besonders hoch, ja nach Krumm geradezu vorbildlich entwickelt.

Diese hohe Wertschätzung der sprachpraktischen Übungen ist nicht verwunderlich. Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer sollen von ihren Schülern als kompetente Sprecher der Zielsprache wahrgenommen werden.

¹³ Allerdings betrachtet Krumm die bisherige Deutschlehrerbildung als viel zu literaturlastig. Er plädiert dafür, die Identifizierung der Studenten mit dem Fach auch über die Linguistik und die Didaktik zu ermöglichen.

Sie werden bewusst oder unbewusst daran gemessen, ob ihre Kompetenzen in der Zielsprache überzeugend und tragfähig sind. Schließlich hängen auch das Selbstbewusstsein der Lehrer und die Art, wie sie die Lehrerrolle erfüllen, in hohem Maße davon ab, ob sie selbst souverän in der Zielsprache sind.

Es stellen sich also folgende Fragen: Wie soll die universitäre Sprachpraxis gestaltet werden? Welche Ziele soll sie verfolgen?

Die Sprachpraxis soll nach Földes (1994: 436) die Studenten befähigen, den wissenschaftlichen Lernstoff der theoretischen Disziplinen der Fremdsprachenlehrausbildung sprachlich besser zu verstehen. Vor allem soll sie ihnen jedoch ermöglichen, alltägliche Standardsituationen sprachlich gut zu bewältigen (vgl. auch Völzing 1993: 21). Dabei muss das thematisch-methodische Vorgehen im Sinne der interkulturell-kommunikativen Ausrichtung überdacht werden. Es ist erforderlich, dass der Sprachunterricht für künftige Deutschlehrerinnen und -lehrer methodisch so gestaltet wird, dass die Studierenden dort Impulse für ihre spätere sprachpädagogische Tätigkeit erhalten. Die für diese Arbeit relevanten interkulturellen Elemente sind vor allem in den Inhalten der sprachpraktischen Ausbildung verankert. Hier ist auch die interkulturelle Perspektive anzusiedeln – mit all ihren in Kapitel 3 beschriebenen Vermittlungsmethoden, einschließlich der Hinwendung zu literarischen Kurzformen, die im Unterschied zu genuinen literaturwissenschaftlichen Seminaren mit andern Schwerpunkten eingesetzt werden könnten.

Der große Spielraum für die Behandlung interkultureller Themen im sprachpraktischen Unterricht rührt vor allem daher, dass seine Inhalte nicht genau festgelegt sind. Dies ermöglicht einerseits, den Unterricht schnell an die neuen thematischen Anforderungen anzupassen, birgt jedoch andererseits die Gefahr, dass die universitären Lehrkräfte der Versuchung nachgeben, auf die bisweilen schwer zu vermittelnde Interkulturalität zu verzichten.

4.4.4. Fachdidaktische Studien

Es ist offensichtlich, dass sich das Lehren und Lernen von Fremdsprachen nicht in der Vermittlung fachwissenschaftlicher (z.B. literaturwissenschaftlicher) Kenntnisse erschöpft und dass sich die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer bereits während ihres Studiums auch intensiv mit der Fremdsprachendidaktik beschäftigen müssen, wenn sie eine ausreichende berufliche Handlungskompetenz erwerben sollen. Die Behauptung, ein hoher Sprachstand sei ausreichend für den Lehrberuf ist schon seit geraumer Zeit widerlegt worden (vgl. Grucza 1993: 64ff.; Roggausch 1997: 478).

Angehende Lehrerinnen und Lehrer müssen wissen, wie ihre Schüler lernen, sie müssen ein Bewusstsein von Lernzielen auf verschiedenen Ebenen haben und ihre Unterrichtsverfahren wählen und begründen können. Dazu benötigen sie ein profundes Wissen über fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse, über Rollenverhalten und die Integration im Fremdsprachenunterricht (vgl. Vollmer 1995b: 672). Es ist unmöglich, im Rahmen dieser Arbeit konkrete Inhalte für den Studienbereich Fachdidaktik anzuführen – diese Aufgabe übernehmen die einzelnen Studiencurricula¹⁴. Fest steht jedoch, dass die fachdidaktischen Lehrveranstaltungen eine Fülle von Problemen thematisieren, so z.B. Medien, Lehrerrolle, Lehreraktivitäten, soziokulturelle Rahmenbedingungen, Feststellung von Lernerergebnissen und interkulturelle Kommunikation, um nur einige zu nennen. Alleine diese kurze Darstellung offenbart, dass sich die Lerntheorie zweifelsohne am besten dazu eignet, die heute schon unumgänglichen Themen der Interkulturalität auszuweisen und diese direkt und explizit in den Lehrveranstaltungen zu behandeln. Mehr noch: im Rahmen der Lerntheorie können die in Kapitel 3 präsentierten methodischen Zugänge zu diesen Themen sowohl dargestellt als auch zugleich eingeübt werden. Petneki (1994: 45) plädiert in diesem Zusammenhang dafür, die „klassische“ Vorlesung zugunsten anderer Formen wie selbständige Lektüre, Gruppenarbeit, Recherchen etc. aufzugeben. Zu behaupten, dass dies ausschließlich der besseren Vermittlung von interkulturellen Inhalten dient, wäre übertrieben. Veranstaltungen dieser Art fördern jedoch zweifellos Prozesse, die in der Interkulturalität als sehr wertvoll betrachtet werden wie Selbsterfahrung, Selbstreflexion, Dialog und Analyse konkreter Beispiele etc. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Interkulturalität auch in fachdidaktischen Studien ihren festen Platz haben und als Teil der allgemeinen Fremdsprachendidaktik thematisiert werden sollte.

4.4.5. Auslandskomponente

Seit einigen Jahren werden Stimmen laut, die einen Auslandsaufenthalt als obligatorischen Bestandteil der Fremdsprachenlehrerausbildung fordern. Vor allem materielle Gründe machen die Realisierung dieser Forderung nach wie vor unmöglich. Die Idee wird aber direkt durch die Aktivitäten der Europäischen Union unterstützt, da sie auch dem Ziel der sog. „europäischen Bildung“ zuträglich ist. Bereits Ende der 70er Jahre legte das Bildungskomitee der Europäischen Gemeinschaft die Grundlagen für die

¹⁴ Mehr zu den Inhalten der fachdidaktischen Studien in der Deutschlehrerausbildung bei Iluk (1997).

im Rahmen der Entwicklung der europäischen Bildung zu ergreifenden Maßnahmen fest. Diese beruhten damals vor allem auf der Zusammenarbeit im Bereich Bildung, dem Austausch von Informationen bzw. der Realisierung kleinerer, gemeinsamer Projekte. Die Bemühungen zur Realisierung einer europäischen Bildungsdimension wurden in den 80er Jahren intensiviert, als das Europäische Parlament konkrete Bildungsprogramme verabschiedete. Dazu gehörten u.a. das Programm ERASMUS (1987), das die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen der Mitgliedstaaten, die Einführung des Einheitlichen Systems der Kreditpunkte (ECTS) sowie Praktika und Studienaufenthalte an europäischen Hochschulen förderte, das Programm JUGEND FÜR EUROPA (1988), das den Austausch der schulischen und akademischen Jugend ermöglichte, um durch direkte Kontakte der Xenophobie, dem Rassismus und der Intoleranz vorzubeugen und das Programm LINGUA (1989), das wiederum den Fremdsprachenunterricht förderte und das seit 1995 Bestandteil des Programms SOKRATES ist (vgl. Zawadzka 2002: 561; Raupach 1990: 142).

In den 90er Jahren entstanden weitere Programme zur Intensivierung der Herausbildung der europäischen Bildungsdimension: TEMPUS (1990), LEONARDO DA VINCI (1994) und SOKRATES (1995) (vgl. Zawadzka 2002: 562). Das Programm TEMPUS betraf die Unterstützung der Entwicklung der Hochschulbildungssysteme und erfasste durch das Finanzieren und Mitfinanzieren gemeinsamer Projekte ebenfalls die Länder Mittel- und Osteuropas. Das Programm LEONARDO DA VINCI konzentriert sich auf die Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitutionen, auf die Verbesserung der Qualität der Bildung und auf den Fernunterricht. Zu den Hauptzielen des Programms SOKRATES/ERASMUS gehören: die Verwirklichung der europäischen Bildungsdimension, die Förderung des Fremdsprachenunterrichts, der Informationsaustausch und das Stimulieren der Zusammenarbeit. Gegenwärtig läuft die 3. Edition des SOKRATES-PROGRAMMS, die von Lehrerbildungsinstitutionen als SOKRATES-ERASMUS und SOKRATES-COMENIUS in Anspruch genommen werden kann.

Eines der Grundprinzipien der Richtlinien der *europäischen Bildungsdimension* ist die Anpassung der Bildungs- und Weiterbildungsprozesse an die sich im Laufe der Zeit ändernden Anforderungen der Empfänger sowie an die Perspektiven des Arbeitsmarktes. Hierzu sollen Anreize zum neuen Wissenserwerb geschaffen werden. Nach Auffassung der Autorin dieser Arbeit sind Programme zur Erweiterung der Mobilität von Studenten ein wichtiger Bestandteil aller Ausbildungsgänge für Fremdsprachenlehrer, die den neuen Anforderungen an den Fremdsprachenunterricht gerecht werden möchten.

4.5. Das Anforderungsprofil von Deutschlehrkräften in Polen

Der Anspruch, die interkulturelle Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen zu ermitteln erfordert, dass man sich zunächst Klarheit darüber verschafft, wer in Polen als Deutschlehrer gilt, d.h. welche Ausbildungsgänge zur Ausübung dieses Berufes befähigen. Dies ermöglicht darüber hinaus Rückschlüsse auf die Eigenschaften der zu Zwecken der empirischen Untersuchungen auszuwählenden Probandengruppe zu ziehen.

Die Verordnung des Ministers für Bildung und Sport vom 10. September 1992 (poln. Gesetzblatt Nr. 155 Pos. 1288 m. Änd.) über das Anforderungsprofil von Lehrern, die Festlegung der Schulen und Ausnahmefälle, in denen Personen auch ohne Hochschulabschluss zum Lehramt zugelassen werden können, bestimmt in §11 auch die von Fremdsprachenlehrern geforderten Qualifikationen. Fremdsprachenlehrerin/-lehrer in der Grundschule, im Gymnasium¹⁵ und in der Berufs- und Oberschule ist gemäß §11, wer¹⁶:

- in der entsprechenden Fremdsprache einen philologischen Studiengang oder den Studiengang Angewandte Linguistik erfolgreich mit Magister abgeschlossen hat und pädagogische Vorbereitung nachweisen kann;
- in einem Land, in dem die gewählte Sprache als Amtssprache gilt, einen Magisterabschluss oder einen Berufshochschulabschluss erworben hat und pädagogische Vorbereitung nachweisen kann;
- in der entsprechenden Fremdsprache einen philologischen Berufsstudiengang oder den Studiengang Angewandte Linguistik erfolgreich abgeschlossen hat und pädagogische Vorbereitung nachweisen kann;

¹⁵ Zur Vermeidung von Missverständnissen sei angemerkt, dass der Begriff „Gymnasium“ für den neuen polnischen Schultypus „gimnazjum“ verwendet wird. Das polnische „gimnazjum“ führt im Gegensatz zum deutschen „Gymnasium“ nicht zur Hochschulreife, sondern stellt eine dreijährige, allgemeinbildende Fortsetzung der Grundschule dar. Das zum Abitur führende „Liceum“ wird hier mit „Oberschule“ wiedergegeben.

¹⁶ Die Verordnung legt auch das Anforderungsprofil für Fremdsprachenlehrer in anderen Schultypen fest. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird jedoch von den Bedürfnissen der drei wichtigsten Schultypen in Polen ausgegangen auf die sich auch die Ausführungen zu den angehenden Fremdsprachenlehrern beziehen. Grundsätzlich gelten die beschriebenen erforderlichen Qualifikationen für alle Schultypen, wobei manche ein breiteres Spektrum von Qualifikationen zulassen.

- in der entsprechenden Fremdsprache ein Fremdsprachenlehrerkolleg erfolgreich absolviert hat;
- einen beliebigen Magister- oder Berufsstudiengang erfolgreich abgeschlossen hat und über das Zertifikat des staatlichen Lehrerexamens der entsprechenden Sprache zweiten Grades aufgrund der Anordnung des Ministers für Nationale Bildung vom 30. August 1990 über Fremdsprachenstaatsexamen, Amtsblatt des Ministeriums für Nationale Bildung Nr. 7 Pos. 44 verfügt und darüber hinaus pädagogische Vorbereitung nachweisen kann;
- einen beliebigen Magister- oder Berufsstudiengang erfolgreich abgeschlossen hat und über ein im Anhang der Verordnung benanntes Sprachzeugnis über fortgeschrittene bzw. flüssige Kenntnisse der entsprechenden Fremdsprache verfügt und darüber hinaus pädagogische Vorbereitung nachweisen kann.

Interessant scheint zu erwähnen, welche Sprachzeugnisse neben den entsprechenden Hochschulabschlüssen vom Bildungsminister als Nachweis fortgeschrittener bzw. flüssiger Deutschkenntnisse anerkannt werden und zur Ausübung des Berufs als Fremdsprachenlehrer berechtigen (vorausgesetzt die genannten Zusatzqualifikationen sind vorhanden). Für Deutsch als Fremdsprache gelten folgende Sprachzeugnisse:

- Das Kleine Deutsche Sprachdiplom (KDS) des Goethe Institutes (fortgeschrittene Sprachkenntnisse),
- Die Zentrale Oberstufenprüfung (DZO) des Goethe Institutes (fortgeschrittene Sprachkenntnisse),
- Das Große Deutsche Sprachdiplom (GDS) des Goethe Institutes (flüssige Sprachkenntnisse).

Die Pflicht den Schulbehörden eines dieser Sprachzeugnisse vorzulegen, gilt für sog. nicht-qualifizierte Fremdsprachenlehrer mit Hochschulabschluss (Deutschlehrerinnen und -lehrer ohne Fachstudium). Ihre Zulassung zum Fremdsprachenlehrerberuf ist eine direkte Folge des lange anhaltenden Mangels an Deutschlehrkräften, der sich mittlerweile jedoch abgeschwächt zu haben scheint. Die oben angeführten Rechtsvorschriften verweisen direkt auf die Probandengruppe, die zu Zwecken der Untersuchung gewählt wird. Idealerweise sollte es sich um Studenten und Studentinnen höherer Semester von Magister- und Berufsstudiengängen (hier: Lizenziatstudiengängen) handeln, die die pädagogische Vorbereitung bereits absolviert haben oder demnächst absolvieren werden und nach dem Examen den Beruf des Fremdsprachenlehrers ausüben können.

4.6. Lehreranforderungen für den interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Es wurden bereits Fächer besprochen, die in der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beitragen können. Nach Sercu (2005: 5f.) sollen sie insgesamt ein Profil von *Foreign Language and Intercultural Competence Teacher* ergeben. Fremdsprachenlehrer, die diesem Profil entsprechen, zeichnen sich aus durch:

- angemessenes soziokulturelles Wissen über die Bewohner des Zielsprachenlandes,
- häufige und unterschiedliche Kontakte mit der Zielsprache,
- Kenntnisse der pragmatischen Regeln der Fremdsprache in Kontakten, die in ihren Berufsbereichen angesiedelt sind (z.B. bei Treffen mit Kollegen aus anderen Ländern mit dem Ziel, einen Schüleraustausch zu organisieren),
- das Verständnis dafür, dass kulturelle Modelle unterschiedlich sind und unsere Perspektive auf das Leben und die Kommunikation beeinflussen,
- die Vertrautheit mit den Kommunikationsebenen, auf denen interkulturelle Missverständnisse entstehen können (Sprechakte, non-verbale Kommunikation),
- die Bereitschaft bei Missverständnissen sinnverhandelnd zu vermitteln,
- die Tatsache, dass sie im Erlernen der Fremdsprache und im Erwerb interkultureller Kompetenz die Ziele der fremdsprachlichen Ausbildung sehen,
- die Fähigkeit, entsprechende Techniken zur Herausbildung der interkulturellen Kompetenz bei ihren Schülern einzusetzen,
- die Fähigkeit, ihren Schülern dabei zu helfen, eine Beziehung zwischen der eigenen Kultur und der fremden Kultur herzustellen,
- die Fähigkeit, den Schülern dabei zu helfen verschiedene Kulturen zu vergleichen,
- die Kenntnis der Sichtweisen und Einstellungen ihrer Schüler gegenüber Ausländern und der Kultur des Landes, dessen Sprache sie unterrichten,
- die Bereitschaft, interkulturelles Lernen bei sich selbst anzusetzen,
- die Fähigkeit, Lehrmaterialien auszuwählen, die zu einer Veränderung der Einstellungen der Lerner beitragen können,

- die Fähigkeit, Lehrmaterialien aus der interkulturellen Perspektive zu beurteilen und diese gegebenenfalls gemäß ihrer interkulturellen Ziele zu modifizieren (falls sie diesen nicht entsprechen),
- die Bereitschaft, das interkulturelle Lernen und Lehren in die Fremdsprachendidaktik zu integrieren;
- Grundkenntnisse auf dem Gebiet der kulturellen Anthropologie, der Theorie des Kulturlernens und der interkulturellen Kommunikation.

Christoph Edelhoff (1987: 139ff.) hat Qualifikationen¹⁷ für Lehrerinnen und Lehrer zusammengestellt, die einen interkulturellen Fremdsprachenunterricht halten möchten. Dabei unterscheidet er zwischen drei Ebenen¹⁸. Die von Edelhoff beschriebenen Qualifikationen weisen viele Parallelen zu dem von Sercu skizzierten Profil der *Fremdsprachen- und IK-Lehrer* auf. Sie sind jedoch besser strukturiert, weshalb sie an dieser Stelle aufgeführt werden:

I. Ebene der Einstellungen

- Lehrerinnen und Lehrer sollten empfänglich dafür sein, wie andere sie sehen und Neugier für sich selbst und andere entwickeln;
- Lehrerinnen und Lehrer sollten zu Experimenten und Auseinandersetzungen bereit sein, um Verstehen auf beiden Seiten zu erreichen. Auseinandersetzung ist hier gemeint als ein argumentatives Aushandeln verschiedener Standpunkte;
- Lehrerinnen und Lehrer sollten bereit sein, Sinnzusammenhänge, Erfahrungen und Gefühle mit Menschen anderer Länder und Schülern aus ihrem eigenen Land (im Klassenzimmer) zu teilen;
- Lehrerinnen und Lehrer sollten bereit sein, eine aktive Rolle bei der Suche nach dem Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zur internationalen Verständigung und zur Schaffung von Frieden zu übernehmen – zu Hause und im Ausland;
- Lehrerinnen und Lehrer sollten sich vornehmen, die Rolle und Aufgabe eines sozialen und interkulturellen Vermittlers einzunehmen und nicht die eines Botschafters. Dieser Unterschied ist wichtig: Es geht nicht darum, als Botschafter seine Kultur weiterzugeben, sondern der Lehrer wird zum Vermittler zwischen Ausgangskultur und Zielkultur.

¹⁷ Edelhoff spricht hier von Qualifikationen im Sinne von Anforderungen bzw. Teilkompetenzen.

¹⁸ Vgl. drei Ebenen interkultureller Kompetenz im Kapitel 3.3.1.

II. Ebene des Wissen

- Lehrerinnen und Lehrer sollten über das soziokulturelle Umfeld und den Hintergrund der Sprachgemeinschaften oder Länder Bescheid wissen, aus denen ihre Schüler kommen, und dieses Wissen ständig zu erweitern suchen;
- Lehrerinnen und Lehrer sollten Kenntnisse über ihr eigenes Land und seine Gesellschaft besitzen und ausbauen – darin inbegriffen auch Kenntnisse darüber, wie andere dieses Land und die Gesellschaft sehen;
- Das Wissen der Lehrerinnen und Lehrer sollte ein aktives Wissen sein, das sie anwenden, interpretieren und ihren Schülern in verschiedenen Lernsituationen und -stilen vermitteln können;
- Die Lehrerinnen und 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.

III. Ebene der Handlungen

- Lehrerinnen und Lehrer sollten angemessene Kommunikationsfertigkeiten in der Fremdsprache besitzen und weiter entwickeln, die für das Sinnaushandeln im Klassenraum und in interkulturellen Kommunikationssituationen außerhalb der Schule geeignet sind. Das scheint eigentlich ganz einfach zu sein, wenn eine Lehrerin/ein Lehrer ihre/seine Muttersprache als Fremdsprache unterrichtet. Zu den Kommunikationsfertigkeiten gehört aber mehr als die Beherrschung des Sprachsystems: In Kommunikationssituationen argumentativ Sinn auszuhandeln und nicht zu bestimmen oder festzulegen, wie es die traditionelle Lehrerrolle nahe legen könnte, will ebenfalls gelernt sein;
- Lehrerinnen und Lehrer sollten die erforderlichen Textfertigkeiten besitzen und weiter entwickeln d.h. die Fähigkeit, mit authentischen Materialien aus allen Medien (gedruckt, auditiv, audiovisuell) gekonnt und in direkter, persönlicher Interaktion umzugehen;
- Lehrerinnen und Lehrer sollten dazu in der Lage sein, die Erfahrungen der Schüler mit der Welt außerhalb ihrer direkten Reichweite zu verbinden und Lernumgebungen zu schaffen, die Erfahrungslernen, Sinnaushandeln und exploratives Verhalten ermöglichen.

Im Kapitel 3.3.6 wurde festgestellt, dass es sich im Falle der Deutschlehrer in Polen um eine spezifisch interkulturelle Kompetenz handelt. Das bedeutet, dass auch die geschilderten Qualifikationen, die grundsätzlich eine weitere Operationalisierung interkultureller Kompetenz darstellen, im empirischen Teil der vorliegenden Arbeit auf den polnischen Deutschlehrer zugeschnitten werden müssen.

Zusammenfassend soll nochmals unterstrichen werden, dass die beschriebenen Fremdsprachenlehrerqualifikationen für den interkulturellen Unterricht im Rahmen mehrerer Fächer, die als Bestandteile der Curricula der Fremdsprachenlehrausbildungsinstitutionen aufzufassen sind, entwickelt bzw. gefördert werden können. Im empirischen Teil dieser Arbeit gilt es zu prüfen, inwiefern interkulturelle Ziele und Inhalte in den polnischen Deutschlehrausbildungsinstitutionen berücksichtigt werden.

Kapitel 5

EVALUATION INTERKULTURELLER KOMPETENZ – BESTANDSAUFNAHME

Die vorliegende Arbeit geht von der Voraussetzung aus, dass die Bedeutung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik heutzutage auf allen Stufen weitgehend anerkannt ist. Die interkulturelle Fremdsprachendidaktik fordert den systematischen Einbezug von Fremdperspektiven in die Vermittlung der fremden Sprache und Kultur auf folgenden Ebenen (vgl. Müller, B.-D. 1994: 158):

- in der Bestimmung der Lernziele,
- in der Auswahl der Lerninhalte,
- in den präsentierten Lernverfahren,
- in der Art der Lernkontrolle.

Wir wollen in Form einer umfassenden Dokumentenanalyse überprüfen, inwieweit die Anforderungen der drei ersten Aspekte erfüllt worden sind. Der letzte Bereich kann zur Zeit nur als Problem dargestellt werden. Die umfassende Neuorientierung des Denkens, die interkulturelles Lehren und Lernen mit sich bringt, wäre – wie es scheint – kaum mit den gängigen Testverfahren zu überprüfen. Es gilt allerdings dieser Anforderung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik gerecht zu werden, da Lernende zur Zeit nur in den vier klassischen Fertigungsbereichen ihr Sprachwissen überprüfen können. Deshalb muss nach Strewé (2005) die Frage gestellt werden: Gibt es Methoden zur Erfassung oder Messung der interkulturellen Kompetenz? Welche von den gängigen Instrumenten oder Bewertungsskalen wären hierzu geeignet? Können Einstellungen bzw. Akzeptanz/Respekt gegenüber anderen Kulturen überhaupt beurteilt und bewertet werden? Gibt es im universitären Lehrbetrieb neutrale und objektive Maßstäbe zur Bewertung interkultureller Kompetenz?

In der Wirtschaft und in der Pädagogik wird folglich vermehrt nach Verfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz gesucht, um beurteilen zu können, ob die Lernenden tatsächlich interkulturelle Kompetenz erworben haben.

In den vorangehenden Kapiteln haben wir ermittelt, wie interkulturelle Kompetenz in ihrer Komplexität hinsichtlich der Evaluation aufzufassen ist. Das Hauptanliegen des nachstehenden Kapitels ist somit zu erforschen, ob es Ansätze zur Evaluation interkultureller Kompetenz gibt und inwiefern sie für die vorliegende Arbeit von Nutzen sein können? Darüber hinaus soll den Bedürfnissen und den daraus erwachsenden Zielen der Evaluation interkultureller Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik Aufmerksamkeit geschenkt werden.

Den Kern dieser Arbeit bildet Evaluation, die ein legitimes Instrument der Fremdsprachendidaktik darstellt und als solches eingehender beschrieben werden muss. Aus diesem Grund soll zu Beginn des Kapitels der Begriff dargestellt bzw. terminologisch von anderen Begriffen abgegrenzt werden. Außerdem wird eine Übersicht über Evaluationskriterien gegeben. Dies geschieht in der Absicht, einen methodologischen Rahmen für die Evaluation zu schaffen.

5.1. Zur Begriffsbestimmung von Evaluation und Leistungsmessung

Die Begriffsabgrenzung auf dem Gebiet der Evaluation ist vor allem aus rein sprachlichen Gründen schwer. Wer die Forschung zu Evaluation in der Fremdsprachendidaktik verfolgen möchte, muss auf englischsprachige Literatur zurückgreifen, da viele Forschungsberichte zu diesem Thema auf Englisch verfasst sind. Wer deutsche Texte darüber liest, ist oft mit einer ungenauen Übersetzung oder Anglizismen konfrontiert. Wer deutsche Texte zur dieser Thematik schreibt, muss sich entscheiden, ob die englischen Termini übernommen oder ins Deutsche übersetzt werden sollen. In der vorliegenden Arbeit werden die deutschen Fachbegriffe verwendet, wobei die Autorin bei der ersten Nennung im Text auf die – häufig bekannteren – englischen Entsprechungen verweist, um dem Leser die Orientierung zu erleichtern. Ein ähnliches Prinzip hat Vollmer (2003: 365) seiner terminologischen Auseinandersetzung zugrunde gelegt. Für Vollmer ist der Begriff *Evaluation* (eng.: *evaluation*; poln.: *ewaluacja*) der umfassendste in der Thematik – er bezeichnet damit die Rechenschaftslegung über alle Lehr- und Lernbemühungen. So könnte Evaluation wie folgt bestimmt werden:

- Evaluation bedeutet Beurteilung, ob die gesetzten Ziele erreicht wurden;
- Evaluation ist ein Werkzeug, das dabei hilft die Frage zu beantworten: *Bringt es wirklich etwas?*
- Evaluation ist eine *Untersuchungsgewähr*, die Entwicklung ermöglicht.

Der Nestor der schulischen Leistungsmessung in Polen beschreibt den Begriff ganz ähnlich – in Anlehnung an Korporowicz (1997) versteht Niemierko (1999: 24) unter der Evaluation eines didaktischen Systems das Sammeln von Informationen über die Bedingungen, den Verlauf und die Ergebnisse der Einführung dieses Systems mit dem Ziel, das System zu verbessern bzw. es aufzugeben. Bachman (1990:23) verweist nochmals ausdrücklich darauf, dass von Evaluation gesprochen werden kann, wenn Leistungsmessung angewandt wird, damit eine bestimmte Entscheidung getroffen werden kann. Demgegenüber sind die Begriffe *Leistungsfeststellung* und *Leistungsbewertung* (eng.: *assessment*; poln.: *pomiar dydaktyczny*) viel enger angelegt. Sie bedeuten eine gezielte Überprüfung von Wissen und Sprachverhalten, das sich entweder auf eine Vergleichsnorm oder auf den Grad des Erreichens gesetzter Ziele bezieht (Vollmer 2003: 365; ähnlich Niemierko 2002: 153). Die letzten Begriffe unterscheiden sich von dem Begriff der Leistungsmessung insofern, als sie nicht unbedingt den Aspekt der Kontrolle der erbrachten Leistung mit Hilfe von Tests beinhalten. Die Abgrenzung der vorbezeichneten Begriffe könnte nach Bachman (1990: 23) wie folgt veranschaulicht werden¹:

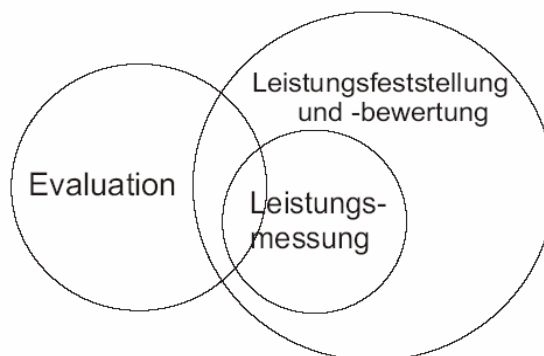


Abb. 5. Evaluation – Begriffsabgrenzung nach Bachman (1990: 23)

Aus dem Schema geht eindeutig hervor, dass die Evaluation durchaus ohne Leistungsfeststellung und -bewertung sowie auch ohne Leistungsmessung erfolgen kann – genauso wie die Leistungsfeststellung zur Rangerstellung bzw. zur Notengebung auch ohne Evaluation vorgenommen werden kann.

¹ Die Übersetzung der im Schema angeführten Begriffe wurde von der Autorin der Arbeit vorgenommen. Es soll darauf hingewiesen werden, dass Bachman unter Leistungsfeststellung und -bewertung *measurement* meint.

Weitere Verwechslungen können bei der Begriffsbestimmung von *Testen* und *Prüfen* auftauchen². Kniffka (2003) macht darauf aufmerksam, dass *Prüfen* und *Testen* oft synonym verwendet werden und dass *testen* oft als Oberbegriff für alle Verfahren der kontrollierten Leistungsmessung benutzt wird. Dabei bedeutet *testen* die Ermittlung von Leistungen auf der Basis von geschlossenen Aufgaben (Multiple Choice, Cloze) und *prüfen* die Ermittlung von Leistungen auf der Basis von offenen Aufgaben. Somit bilden Tests Prüfverfahren, die Lernende unter kontrollierten Bedingungen zu bestimmten Verhaltensweisen veranlassen, von denen aus auf „verborgene“ Persönlichkeitsmerkmale bzw. wirkliche Eigenschaften wie fremdsprachliche Fähigkeiten, Wissensstrukturen und Einsichten geschlossen werden kann. Mit der Prüfung soll der Leistungsstand oder der Lernfortschritt eines Lerners in einer Zweit- oder Fremdsprache ermittelt werden.

Damit ein vollständiges terminologisches Bild entsteht, seien noch die Begriffe *bewerten* und *auswerten* angesprochen. Der erste wird für die Beurteilung offener Aufgaben und der zweite für die Korrektur geschlossener Aufgaben verwendet.

Wie ist vor diesem Hintergrund der Titel der vorliegenden Arbeit zu verstehen? Ist die vorzunehmende Evaluation darauf ausgerichtet Änderungen vorzunehmen oder soll sie als reine Leistungsfeststellung und Aussage über den Stand der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen verstanden werden? Beides trifft zu, da das Ziel der Arbeit sowohl darin besteht einen bestimmten Sachverhalt festzustellen als auch – ausgehend von diesem Sachverhalt – einen Beitrag zur Verbesserung der interkulturellen Fremdsprachendidaktik an den Deutschlehrerausbildungsinstitutionen in Polen zu leisten. Insofern ist die Arbeit im Bereich der Evaluation angesiedelt. Da ein weiteres Ziel der Arbeit darin besteht, ein Modell zur Messung interkultureller Kompetenz im Sinne einer Ergebniskontrolle zu erstellen, spielt die Arbeit auch in den Bereich der Leistungsmessung hinein.

5.2. Evaluationskriterien

Nachdem der Begriff der Evaluation terminologisch geklärt wurde, steht jetzt die Frage im Mittelpunkt, wie Informationen über das zu evaluierende System gewonnen werden können und wie diese zu beurteilen sind.

Niemierko (1999: 24ff.) sieht zwei Möglichkeiten, die erforderlichen Informationen zu gewinnen: erstens anhand logischer Kriterien, zweitens mit

² Die beiden Begriffe stehen nur am Rande des Interessenbereiches dieser Arbeit, dennoch seien sie an dieser Stelle wegen ihrer häufigen Verwechslung erklärt.

Hilfe von empirischen Untersuchungen. Die folgende Tabelle stellt diese Kriterien im Einzelnen dar (auch Popham 1975: 76-83):

Tabelle 5. Evaluationskriterien (eigene Darstellung)

Logische Evaluationskriterien	Empirische Evaluationsdaten
<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilung der Übersichtlichkeit des Systems, • Beurteilung der Zweckmäßigkeit, Vollständigkeit und Kohärenz einzelner Systemlösungen, • Beurteilung des Zusammenhangs zwischen diesen Systemlösungen und den allgemeinen Ausbildungszielen, • Vergleich dieses Systems mit einem anderen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ergebnisse von Beobachtungen, Fragebögen und Interviews, • Messung der Einstellungen, • Leistungsbeurteilung und -feststellung, • Leistungsmessung.
Methoden	Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentenanalyse, • Gutachten von Außenexperten, • Lehrer als Innenexperte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Methoden der empirischen Untersuchung.

Für eine Evaluation müssen weder alle Kriterien noch alle zur Verfügung stehenden Untersuchungsmethoden gleichzeitig eingesetzt werden. Von den zahlreichen Methoden der empirischen Datenerhebung, die der Evaluation dienen können, hebt Popham (1975: 76) die Leistungsmessung als diejenige hervor, die sich am stärksten an der Effektivität eines Ausbildungssystems orientiert. Dies ist eine direkte Möglichkeit, die Leistungen der Lernenden beurteilen zu können. Die anderen Methoden bilden hingegen hauptsächlich den Kontext ab, in dem die Leistungen erbracht wurden. Dieser Kontext umfasst unterschiedliche Bedingungen und Veränderungen, durch die die Leistungen beeinflusst werden³ und ist insofern wichtig, als eine darauf aufgebaute Methodik *ein methodisch-organisatorisches System von Maßnahmen und Direktiven bildet, das die mannigfaltigen Tätigkeiten des Lehrers zur [...] Kontrolle der Lernaktivitäten der Schüler bestimmt* (Pfeiffer 2001b: 54).

³ Eine eingehende Analyse dieser Bedingungen würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es sei im Kontext der Außenbedingungen auf das glottodidaktische Gefüge von Pfeiffer (u.a. 2001a: 21) verwiesen, das die folgenden didaktischen Größen umfasst: Lehrer - Sprache - Lerner - glottodidaktische Materialien - Methode des Lehrens und Lernens. Zu den inneren Determinanten würde hier z.B. Motivation gehören (dazu u.a. Reisener 1989; Apelt 1992; Szalek 1992).

In der vorliegenden Arbeit soll eine Evaluation der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei angehenden Deutschlehrern in Polen vorgenommen werden. Diese Evaluation wird anhand der dargestellten logischen Kriterien und unter Anwendung der für die Erfüllung dieser Kriterien angebrachten Methode der Dokumentenanalyse erfolgen. Die für die Evaluation erforderlichen empirischen Daten werden nach den Methoden der Leistungsmessung erhoben, die vor dem Hintergrund der Fremdsprachendidaktik in weiteren Kapiteln besprochen werden.

5.3. Bedürfnisse und Ziele der Evaluation interkultureller Kompetenz

Warum ist die Evaluation der interkulturellen Kompetenz der Deutschlehrer notwendig?

Um diese Frage zu beantworten, müssen zunächst Bereiche identifiziert werden, in denen entsprechende Bedürfnisse entstehen und die uns darüber hinaus Aufschluss über die Ziele der Evaluation interkultureller Kompetenz geben. Meines Erachtens gibt es fünf solche Bereiche. Dies sind:

Pädagogische Bedürfnisse im Hinblick auf die Ausbildung angehenden Deutschlehrer

Es ist notwendig, den angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern eine Rückmeldung über die erbrachten Leistungen zu liefern. Die Leistungsmessung soll in diesem Fall den Aufschluss über erfolgte Lernprozesse bzw. über noch bestehende Schwierigkeiten, Lücken und fehlerhafte Regelannahmen geben. Eine solche Rückmeldung hat hier auch eine Motivationssteigerungsfunktion zu erfüllen (Vollmer 2003: 173). *What is not assessed is not taught* (Byram 1997a: 2): Evaluation heißt hier allerdings nicht vermessen zu werden, sondern die eigene Begabung und das eigene Lernen zu entfalten.

Pädagogische Bedürfnisse im Hinblick auf den Lehrenden

Was gelehrt wird, muss auch geprüft werden können – dem Lehrenden soll die Evaluation Aufschluss darüber geben, wie effektiv er unterrichtet hat und inwieweit Lehrziele und Unterrichtsinhalte angemessen waren.

Bedürfnisse im Hinblick auf die Ausbildungsinstitutionen

1. Qualitätssicherung der Deutschlehrerausbildung in Polen – es handelt sich um die Verbesserung der Qualität des interkulturellen Lernens und Lehrens und zwar sowohl im Ergebnis als auch im Prozess. Dies setzt voraus, dass interkulturelle Ziele nicht nur beschrieben, geplant und realisiert, sondern auch eingefordert werden müssen (Edelhoff 1999: 9). Es sei

hier nochmals mit Nachdruck der Satz aus der Einführung zu dieser Arbeit wiederholt: **Jede** Institution, die die Verantwortung zur Umsetzung bestimmter Aufgaben übernimmt, muss imstande sein, die Frage zu beantworten: **wie werden wir wissen, ob wir die Aufgabe erfolgreich erfüllt haben.**

2. Optimierung des Lehrens und Lernens - zu einem abgeschlossenen Ausbildungssystem, dessen Teil interkulturelles Lernen sein sollte, gehört auch die Leistungsmessung (Niemierko 1999: 14). Optimierung hieße an dieser Stelle entweder, diesen Teil des Systems zu verbessern oder auf seine weitere Anwendung zu verzichten.

3. Die Methoden des interkulturellen Lehrens und Lernens, die bei angehenden Fremdsprachenlehrern angesetzt werden, bedürfen einer eingehenden Systematisierung. Die Fremdsprachendidaktik verfügt bereits über eine Fülle von Methoden des ILL, die erfolgreich bei der Fremdsprachenlehrerausbildung angewandt werden können [Literatur als Grundlage für die Vermittlung der interkulturellen Inhalte (Löschmann 1997; Müller-Hartmann 1997; Karolak 1999; Adamczak-Krysztofowicz 2003 etc.), Interkulturelles Lernen durch Förderung von Language Awareness (Luchtenberg 1997, Badstübner-Kizik 1998 etc.), Ethnographischer Ansatz - Fremdsprachenlerner als Kulturanthropologe (The Ealing Ethnography Projekt, Roberts 2001) - mehr dazu siehe Tabelle Nr. 1]. Sie sind allerdings nicht systematisiert, d.h. unter ein bestimmtes Ausbildungssystem subsumiert worden, sondern werden lediglich willkürlich angewandt. Eine eingehende Evaluation in Verbindung mit der Messung interkultureller Kompetenz würde zur Herausarbeitung einer adressatenspezifischen Methodenpalette für das interkulturelle Lehren und Lernen angehender Deutschlehrer und -lehrerinnen in Polen beitragen.

Bedürfnisse im Hinblick auf das Ausbildungssystem - Beurteilung eines Lernalters im Vergleich zu anderen Lernern mit Konsequenzen für die Notengebung

Soziale Bedürfnisse - die Politik und Wirtschaft im Zeichen von Globalisierung und europäischer Öffnung verlangen neben umfassenden praktischen Fremdsprachenkenntnissen auch die Fähigkeit, interkulturelle Situationen zu bewältigen. In diesem Kontext wird den „Sprachpädagogen“ generell ein Expertenstatus zuerkannt. Deshalb ist es wichtig zu prüfen, inwiefern sie diese Anforderung erfüllen (Delanoy 2000: 195).

Im Folgenden werden die im Vorfeld benannten Bedürfnisse und die daraus erwachsenden Ziele nochmals tabellarisch zusammengestellt:

Tabelle 6. Bedürfnisse der Evaluation interkultureller Kompetenz (eigene Darstellung)

BEDÜRFNISSE	ZIELE
Pädagogische Bedürfnisse im Hinblick auf die Ausbildung angehender Deutschlehrer	Rückmeldung an die Lernenden, Aufschluss über erfolgte Lernprozesse bzw. über noch bestehende Schwierigkeiten, Motivationssteigerungsfunktion
Pädagogische Bedürfnisse im Hinblick auf den Lehrenden	dem Lehrer soll die Evaluation Aufschluss darüber geben, wie effektiv er unterrichtet hat und inwieweit Lehrziele und Unterrichtsinhalte angemessen waren
Bedürfnisse im Hinblick auf die Ausbildungsinstitutionen	Qualitätssicherung – Jede Institution, die die Verantwortung zur Umsetzung bestimmter Aufgaben übernimmt, muss imstande sein, die Frage zu beantworten: wie werden wir wissen, ob wir die Aufgabe erfolgreich erfüllt haben; Optimierung des Lehrens und Lernens; Systematisierung der Methoden des interkulturellen Lernens und Lehrens
Bedürfnisse im Hinblick auf das Ausbildungssystem	Beurteilung eines Lerners im Vergleich zu anderen Lernern
Soziale Bedürfnisse	„Sprachpädagogen“ wird Expertenstatus zuerkannt, darum ist es wichtig zu prüfen, inwiefern sie diese Anforderung erfüllen

5.4. Ansätze zur Messung interkultureller Kompetenz in der Fremdsprachendidaktik

Die scheinbar innovative Frage der Evaluation interkultureller Kompetenz ist bei genauerem Hinsehen in der Fremdsprachendidaktik keineswegs unbekannt. Bereits die frühe Sprachtesttheorie hat sich Gedanken darüber gemacht, wie „Kulturtests“ konstruiert werden können.

5.4.1. Kulturtests nach Lado

Bereits 1971 (Original: 1961) hat Lado in seiner *Arbeit Testen im Sprachunterricht* zwei Fragen eingehend erörtert, die viele Überschneidungen mit dem hier präsentierten Thema aufweisen: „Das Testen der interkulturellen

Beziehungen“ und „Das Testen der ‚höheren Werte‘“. Es wäre an dieser Stelle interessant zu beschreiben, was sich Lado darunter vorgestellt hat – dies würde den von uns durchzuführenden Untersuchungen auch eine Perspektive für die hier vorzuschlagende Evaluation interkultureller Kompetenz gewähren.

Lado (1971: 316) verweist auf die später von vielen Autoren aufgegriffene Frage der Kulturaspekte des Sprachunterrichts, die *noch längst nicht voll erschlossen sind, und für das Testen hat man (sie) noch nicht einmal im Ansatz erkannt*. Auch wenn diese Feststellung von Lado heutzutage nicht mehr ganz zutreffend ist, da man, wie auch in der vorliegenden Arbeit bewiesen, den (inter)kulturellen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts weitgehend herausgearbeitet hat, muss erneut festgestellt werden, dass im Testen bzw. Messen der interkulturellen Kompetenz seit den Zeiten von Lado kaum Fortschritte erzielt wurden.

Lado (1971: 317-322) geht von einem Kulturverständnis aus, bei dem Kultur als ein strukturiertes System modellhaften Verhaltens aufgefasst wird (1971: 318). Deshalb plädiert er dafür, sich beim Testen der interkulturellen Beziehung auf spezifische Kulturmuster zu beziehen. Bei dem von ihm vorgeschlagenen Testverfahren, wird allerdings vorausgesetzt, dass diese Muster aufgrund vorangegangener Forschungsarbeiten bereits bekannt sind und es in Erfahrung zu bringen gilt, ob sie einer Testperson aus einem anderen Kulturkreis bekannt sind (d.h. ob sie sie gelernt hat). Als Testtechniken werden genannt:

- Gleich-oder-Verschieden-Test, bei dem die Testperson Unterschiede in Bezug auf die eigene Kultur identifizieren muss;
- Auswahlantworten, bei denen die Testperson im Kontext zwischen Antworten, die ein bestimmtes Kulturmuster angeben und einer Antwort, die einen Distraktor enthält, wählen muss.

Lado (1971: 326ff.) stellt sich auch die Fragen, ob man sich beim Testen des interkulturellen Verständnisses auf „objektive“ Testverfahren verlassen kann. Er bejaht diese Frage und begründet seine Antwort mit seiner Auffassung des interkulturellen Verständnisses als *Kenntnis dessen, was Menschen einer Kultur tun und was dieses Tun jeweils bedeutet*. Somit tauchen für Lado auch keine moralischen bzw. ethischen Fragen beim Testen des interkulturellen Verständnisses auf:

Das zwischenkulturelle Verständnis ist keine Garantie dafür, dass ein einzelner Mensch einer anderen Kultur ein bestimmtes Verhalten liebt oder es missbilligt bzw. dass er ganz bestimmte Dinge in der zulässigen Weise ausführt oder nicht tut. Das zwischenkulturelle Verständnis an sich beinhaltet keine moralische Wertigkeit (Lado 1971: 326).

Es ist sichtbar, dass Lado von den gleichen methodologischen Voraussetzungen ausging, wie die vorliegende Arbeit. Er ist bei Formulierung seines zur Überprüfung der interkulturellen Beziehungen einzusetzenden Testverfahrens von einer bestimmten Auffassung der Kultur ausgegangen. Dieses Kulturverständnis (relativ geschlossenes System von Kulturmustern) ist aber aus der heutigen Perspektive aufgrund der Erkenntnisse von inzwischen sehr weit fortgeschrittenen Arbeiten zur Kulturanthropologie und der interkulturellen Kommunikation nicht mehr aktuell. Die mit dem Kulturverständnis verbundene Annahme, dass beim Testen des interkulturellen Verständnisses eine abgeschlossene Sammlung der kulturellen Muster, die es zu testen gilt, vorausgesetzt werden kann, muss sich als polemisch erweisen. Die Polemik stützt sich auf zwei Anhaltspunkte, die in Anlehnung an das in der vorliegenden Arbeit präsentierte Kulturverständnis formuliert werden: zum einen sind in Bezug auf die polnische und deutsche/österreichische/schweizerische Kultur nur wenige Forschungsarbeiten zur Identifizierung der kulturellen Unterschiede vorhanden⁴ und deshalb wäre die Konstruierung eines auf identifizierten *Kulturmustern* aufbauenden Tests recht schwierig, zum anderen soll Kultur – nach den neusten kulturanthropologischen Erkenntnissen – dynamisch aufgefasst werden, und vor diesem Hintergrund kann es überhaupt keine abgeschlossene Sammlung von *Kulturmustern* geben – um die Terminologie von Lado aufzugreifen.

Aus den Ausführungen von Lado werden zu Zwecken der vorliegenden Arbeit allerdings folgende Schlüsse gezogen:

- Es ist notwendig, den interkulturellen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts zu überprüfen;
- Es ist möglich, den interkulturellen Aspekt des Fremdsprachenunterrichts zu überprüfen.

Die methodologisch richtig angelegten Gedanken von Lado müssen jedoch vor dem Hintergrund der heutigen wissenschaftlichen Erkenntnisse aktualisiert und weiterentwickelt werden.

Lado (1971: 325f.) macht in seiner Monographie eine weitere wichtige Anmerkung:

Wir müssen verstehen, dass die Überprüfung des interkulturellen Verständnisses in einer bestimmten pädagogischen Situation stattfindet, deshalb steht uns nicht unbeschränkte Zeit zur Verfügung.

Diese Äußerung des Nestors der Testtheorie in der Fremdsprachendidaktik darf auch heute nicht übersehen werden, vor allem angesichts immer häufi-

⁴ U.a. Miodek 1996; Tomiczek 1996, 1997.

ger der aus der Psychologie auf die Fremdsprachendidaktik übernommenen komplexen und zeitaufwendigen Evaluationsverfahren und -techniken wie Beobachtung oder Interview etc.

Lado (1971: 332-339) hat auch auf die vom Wissen abweichende Aspekte des interkulturellen Verständnisses ausdrücklich aufmerksam gemacht und sie unter der Bezeichnung *höhere Werte* subsumiert. Hierzu gehören seiner Ansicht nach:

- die Erziehung selbst,
- Einsichten in die eigene Sprache,
- Einsichten in eine fremde Kultur,
- Einsichten in die eigene Kultur,
- Verhalten gegenüber Minderheiten,
- Interesse an anderen Völkern.

Zum Testen der *höheren Werte* greift er die bei Kulturtests vorgeschlagenen Techniken auf und ergänzt sie durch Problemlöseaufgaben, die er bei der Überprüfung von Haltungen gegenüber fremden Sachverhalten und Dingen für besonders geeignet hält.

5.4.2. Kulturtests nach Valette

Valette (1986: 180) greift erneut das Thema der *Kulturtests* auf und stellt fest, dass die meisten Fremdsprachenlehrer den Stellenwert der Kultur im Fremdsprachenunterricht nicht herunterspielen wollen. Problematisch erscheint, dass die Fremdsprachenlehrer selbst nicht wissen, um welche Ziele es sich beim Kulturlehren und -lernen handelt und somit auch nicht, wie diese zu evaluieren sind. Valette (1986: 181) ist der Meinung, dass der Lehrer, bevor er die kulturellen Ziele seines Unterrichts festlegt, seine eigene Wahrnehmung der Kultur der Zielsprache definieren muss. Er muss sich also für einen bestimmten Ausschnitt der Kultur entscheiden, z.B. im Französischunterricht die Kultur der Hauptstadt Paris, die Kultur von Guadeloupe etc. Valette schlägt vor, Lernende in folgenden Kulturbereichen zu überprüfen: *Cultural Awareness*, geographische Kenntnisse, Beitrag der Zielkultur zur allgemeinen Kultur, unterschiedliche Lebensstile, Kenntnisse über die Etikette der Zielkultur, Verständnis der kulturellen Werte, Analysevermögen der Zielkultur, Verhalten bei unbekanntem Konventionen und Interpretation der Verhaltensweisen von Vertretern der Zielkultur. Die Prüfungstechniken weichen aber nicht von den tradierten ab – sie umfassen: Antwortverbindungen, Richtig/Falsch-Übungen und Rollenspiele (*Imagine you are eating in the home of a French family. Show how you would behave*, Valette 1986: 187).

Valettes Meinung in der Diskussion über das Prüfen interkultureller Kompetenz bzw. über „Kulturtests“ ist insofern wesentlich, als dass sie auf die Notwendigkeit der Beschränkung des zu testenden kulturellen Stoffes verweist. Diese Einschränkung soll sich nach Valette der Lehrende selbst auferlegen, indem er sich selbst arbiträr für die Vermittlung einer bestimmten Wahrnehmung der Kultur bzw. eines bestimmten Ausschnitts dieser Kultur entscheidet. Valette hält es zurecht für unmöglich alle Kultur Aspekte in den Fremdsprachenunterricht einzubringen, geschweige denn zu testen. Dem gilt allerdings entgegenzuhalten, dass es nicht (nur) der arbiträren Entscheidung der Fremdsprachenlehrer überlassen wird, welche Kultur Aspekte im Fremdsprachenunterricht angesprochen werden. Die Lehrkräfte müssen sich schließlich in erster Linie an dem im Lehrprogramm festgesetzten Leitfaden orientieren und diesen durch die eigene Prägung, d.h. durch selbst gewählte Aspekte ergänzen. Deshalb erscheint die Meinung Valettes nicht zutreffend zu sein. Aus diesem Grund bilden für die Evaluation der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen im Rahmen dieser Arbeit die Lehrprogramme der verschiedenen Schultypen die Grundlage, die eine Einschränkung der (inter)kulturellen Thematik – wie von Valette gefordert – durchaus ermöglichen.

5.4.3. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen

Der vom Europarat herausgegebene GEMEINSAME EUROPÄISCHE REFERENZRAHMEN FÜR SPRACHEN: LERNEN, LEHREN, BEURTEILEN sollte auch für die Beurteilung und Bewertung der Sprachkompetenz anwendbar sein. Die Verwendungszwecke des Referenzrahmens in dieser Hinsicht sind wie folgt (Europarat 2001: 30f.) :

- er kann inhaltliche Spezifizierungen für Tests und Prüfungen liefern;
- er kann Kriterien bereitstellen, mit deren Hilfe man bei der Beurteilung einer bestimmten mündlichen oder schriftlichen Leistung feststellen kann, ob ein Lernziel erreicht wurde oder nicht, und er kann dies sowohl für die kontinuierliche Beurteilung durch Lehrende oder die Lerngruppe tun als auch für die Selbstbeurteilung;
- er kann helfen, die Kompetenzniveaus von bereits existierenden Tests und Prüfungen zu beschreiben und dadurch den Vergleich zwischen unterschiedlichen Qualifikationssystemen ermöglichen.

Neben der Skalierung der Sprachkompetenz will sich der Europäische Referenzrahmen mit Kompetenzen auseinandersetzen, die die in kommunikativen Situationen erforderlichen Aufgaben und Aktivitäten auszufüh-

ren helfen. Der Referenzrahmen sieht es als sinnvoll an, die weniger eng mit der Sprache verknüpften Kompetenzen von der linguistischen Kompetenz im engeren Sinne zu unterscheiden (Europarat 2001: 103). Sie werden unter dem Begriff *allgemeine Kompetenzen* subsumiert. Dazu gehören:

- das deklarative Wissen (darin inbegriffen: Weltwissen, soziokulturelles Wissen und interkulturelles Bewusstsein),
- Fertigkeiten und prozedurales Wissen (darin inbegriffen: praktische und interkulturelle Fertigkeiten),
- persönlichkeitsbezogene Kompetenz,
- Lernfähigkeit (darin inbegriffen: Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken, heuristische Fertigkeiten).

Der Gemeinsame Europäische Rahmen für Sprachen beschreibt sehr ausführlich, was die einzelnen Teilkompetenzen beinhalten und schlägt im Hinblick auf ihre weitere Spezifizierung und eventuelle Beurteilung vor, dass die Benutzer des Referenzrahmens bedenken und, soweit sinnvoll, angeben sollten (Europarat 2001: 103-108):

- welche soziokulturellen Erfahrungen und Kenntnisse bei den Lernenden vorausgesetzt werden können und welche von ihnen erwartet werden,
- welche neuen Erfahrungen und Kenntnisse des sozialen Lebens sowohl in der eigenen als auch in der Zielgemeinschaft die Lernenden erwerben müssen, um die kommunikativen Anforderungen in der L2 zu meistern,
- welches Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen Kultur 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,
- welche Vorkehrungen getroffen werden sollen, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben, die Zielkultur zu erfahren,
- welche Gelegenheiten die Lernenden haben werden, als kulturelle Mittler aufzutreten.

Vor diesem Hintergrund drängt sich die Frage auf, ob sich der Europäische Referenzrahmen für Sprachen als Instrument zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen eignet. Der Europäische Referenzrahmen für Sprachen ist – wie bereits aus dem Namen hervorgeht – ein allgemeiner Rahmen. Als solcher muss er seinem Zweck entsprechen, d.h. er muss vor allem umfassend sein, was einen sehr hohen Grad der Allgemeinheit voraussetzt. Bei der Anwendung des Referenzrahmens müssen die dort ausgewiesenen Ziele für konkrete Umstände operationalisiert werden. Anders ausgedrückt: der Rahmen als Messinstrument unterscheidet sich nicht von den in der vorliegenden Arbeit bereits dargestellten Modellen der interkulturellen Kompetenz, allerdings ist er für die Bedürfnisse dieser Arbeit noch nicht ausreichend spezifiziert.

5.5. Andere Ansätze zur Messung interkultureller Kompetenz

5.5.1. Interkulturelle Assessment-Center

In der Wirtschaft ist die Beurteilung der interkulturellen Kompetenz anhand verschiedener Methoden bereits weit verbreitet. In den meisten international tätigen Firmen wird die interkulturelle Kompetenz der Mitarbeiter als Teilbereich einer allgemeinen Eignungsprüfung beurteilt. Dabei werden die wichtigsten Eigenschaften der Testteilnehmer – die Determinanten interkultureller Effektivität – unter Berücksichtigung der aufgaben-, unternehmens- und länderspezifischen Besonderheiten ermittelt. Das Ergebnis dieser Beurteilung wird nicht als „Erfolg“ oder „Misserfolg“ betrachtet, sondern als Hinweis auf Stärken und Schwächen, Chancen und Risiken sowie wünschenswerte Entwicklungsmaßnahmen des entsprechenden Mitarbeiters. Die Beurteilung der interkulturellen Kompetenz im internationalen Wirtschaftsleben (vor allem bei den ins Ausland zu entsendenden Mitarbeitern) wird meistens von sog. interkulturellen Assessment-Centern übernommen. Sie bieten zweierlei Arten von *Assessment*⁵ an: das punktuelle und das systemisch interkulturelle Assessment. Das punktuelle interkulturelle Assessment stellt derzeit die bevorzugte Form dar, um zu einer fundierten Einschätzung der internationalen Einsatzfähigkeit von Bewerbern und Mitarbeitern zu gelangen. Es werden im wesentlichen individuelle und soziale Teilkompetenzen überprüft, die für einen internationalen Einsatz als

⁵ Es wird hier absichtlich das Wort *Assessment* gemäß der in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation verwendeten Nomenklatur und zur Unterscheidung von dem in der Fremdsprachendidaktik gängigen Begriff der Leistungsmessung bzw. Evaluation gebraucht.

besonders wichtig erachtet werden wie z.B. Rollendistanz, Empathie, Metakommunikationsfähigkeit und Toleranz (siehe: Modell der interkulturellen Kompetenz nach Bolten im Kapitel 3.3.2.1). Dabei wird in der Regel auf den aus konventionellen Assessment Centern bekannten Übungstypen wie Präsentationen, Postkorb-Aufgaben, gesteuerte/ungesteuerte Diskussionen, Erarbeiten von Problemlösungen im Team etc. aufgebaut, die an den interkulturellen Kontext angepasst werden.

Tabelle 7. Das Messinstrumentarium interkultureller Assessment-Center
(Bolten 2001a: 215)

Einzuschätzende Aspekte	AC-Übungen
<i>Individuelles Selbstkonzept</i> (Selbstbild, Motiviertheit etc.)	z.B. Assoziogramme zu Aspekten wie „Motivation“, „Ziele des Auslandsaufenthaltes“, „Eignung“ etc. mit den AC-Teilnehmern erarbeiten.
<i>Kulturelles Selbstkonzept;</i> <i>Ethno-/ Polyzentrismus</i>	Werte-Ranking (z.B. Eigenschaftslistenverfahren) im Kulturvergleich (Pünktlichkeit, Offenheit, Fachkompetenz, Arbeitshaltung etc.) erstellen.
<i>Erwartungen (Fremdbild)</i> * Wissen über Verhaltenskonventionen in der Fremdkultur	Präsentation der Fremdkultur mit ausgewählten Bildmaterialien o.ä. durchführen lassen; Handlungsnormalität/ Konventionen in der Fremdkultur beschreiben lassen; Handlungsverläufe in der Zielkultur prognostizieren (anhand von Videosequenzen); kulturelle/ kommunikative Stile beschreiben/ begründen; <i>critical incidents</i> innerhalb der Fremdkultur zu klären versuchen (Culture Assimilator-Übungen).
<i>Erwartungs-Erwartung</i> (Metabild)	Eigenschaftslistenverfahren (was glauben Sie, wie Mitglieder Ihrer Kultur von Mitgliedern einer bestimmten anderen Kultur eingeschätzt werden etc.); Vermutungen zu Stereotypen über Deutsche in der Fremdkultur.
<i>Rollendistanz, Bewusstsein von Grenzsituationen</i> * Veränderungen des eigenen Verhaltens im interkulturellen Kontext erkennen können	Plan-/ Rollenspiele zur interkulturellen Sensibilisierung (fiktive Kulturen; emotionale Grenzsituationen aufbauen); Arbeiten unter Zeitdruck absolvieren, Entscheidungsdruck herstellen; Analyse von Videoaufzeichnungen der Teilnehmer in interkulturellen Verhandlungssituationen, Planspielen o.ä. im Vergleich zu intrakulturellen Entsprechungen.
<i>Verhaltensflexibilität:</i> * Problemlösungsverhalten (z.B. Metakommunikation) * Akzeptanzräume	Fallstudie mit interkulturellem <i>critical incident</i> bearbeiten lassen (Cultural Assimilator-Übung); Verhandlungsgespräch/ Rollenspiel, in dem durch bestimmte Vorgaben Inkompatibilitäten erzeugt werden. Verkaufsverhandlung mit inkompatiblen Vorgaben.

Assessment-Center nutzen auch stark ausgebaute Tests, die sie als statistisch zuverlässige Instrumente zur Messung interkultureller Sensitivität empfehlen (Baumer 2004: 180). Dazu gehören: das *Intercultural Development Inventory*, der *Sigmund-Potenzial-Test* und das *DNLA-Potenzialmessverfahren*⁶. Die meisten Tests weisen Züge der Persönlichkeitsanalyse oder der Potenzialerfassung der Testteilnehmer auf, die mit dem beruflichen Erfolg der Probanden korreliert werden sollen.

Die zweite Art des *Assessment*, das systemische interkulturelle Assessment, ist so konzipiert, dass es das Zusammenspiel der Teilkompetenzen beruflichen Handelns im interkulturellen Kontext initiiert und so eine Beurteilung der komplexen internationalen Handlungskompetenz ermöglicht. Dies gelingt am besten in Planspielen, die gemeinsam mit Gastlandangehörigen durchgeführt werden und zeigen können, inwieweit jemand in der Lage ist, komplexes Handeln in interkulturellen Kontexten erfolgreich zu realisieren (Bolten 2001a: 216). Für diese Art der Diagnose der interkulturellen Fähigkeiten werden als Übungen das *strukturierte biographische Interview*, die *Postermethodik*⁷ sowie Unternehmensspiele angewandt.

Es ist wenig wahrscheinlich, dass die Fremdsprachendidaktik aus der Arbeit der Assessment-Center schöpfen kann. Das ist auf zweierlei Gründe zurückzuführen: zum einen weicht der Schwerpunkt der interkulturellen Kompetenz innerhalb der Fremdsprachendidaktik von dem ab, was interkulturelle Assessment-Center zu evaluieren versuchen. Mit anderen Worten: Assessment-Center verfolgen andere Ziele als die, welche für den Fremdsprachenunterricht und insbesondere für die Deutschlehrerausbildung in Polen identifiziert wurden. Zum anderen werden dort in den meisten Fällen Beurteilungsverfahren durchgeführt, die sehr zeit- und kostenaufwendig sind. Sie bedürfen des Einsatzes geschulter Psychologen (Assessoren), die für den Auslandseinsatz (bzw. für die darauf vorbereitende Ausbildung) geeignete Kandidaten auswählen sollen. Es muss auch angemerkt werden, dass sich die Assessment-Center oft auf wissenschaftliche Fundierung berufen, die nicht immer verifiziert werden kann⁸. Dennoch

⁶ Mehr dazu in: Baumer 2004: 160-208.

⁷ Es werden problembezogene Poster in einer Teilnehmergruppe entwickelt. Das Ziel der Postermethodik ist es, einen dynamischen Kommunikationsprozess zwischen den Teilnehmern auszulösen, der zu gemeinsam festgelegten Resultaten führt (Baumer 2004: 186).

⁸ Zur Verfassung dieses Kapitels wurden neben der angegebenen Bibliographie die folgenden Internetseiten von Assessment-Centern verwendet: http://www.aipt.org/pre_assessment.html; <http://www.health.qld.gov.au/hssb/cultdiv/check/home.htm>; <http://w3.hcgnet.com>; http://www.mcf.gov.bc.ca/publications/cultural_competency/assessment_tool/tool_index1.htm; <http://www.cicb.net/Deutsch/deutsch.php>; <http://www.tuckerintl.com/index.html> (Stand: 1. März 2006).

wird auf die Beurteilungstechniken der Assessment-Center im weiteren Verlauf der Arbeit noch zurückgegriffen werden.

5.5.2. INCA-Project

Eine Annäherung an die Anforderungen der Fremdsprachendidaktik stellt das INCA-Projekt⁹ dar. Das Projekt wurde gestartet, um ergänzend zur Sprach- und Fachkompetenz einen Referenzrahmen, computer-basierte Testinstrumente und ein Zertifikat für die Beurteilung interkultureller Kompetenz zu schaffen. Die Ergebnisse des INCA-Projekts sollen vor allem in der Industrie Anwendung finden, da dort der Mangel an interkulturell kompetenten Managern besonders groß ist. Das Projekt erhielt eine zuverlässige wissenschaftliche Fundierung¹⁰. Die interkulturelle Kompetenz wurde in drei Stufen eingeteilt: niedrige, mittlere und hohe Kompetenz. Das Profil der Kompetenz selbst stützt sich auf drei sog. übergeordnete Säulen interkultureller Kompetenz – Offenheit, Wissen und Anpassungsfähigkeit – und setzt sich aus folgenden Kompetenzelementen zusammen: Ambiguitätstoleranz, Verhaltensflexibilität, Kommunikationsbewusstsein, Wissenserwerb, Offenheit gegenüber anderen Kulturen und Empathie. Zur Messung dieser sechs Kompetenzelemente wurden drei Messwerkzeuge eingesetzt. Das erste ist der sog. biographische Fragebogen zur Ermittlung des interkulturellen Profils, das zweite sind Übungen zu „Interkulturellen Begegnungen“, deren Szenarios Situationen beschreiben, in die ein junger Erwachsener in einem fremden kulturellen Umfeld geraten könnte und das dritte sind Rollenspiele, bei denen mehrere Teilnehmer in einer Gruppe spielen. Die Auswertung der Assessoren wird zusätzlich online gestützt. Neben den entwickelten Beurteilungsverfahren wurde ein Portfolio zur Aufzeichnung der interkulturellen Kompetenz erarbeitet.

Dieses Modell steht dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen am nächsten und schöpft somit unmittelbar aus der Fremdsprachendidaktik. Für die Messung der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen ist es jedoch aufgrund seines erheblichen Umfangs wenig geeignet. Außerdem richtet es sich an eine sehr genau bestimmte Zielgruppe, Angestellte, Lehrlinge, Trainees und Arbeitgeber aus der Industrie, was seine Übertragbarkeit auf die Evaluation der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen zusätzlich ein-

⁹ INCA steht für Intercultural Competence Assessment; INCA ist ein dreijähriges Leonardo-da-Vinci-Projekt (2001-2004).

¹⁰ Theoretische Grundlagen für das Projekt wurden anhand der Arbeiten von Michael Byram, Torsten Kühlmann, Bernd Müller-Jacquier und Gerhard Budin ausgearbeitet.

schränkt. Dennoch werden einige der im INCA-Projekt verwendeten Beurteilungstechniken auch zu Zwecken der vorliegenden Arbeit eingesetzt werden.

5.6. Besonderheiten der Evaluation interkultureller Kompetenz

Es bestehen also bereits bestimmte Referenzmodelle für die Evaluation interkultureller (kommunikativer) Kompetenz. Sich auf diese Modelle zu berufen ist jedoch mit einem gewissen Risiko verbunden, da diese Modelle keine spezifischen Umstände berücksichtigen. Evaluation muss natürlich in erster Linie die traditionellen Fähigkeiten (d.h. solche, die in Schulen vermittelt werden) beschreiben. Es ist darüber hinaus aber von grundlegender Bedeutung, dass die Evaluation auch für außerordentliche Lebensläufe, nicht konformistische Erfahrungen und Strategien, die außerhalb des normalen Qualifizierungsprozesses erworben wurden, Platz bietet. Es müssen somit auch bestimmte Merkmale der individuellen Erfahrung zum Ausdruck kommen und beschrieben werden können und zwar ordentlich und systematisch, so dass sie verglichen werden können, ohne dass dies zu einer Standardisierung und Hierarchisierung dieser Fähigkeiten führen würde.

Gibt es im Zusammenhang mit der Evaluation der interkulturellen Kompetenz Besonderheiten (im Unterschied zu anderen Teilen der Sprachkompetenz) die berücksichtigt werden müssen?

Byram (1997b: 12) bejaht diese Frage und gibt folgende Besonderheiten an:

- Um das Phänomen der interkulturellen Kompetenz beschreiben zu können, müssen Zusammenhänge zwischen der Fremdsprachendidaktik und der Soziologie/Anthropologie hergestellt werden,
- Interkulturelle Kompetenz ist eine interdisziplinäre Erscheinung und muss folglich auch interdisziplinär beschrieben werden. Dabei muss die Kohärenz des Begriffs gewahrt werden, der nicht einfach mit den Merkmalen einer bestimmten Disziplin gleichgesetzt werden darf,
- Jede Kompetenzmessung, die die Persönlichkeit des Lernenden oder seine psychologische Entwicklung in einem anderen als dem kognitiven Bereich widerspiegelt, wirft die Frage nach der ethischen Zulässigkeit auf, da die Evaluation ideologisch motiviert sein könnte,
- Erfahrungen mit einer Sprache und Kultur beeinflussen potenziell das Erlernen der nächsten Sprache und Kultur.

Jede Evaluation interkultureller Kompetenz muss diese Aspekte berücksichtigen.

5.7. Erfassung der Einstellungen – ein Ding der Unmöglichkeit?

Zu den Besonderheiten der Evaluation interkultureller Kompetenz gehört sicherlich die Erfassung der Einstellungen. Bevor zu den einzelnen Techniken der Evaluation interkultureller Kompetenz übergegangen wird, soll auf die wohl umstrittensten Fragen im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenz eingegangen werden – die Fragen, ob die Einstellungen überhaupt evaluierbar sind und ob ihre Evaluation legitim ist.

Bei der Beantwortung der Frage zur Zulässigkeit der Evaluation von Einstellungen kommt der folgende Gedankengang voll zum Tragen: Evaluation muss nicht immer **ausschließlich** der Beurteilung dienen, sondern kann auch zur Feststellung eines bestimmten Sachverhalts zum Einsatz kommen. Am besten drückt es Byram (1997a, 2000) aus, der die Ansicht vertritt, dass die Zulässigkeit einer Evaluation strittig ist, wenn sie auf die Beurteilung einer bestimmten Person abzielt. Wird die Evaluation jedoch „nur“ vorgenommen, um eine Momentaufnahme der studentischen Kompetenzen zu machen, hat sie nichts Strittiges an sich (Byram 2000: 9). In diesem Sinne ist auch die Evaluation der Einstellungen (wie bei der interkulturellen Kompetenz der Fall) legitim.

Dass die Evaluation von Einstellungen auch möglich ist, bezeugen viele fundierte Untersuchungen z.B. zu Stereotypen. Über diese Art der Evaluation berichten auch Böhner und Wänke (2004) ausführlich, die explizit von der Änderung der Einstellungen sprechen. Byram (et al. 1994: 138) stellt sich angesichts der Schwierigkeiten der Evaluation von Einstellungen folgende Frage:

Can we simply ignore the assessment of attitudes and the educational purpose associated with them? To do so and to remain consistent, we would have to abandon statements which suggest that language and culture teaching is intended to stimulate positive attitudes.

Byram verfolgt somit auch auf dieser Ebene den Grundsatz: *what is not assessed is not taught*, allerdings schlägt er vor, den Zeitpunkt der Evaluation von Einstellungen zu verschieben (Byram et al. 1994: 138): [...] *we can delay assessment until we can reasonably suppose that learners have reached an appropriate stage of psychological development*. Byram verweist hier eindeutig auf den Zeitpunkt, zu dem die Fähigkeit eines Menschen zur Selbstevaluation entwickelt ist. An dieser Stelle erscheint es sinnvoll in einem Exkurs in die Entwicklungspsychologie zu ermitteln, wann „vernünftig angenommen“ werden kann, dass eine Person eine zur Selbsteinsicht und Selbstevaluation befähigende Stufe der kognitiven Entwicklung erreicht hat.

In der psychologischen Fachliteratur wird oft betont, dass die Grenzen zwischen einzelnen Entwicklungsphasen eines Individuums schwer festzu-

legen sind und die Altersangaben in diesem Zusammenhang nur einen approximativen Charakter haben. Wenn von angehenden Deutschlehrern die Rede ist, so spricht man i.d.R. von Studenten zwischen dem 22. und 25. Lebensjahr, die in den unterschiedlichen Typologien der menschlichen Entwicklung als junge Erwachsene bezeichnet und entsprechende Eigenschaften aufweisen sollten (Obuchowska 2000: 166; mehr zu Phasen der Entwicklung des Menschen u.a. bei Oerter/Montada 2002). Zu diesen Eigenschaften gehören nach Şek/Sommerfeld (1990) ein ausgeprägtes Identitätsgefühl, Autonomiebedarf, die Bereitschaft, für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen, Entwicklung einer konkreten Vorstellung vom Sinn des Lebens, die Fähigkeit andere Menschen zu verstehen, die Fähigkeit, sich emotional an einen anderen Menschen zu binden, die Fähigkeit, die Aufgaben des Lebens zu meistern und Ambiguitäten zu bewältigen (Übers. A.B.). Die hier angeführten Eigenschaften lassen darauf schließen, dass angehende Lehrer die Stufe der kognitiven Entwicklung erreicht haben, von der vernünftig angenommen werden kann, dass sie zur Selbstreflexion und zur Selbsteinschätzung ihrer eigenen Einstellungen befähigt¹¹. Somit kann die von Byram (et al. 1994: 138) gestellte Bedingung als erfüllt betrachtet werden – ein Gedanke der bei der Besprechung der Techniken zur Evaluation interkultureller Kompetenz auf ihren einzelnen Ebenen noch einmal aufgegriffen wird.

5.8. Evaluation interkultureller Kompetenz – Techniken

An dieser Stelle drängt sich somit eine weitere interessante Frage auf: Mit welchen Methoden und Techniken könnten die dargestellten Dimensionen der interkulturellen Kompetenz evaluativ erfasst werden?

Summarische Sprachtests enthalten Aufgaben zum Vokabular, zur Grammatik, zum Hör- und Leseverständnis und zum Schreiben. Es liegt nahe, dass Tests zur Evaluation der interkulturellen Kompetenz Aufgaben enthalten könnten, bei denen die Testperson ihr Wissen und ihre interkulturellen Fähigkeiten unter Beweis stellen kann. Im Folgenden werden die in der einschlägigen Literatur und in der Fremdsprachendidaktik thematisierten Techniken zur Evaluation einzelner Dimensionen der interkulturellen Kompetenz dargestellt (Byram/Zarate 1997; Bandura 2000; Sercu 2005; Faciol/Kjartansson 2003). Zur Verfügung stehen dabei grundsätzlich alle innerhalb der Fremdsprachendidaktik entwickelten Techniken¹². Die beim

¹¹ Zur Rolle der Autonomie und Selbstevaluation im akademischen Sprachunterricht vgl. Wilczyńska 2002; Aleksandrak 2002. Aleksandrak (2002: 259) setzt allerdings voraus, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion auch geübt werden muss.

¹² Hierzu siehe u.a.: Bachman 1990; Bachman/Palmer 1996; Bolton 1997, 2005; McNamara 2000; Vollmer 2003; Kniffka 2003.

professionellen Assessment interkultureller Kompetenz verwendeten Techniken scheinen vor allem aufgrund ihrer Komplexität für die vorliegende Arbeit weniger geeignet zu sein. Sie weisen zwar den Vorteil auf meist als integrative Tests konzipiert zu sein und eine holistische Beurteilung der interkulturellen Kompetenz zu ermöglichen, ihr Einsatz würde jedoch weit über die Möglichkeiten der Ausbildungsinstitutionen von Deutschlehrern hinausgehen. Zunächst sollen alle Techniken einmal tabellarisch veranschaulicht werden:

Tabelle 8. Techniken zur Messung interkultureller Kompetenz

Ebenen der IK	allgemeine Qualifikationen	Evaluationstechniken
Wissen	Wissen über die eigene und die fremde Kultur	Multiple-Choice-Aufgaben Ja/Nein-Aufgaben Essay, Quiz Selbstbewertung
Einstellungen	Offenheit und Bereitschaft, die eigene Perspektive zu relativieren	langfristiges Projekt Portfolio Fragebögen Selbstbewertung Tagebuch aufgabenorientierte Tests
	kritisches Urteilsvermögen im Hinblick auf die eigene und die fremde Kultur	
Handlungen	Interpretationsvermögen im Hinblick auf die fremde Kultur und ihren Bezug zur eigenen Kultur	langfristiges Projekt Portfolio Fragebogen Selbstbewertung Tagebuch aufgabenorientierte Tests Critical-Incident-Aufgaben
	Fähigkeit, Kenntnisse über eine fremde Kultur zu erwerben und diese in der Kommunikation angemessen anzuwenden.	

5.8.1. Evaluationstechniken auf der Wissensebene interkultureller Kompetenz

Es wurde bereits mehrmals versucht, die Ebene der interkulturellen Kompetenz durch Tests zu erfassen. Es eignen sich hierzu geschlossene Fragen, Lückentexte, Quiz und offene Fragen mit Vergleichsaspekten (z.B. von Falk 1993: 15).

Die Reliabilität und Validität solcher Testaufgaben kann aufgrund der bereits vorliegenden Erkenntnisse¹³ sichergestellt werden. Grundsätzlich erfüllen das Quiz und die anderen genannten Techniken – vorausgesetzt sie werden entsprechend angepasst – alle Anforderungen zur Ermittlung inter-

¹³ Mehr zu Gütekriterien von Tests siehe: Bachman 1990: 24; Lienert/Raatz 1994: 10; Preußler 1997; Vollmer 2003; Kniffka 2003; Bolton 2004.

kultureller Kompetenz: sie sind mehrperspektivisch angelegt, beziehen die eigene Realität mit ein etc. Es taucht allerdings erneut die bereits angesprochene Frage nach dem Inhalt solcher Tests auf. Wenn das Testergebnis Aufschluss darüber geben soll, ob eine Person fähig ist, mit anderen Personen aus dem deutschsprachigen Kulturraum auf eine interkulturell kompetente Art und Weise zu interagieren, liegt die Schwierigkeit der Bewertung dieser Ebene der interkulturellen Kompetenz – wie bereits mehrmals betont wurde – in der richtigen Auswahl relevanter Wissensselemente. Das traditionelle (landeskundliche) Curriculum beinhaltet einen Wissensumfang, der viele – jedoch bei weitem nicht alle – kulturelle Bereiche abdeckt. Diese Bereiche sind einerseits thematisch geordnet, andererseits umfassen sie unterschiedliche Lebensebenen (Institutionen, Alltag etc.). Vor diesem Hintergrund muss eindeutig festgestellt werden, dass im Rahmen der Evaluation der interkulturellen Kompetenz unmöglich **alle** Bereiche berücksichtigt werden können. Mit anderen Worten: die Fremdkultur in ihrer Gesamtheit darf bei der Testkonstruktion nicht den Bezugspunkt bilden. Somit stellt sich die Frage, was als geeigneter Bezugspunkt betrachtet werden kann.

Seit 70er Jahren hat sich in der Fremdsprachendidaktik die Idee der Lernerorientierung (Lernerzentriertheit) durchgesetzt¹⁴. Dieser Grundsatz ermöglicht eine legitime Auswahl des Wissensumfangs für eine bestimmte Lernergruppe unter Berücksichtigung des Nutzens und Interesses dieser Gruppe. Demnach könnten als für künftige Deutschlehrer in Polen relevante kulturelle Informationen diejenigen Informationen gelten, die der Lernende für das Agieren als Deutschlehrer für alle Schultypen in Polen benötigt.

Es kommt ein weiterer Aspekt hinzu, der in Betracht gezogen werden muss: Während die Sprachkompetenz bestimmte Vorkenntnisse voraussetzt (Passivbildung – u.a. Konjugation der Verben, Vergangenheitsformen von starken Verben usw.), die bei der Beurteilung der Sprachkompetenz auch überprüft werden können, wird man mit der Vorgehensweise der punktuellen Leistungsmessung des Kulturwissens nicht zum gewünschten Ergebnis kommen (so ist es z.B. schwer festzustellen, welche Vorkenntnisse das Wissen über politische Aspekte einzelner Bundesländer voraussetzt). Dies ist nicht zuletzt auf das moderne, offene Kulturverständnis (siehe Kapitel: 2.2) zurückzuführen. Sprache als Struktur ist übersichtlich und abgrenzbar – auf das moderne Kulturverständnis trifft das nicht zu¹⁵. Es wäre somit wenig sinnvoll einzelne, miteinander nicht verbundene Tatsachen abzufragen. Deshalb wird in der vorliegenden Arbeit auf tradierte Techniken zum Wissensabfragen verzichtet.

¹⁴ Hierzu zuerst Koordinierungsgremium 1977, später Bausch et al. (Hrsg.) 1982.

¹⁵ Hierzu wird auf die Netzwerkmodelle der ersten und der zweiten Moderne von Bolten (2004: 50f.) verwiesen, die diese Denkweise widerspiegeln. Mehr dazu auch bei Beck 1997.

Die begründete Annahme, dass Studenten höherer Semester eine zur Selbstreflexion befähigende Stufe der kognitiven Entwicklung erreicht haben, legt nahe, auch auf dieser Ebene die Selbstevaluation als Messtechnik vorzuschlagen. Die gesteuerte Selbstevaluation würde sich nicht auf konkrete Tatsachen stützen, sondern auf die Einschätzung bestimmter Wissensbereiche, die ein künftiger Deutschlehrer beherrschen sollte, um in den drei grundlegenden Schultypen in Polen (Grundschule, Gymnasium, Lyzeum) interkulturelle Kompetenz im Bereich Deutsch als Fremdsprache vermitteln zu können.

5.8.2. Evaluationstechniken auf Handlungsebene interkultureller Kompetenz

Zur Evaluation interkultureller Kompetenz auf der Handlungsebene werden sowohl traditionelle Testformen der punktuellen Leistungsmessung als auch Testarten, die einen formativen Charakter haben eingesetzt (vgl. Kramsch 1993: 265f., Anlage II; Little/Simpson 2003: 19 nach Sercu 2005: 13f.). In dem ersten Fall handelt es sich um textorientierte Aufgaben, bei denen die Testteilnehmer zeigen, dass sie fähig sind, die eigene/fremde Kultur zu erforschen, Informationen über eigen-/fremdkulturelle Merkmale zu sammeln und diese Informationen kohärent in der fremden Sprache zu präsentieren. Im zweiten Fall wird ein Portfolio als Messwerkzeug betrachtet. Damit ein solches Portfolio als effektives Messwerkzeug betrachtet werden kann, muss es bestimmte Kriterien erfüllen. Nach Sercu (2005: 13f.) soll ein Portfolio zu Zwecken der Evaluation der interkulturellen Kompetenz so entworfen sein, dass:

- es interkulturelle Erfahrungen festhält und zur Reflexion darüber anregt;
- es berücksichtigt, wo, mit wem und in welchem Kontext die interkulturelle Erfahrung stattgefunden hat;
- es die Erfahrung hinsichtlich der Länge und Intensität beschreibt;
- es beschreibt, wie der Lerner auf die Erfahrung reagiert hat (hat sie ihn nur zum Nachdenken angeregt oder hat sie den Lerner zu konkreten Handlungen veranlasst);
- es Gründe festhält, warum der Lerner auf eine bestimmte Art und Weise auf die Erfahrung reagiert hat bzw. warum er bestimmte Handlungen zur Verbesserung seines Verständnisses der Fremdkultur vorgenommen hat;
- es die Erfahrungen über eine längere Zeit aufnimmt, damit ein kumulativer Effekt der interkulturellen Erfahrungen und der damit zusammenhängenden Persönlichkeitsentwicklung wiedergespiegelt werden kann;

- es den Freiraum lässt für explizite Anmerkungen des Lernalers darüber, was er über die fremde Kultur zu einem gewissen Zeitpunkt verstanden bzw. nicht verstanden hat.

Der Vorschlag der aufgabenorientierten Leistungsmessung von Kramsch (1993: 265f.) setzt dagegen eine Bearbeitung von „kritischen“ Situationen mit dem Ziel voraus, praktische Probleme zu lösen. Der Testteilnehmer muss dabei auf seine Kenntnisse zurückgreifen und diese praktisch einsetzen. Die vom Testteilnehmer unternommene genaue Analyse einer kritischen Situation gibt Einsicht in die Bewältigungs- und Verarbeitungsstrategien der Beteiligten. Insofern baut dieses Beispiel auf der Theorie der *critical incidents*¹⁶ auf, die auch im Rahmen von Assessment-Centern Anwendung findet. Diese Methode könnte in der verkürzten Form einer Critical-Incident-Aufgabe aus den oben angeführten Gründen auch bei der Evaluation in der Fremdsprachendidaktik angewandt werden. Für die Erstellung des Fragebogens im Rahmen der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit wird deshalb auf ein solches kritisches Ereignis (*critical incident*) zurückgegriffen. Da der formative Charakter der Evaluation nicht außer Acht gelassen werden darf, scheint auch hier die Konstruktion eines Selbstbewertungsbogens ratsam, wobei die Korrelation der Selbstbewertung und dem bei der Lösung einer Critical-Incident-Aufgabe gezeigten Verhalten besonders interessante Rückschlüsse auf die interkulturelle Kompetenz angehender Deutschlehrer ermöglichen wird.

5.8.3. Evaluationstechniken auf Einstellungsebene interkultureller Kompetenz

Auf der Einstellungsebene sieht Sercu (2005: 14) den Self-Assessment-Fragebogen als ein angebrachtes Werkzeug der Leistungsbewertung. Dabei kann dieses Instrument sowohl punktuell als auch über einen längeren Zeitraum eingesetzt werden. Sercu (2005: 14) vertritt die Meinung, dass solche Fragebögen ein umfassendes Instrument darstellen und sich auch zur Evaluation der übrigen Ebenen der interkulturellen Kompetenz eignen. Ein Beispiel für eine mit Hilfe dieses Instrumentes erfolgte Evaluation interkultureller Kompetenz wurde im Rahmen des *Bergen Cando Projects*¹⁷ vom EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES in Graz entwickelt. Sie wird an dieser Stelle zur Veranschaulichung tabellarisch dargestellt:

¹⁶ Mehr dazu bei Göbel (2001).

¹⁷ <http://www.ecml.at/cando/files/start.htm> (Stand: 5. März 2006).

Daily life and traditions	Very well	Well	Quite well	Badly
I am familiar with daily life topics like family, school, sport, music, film, media, hobbies, spare time activities, holidays, festivals, traditions.				
I know about differences and similarities in daily life situations between my own country and Flanders.				
I can explain to a foreigner what daily life is like in my own country. I can for example explain the educational system, what possibilities of transportation there are, to whom one can turn in case of unemployment, etc.				
Social conventions				
I am aware of ways of behaving in daily life situations concerning meals in Flanders. I know which topics are taboo and are better not addressed, which dress is appropriate for which occasion, what presents one can bring for a lady, etc.				
I can explain to a foreigner how social conventions in Flanders differ from those in my country.				
Values, beliefs and attitudes				
I am aware of basic features of religion, traditions, national identity and minorities in Belgium. I have some idea of how Flemish people look upon these topics.				
I can explain to a foreigner what differences in attitudes I see towards kissing in public between my country and Flanders.				
I find it difficult to accept Flemish people's behaviour on certain occasions. I find myself disapproving of it.				
I can typify the Belgian character.				
Verbal communication				
I can greet a Flemish person in an appropriate way in both formal and informal contexts.				
I can excuse myself when I have made a mistake.				
My mastery of the Dutch language is such that I can express myself in an appropriate way in almost any situation.				
Non-verbal communication				
I understand Flemish body language. I know what for example an upright thumb or a finger pointed at the forehead means.				
I can explain to a foreigner how the body language of Flemish people differs from that of the people in my country.				
I can imitate Flemish body language. I know when I am expected to shake somebody's hand, give a kiss on the cheek, what distance I should observe when speaking with someone, how I can express feelings of grief in public, etc.				

Abb. 6. Self-Assessment-Fragebogen zur Messung der interkulturellen Kompetenz
(unter: <http://www.ecml.at/cando/files/start.htm>)

Ergänzend sei noch auf zwei Aspekte verwiesen, die bei der Formulierung von Aufgaben zur Evaluation interkultureller Kompetenz berücksichtigt werden müssen:

- Viele Autoren neigen derzeit dazu, bei der Evaluation nur formative (sprich: qualitative) Testformen zu empfehlen (z.B. Byram 2000; McNamara 2000; Bandura 2002; Zarate 2003). Diese alternativen Formen sind weniger formalisiert als traditionelle Tests, nehmen allerdings mehr Zeit in Anspruch und können kaum einmalig angewandt werden. Sie sind also insgesamt weniger praktisch, was in der institutionalisierten Lehre ein großer Nachteil ist.
- Wichtig ist, dass die Begrenztheit der Aussagekraft einzelner Tests/ /Evaluationstechniken im Hinblick auf die Besonderheiten interkultureller Kompetenz eingestanden wird und als Ziel der Leistungsmessung ein möglichst konsistentes Gesamtbild aus verschiedenen Testverfahren angestrebt wird. Bei der Evaluation interkultureller Kompetenz ist die Triangulation von verschiedenen Leistungsmessungstechniken erforderlich.
- Als Ergebnis der Evaluation interkultureller Kompetenz sind kaum exakte Zahlen zu erwarten, viel mehr soll anhand der angewandten Techniken der Leistungsmessung eine Tendenzbeurteilung abgegeben werden.

5.9. Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für empirische Untersuchungen

Die im Verlauf der Arbeit gemachten Ausführungen führen zu folgenden Schlussfolgerungen:

- interkulturelle Kompetenz wird auf drei Ebenen entwickelt - der Ebene der Einstellungen, des Wissens und der Fähigkeiten;
- die Entwicklung interkultureller Kompetenz erfolgt auf allen Ebenen parallel und komplementär, wobei sie stets die folgenden Stufen durchläuft: Bewusstsein/Erkenntnis - Erklärung - Fähigkeiten;
- als anzustrebendes Vorbild gilt der *intercultural speaker*;
- Deutschlehrer in Polen benötigen eine spezifische interkulturelle Kompetenz, deren Essenz anhand der Lehrprogramme der einzelnen Schultypen ermittelt werden kann;
- bei der Evaluation interkultureller Kompetenz kann das gesamte in der Fremdsprachendidaktik bekannte Messinstrumentarium eingesetzt werden - einschließlich alternativer Evaluationstechniken;

- bei der Messung interkultureller Kompetenz ist die kognitive Entwicklung der Testteilnehmer zu berücksichtigen;
- die Evaluation interkultureller Kompetenz angehender Deutschlehrer soll zweidimensional verlaufen: neben der Leistungsmessung ist die Evaluation des Systems zur Herausbildung interkultureller Kompetenz in Form einer Analyse von Studienplänen und -inhalten sowie Stellungnahmen der Lehrenden erforderlich.

Kapitel 6

STUDIE ZUR EVALUATION DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ ANGEHENDER DEUTSCHLEHRER IN POLEN – METHODOLOGISCHE EINFÜHRUNG

6.1. Ziel der Untersuchung

Die Studenten der Lehrerausbildungsinstitutionen auf den Fremdsprachenlehrerberuf vorzubereiten, bedeutet sie mit den benötigten Kompetenzen „auszustatten“, darunter auch mit der im Rahmen dieser Arbeit interessierenden interkulturellen Kompetenz. Die Voraussetzung für letztere bildet das interkulturelle Lehren und Lernen.

Sowohl die Deutschlehrer selbst als auch die Ausbildungsinstitutionen benötigen Informationen zum „aktuellen Stand“ der interkulturellen Kompetenz. Diese Angaben bilden einen Bezugspunkt sowohl für die weitere Gestaltung und Modifizierung der Lehrpläne und -inhalte als auch für die Auswahl entsprechender Lehrtechniken. Deshalb lautet die grundsätzliche Frage der vorliegenden Untersuchung wie folgt:

- Sind angehende Deutschlehrer in Polen interkulturell kompetent?

Um diese Frage zu beantworten, wurde eine umfassende Untersuchung zur Evaluation und Messung der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer vorgenommen. Ziel der Untersuchung war es, zuverlässige Daten zu erheben und ausgehend von diesen Daten, Schlussfolgerungen zu ziehen, die allen potenziell Interessierten zugänglich gemacht werden sollten. Es ist davon auszugehen, dass die Studienpläne und -inhalte der Deutschlehrerausbildungsinstitutionen auf der Grundlage der Auswertung dieses Datenmaterials so modifiziert werden können, dass die Studierenden auch im Hinblick auf ihre interkulturelle Kompetenz für die Aufnahme der Deutschlehrertätigkeit befähigt werden¹.

¹ Die Untersuchungsergebnisse sind zweifelsohne auch für die Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrern relevant. In der Untersuchung wurden diese beiden Ausbil-

Aufgrund der Komplexität des Untersuchungsgegenstandes schien es ratsam, die Problematik im Vorfeld der Untersuchung in drei Fragenkomplexe zu unterteilen.

Der erste Fragenkomplex betrifft das interkulturelle Lernen und Lehren an den Deutschlehrerausbildungsinstitutionen. In Kapitel 4 wurde bereits geschildert, dass derzeit allenthalben für die Umsetzung der interkulturellen Ziele in der Deutschlehrerausbildung plädiert wird. Es gilt also herauszufinden,

- ob diese Ziele in den Studienplänen und -inhalten Berücksichtigung finden,
- in welcher Form das interkulturelle Lehren und Lernen gemäß den Plänen und Inhalten verläuft,
- inwiefern also den Forderungen nach der Berücksichtigung des interkulturellen Lehrens und Lernens in den Studienplänen und -inhalten Rechnung getragen wird und
- ob somit die Voraussetzungen zur Durchführung einer Evaluation der Entwicklung interkultureller Kompetenz an den Institutionen zur Ausbildung von Deutschlehrern in Polen gegeben sind.

Die Antworten auf diese Fragen geben eine Vorstellung davon, wie der Prozess des interkulturellen Lehrens und Lernens bei angehenden Deutschlehrern abläuft. Das hier gesammelte Material bildet die Grundlage für die quantitative Analyse des Standes der Herausbildung der interkulturellen Kompetenz.

Der zweite Fragenkomplex betrifft die Erarbeitung des Messinstrumentariums der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer. Dieses Instrumentarium wird sich auf das Modell von Byram (vgl. Kapitel 3.3.2.3) stützen, das auch in dem Referenzrahmen für Fremdsprachen seine Widerspiegelung findet. Für die Operationalisierung der uns interessierenden Kategorien werden im Referenzrahmen Fragen gestellt, die sich der Benutzer – soweit sinnvoll – stellen sollte². Auf der Ebene des Wissens handelt es sich u.a. um folgende Hilfsfragen³:

dungsformen jedoch nicht berücksichtigt, da sie nicht in den Gegenstandsbereich der vorliegenden Arbeit fallen.

² Um die Gütekriterien des zu konstruierenden Tests zu erfüllen, wurde auf die im Referenzrahmen ausgearbeiteten Konzepte zurückgegriffen. Darauf wird im Verlauf der Arbeit noch weiter eingegangen.

³ Der Referenzrahmen gibt viel Freiraum bei der Auswahl der dort angegebenen Fragen, indem jeweils die Orientierung an der Relevanz („soweit sinnvoll“) unterstrichen wird. Deshalb werden auch nicht alle Fragen berücksichtigt, sondern nur solche, die für die Zwecke dieser Arbeit von Bedeutung sind.

- Welche soziokulturellen Erfahrungen und Kenntnisse können bei den Lernenden vorausgesetzt werden?
- Welches Bewusstsein der Beziehung zwischen der eigenen Kultur und der Zielkultur muss bei den Lernenden vorhanden sein?
- Auf der Ebene der Fähigkeiten lauten die Fragen:
- Welche kulturellen Mittlerrollen und -funktionen müssen die Lernenden übernehmen?
- Welche Merkmale der Ausgangs- und Zielkultur müssen die Lernenden unterscheiden können?
- Auf der Ebene der Einstellungen schließlich lauten die Fragen folgendermaßen:
- Möchten bzw. sollen Lernende bestimmte Persönlichkeitsmerkmale entwickeln und zeigen und wenn ja, welche? Was wird von ihnen in dieser Hinsicht erwartet?
- Sollen die spezifischen Eigenschaften der Lernenden bei Maßnahmen für das Sprachenlernen und Sprachenlehren und für die Beurteilung in Betracht gezogen werden? Wenn ja, in welchem Maße?

Die Beantwortung einiger dieser Fragen, vor allem derjenigen die sich auf die Wissensebene der interkulturellen Kompetenz beziehen, kann eine eingehende Analyse der Lehrprogramme der einzelnen Schultypen ermöglichen. Nur durch eine solche Analyse erhält man eine Einschränkung der benötigten Inhalte (des benötigten Wissens), auf der Evaluation überhaupt erst möglich wird. Sie ermöglicht darüber hinaus die Operationalisierung des dieser Arbeit zugrunde liegenden Modells der interkulturellen Kompetenz in seiner Wissensdimension auf konkrete Anforderungen. Dieser Teil der Untersuchung soll einen qualitativ-quantitativen Charakter haben.

Nach der Operationalisierung der wichtigsten Kriterien der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen wird ein Feststellungstest zur Messung dieser Kompetenz erstellt. Hier wird auf den wichtigsten Aspekt der Evaluation Bezug genommen: die Leistungsmessung. Es gilt hier folgende Frage zu beantworten:

- Welche Leistung erbringen angehende Deutschlehrer im Bereich der interkulturellen Kompetenz?

Schließlich sollen an dieser Stelle auch Antworten auf den letzten Fragenkomplex gefunden werden, der zwei Aufgaben erfüllt. Zum einen dient er der Ergänzung der Analyse der Studienpläne und -inhalte durch die Stellungnahme der Unterrichtenden zu dem Thema interkulturelles Lehren und Lernen an den ausgewählten Deutschlehrausbildungsinstitutionen, zum anderen dient er der Überprüfung der Schlussfolgerungen, die sich aus der

vorher dargestellten Messung der interkulturellen Kompetenz ergeben und der Überprüfung des angewandten Messwerkzeugs. Somit können in diesem Fragenkomplex folgende Teilfragen formuliert werden:

- Werden interkulturelle Ziele und Inhalte von den Dozenten tatsächlich berücksichtigt?
- Wie verläuft das interkulturelle Lehren und Lernen?
- Werden die Leistungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz im Unterricht gemessen und wenn ja, mit welchem Ergebnis?
- Halten die Dozenten ihre Studenten für interkulturell kompetent und was weist auf die Herausbildung der interkulturellen Kompetenz hin?
- Welche Quellen interkultureller Kompetenz können identifiziert werden?

6.2. Untersuchungsschema

Jede Arbeit, die dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit gerecht werden möchte, muss unter anderem folgende drei Kriterien erfüllen: die genaue Eingrenzung des Untersuchungsgegenstandes, die präzise Anwendung und Dokumentation der Methoden zur Datenerhebung und -analyse und die sorgfältige Überprüfung der Angemessenheit dieser Methoden. Bei vielen Beiträgen aus der Fremdsprachenerwerbsforschung bestehen schon hinsichtlich der Dokumentation des Forschungsprozesses Defizite. So beklagt beispielsweise Aguado (2000: 119) die fehlende Transparenz zahlreicher empirischer Arbeiten, in denen die Darstellung des *Vorgehens bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten* nur sehr knapp ausfällt und Probleme und Schwächen meist gar keine Erwähnung finden. Nachdem der Untersuchungsgegenstand im vorausgegangenen Unterkapitel genau eingegrenzt wurde, soll die Darstellung der Untersuchungen hier deshalb bei der genauen Schilderung der Forschungsplanung ansetzen. Darauf aufbauend können Probleme und Schwierigkeiten, die im Laufe der Untersuchungen aufgetaucht sind, übersichtlich verfolgt werden.

Untersuchungen, deren Ziel es ist die im Vorfeld genannten Fragen zu beantworten, müssen die für die Analyse erforderlichen Daten erheben. Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Untersuchungen setzen bei der Analyse von Studienplänen und -inhalten ausgewählter Deutschlehrerausbildungsinstitutionen in Polen an, die stichprobenartig unter Berücksichtigung der im Kapitel 4.5 dargestellten Organisation der Deutschlehrerausbildung ausgewählt werden. Dieser Teil der Untersuchung wird Aufschluss darüber geben, ob die Herausbildung interkultureller Kompetenz curricular

ermöglicht wird und auf welche Art und Weise dies geschieht. Parallel werden die Lehrprogramme aller Schularten gesichtet. Die gesammelten Daten werden als Grundlage für die Entwicklung des Messinstrumentariums der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer dienen. Eine eingehende Besprechung der zu analysierenden Aspekte folgt im weiteren Verlauf der Arbeit.

Das im Rahmen dieser Arbeit entwickelte Instrumentarium zur Messung der interkulturellen Kompetenz wird bei Studenten eingesetzt, die sich in den letzten Semestern ihrer Ausbildung befinden. Dabei finden sowohl dreijährige Berufsstudiengänge als auch fünf- und zweijährige Magisterstudiengänge Berücksichtigung. Bei der Auswahl der Studiengänge wurde darauf geachtet, dass die Studiengänge berücksichtigt werden, deren Studienpläne und -inhalte im Vorfeld analysiert wurden. Diese Vorgehensweise ermöglicht eine kohärente und zuverlässige Evaluation der Herausbildung der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen. Der Probandengruppe der quantitativen Untersuchungen wird ein speziell für die Messung interkultureller Kompetenz entwickelter Test vorgelegt, den sie zu lösen hat. Diese Form der Datenerhebung wurde gewählt, da sie ermöglicht, Informationen von einem größeren Personenkreis einzuholen. Die Methode hat jedoch auch Nachteile. So ist die Erstellung eines solchen Tests sehr aufwendig. Außerdem können bei der Durchführung dieses Teils der Untersuchung auch große organisatorische Schwierigkeiten auftreten, da von Seiten der Studenten eine gewisse Abneigung gegenüber Testlösungen zu erwarten ist. Darüber hinaus sind Studenten der letzten Semester nur schwer an ihren Ausbildungsinstitutionen erreichbar⁴.

Die Beantwortung der Fragen des dritten Fragenkomplexes bedarf eines anderen Ansatzes. Hier scheint das Leitfadeninterview das optimale Werkzeug zu sein, da es zuverlässige Informationen direkt von den Befragten liefert. Im Laufe dieser Untersuchung werden Interviews mit Dozenten der Deutschlehrerausbildungsinstitutionen durchgeführt. Die Gespräche werden auf Tonband aufgenommen, transkribiert und ihr Inhalt später eingehend analysiert. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt in der direkten Kommunikation zwischen den beiden Interviewpartnern. Der Befragte kann sich mehr Zeit für die Antworten geben. Außerdem verfügt er bei der Beantwortung der Fragen über einen viel größeren Frauraum als dies bei einer schriftlichen Antwort der Fall wäre. Der Fragensteller hat die Gelegenheit, zusätzliche Fragen zu stellen. Der Nachteil dieser Methode ist, dass das gesamte Verfahren sehr zeitaufwendig ist (vgl. Komorowska 1982; Albert/Koster 2002: 24). Für die Anwendung der mündlichen Befragung

⁴ Dies gilt hauptsächlich für Studenten der Magisterstudiengänge.

spricht aber ihr im Vergleich zur Dokumentenanalyse ergänzender Charakter. Sie stellt darüber hinaus einen wertvollen Bezugspunkt für die Überprüfung der im Rahmen von Tests gewonnenen Daten dar.

Zu jeder empirisch-wissenschaftlichen Tätigkeit gehört, dass der Wissenschaftler nicht nur versucht, Gegenstände mit Hilfe bestimmter Methoden zu beschreiben, zu analysieren und zu erklären, sondern dass er auch über die Grenzen dieser Methoden sowie seines eigenen Handelns reflektiert. Hier muss bereits bei der Planung der Untersuchungen festgestellt werden, dass sie für die Zwecke einer umfangreichen Evaluation um weitere qualitative Aspekte (Studentenbefragung, Unterrichtsbeobachtung) ergänzt werden könnten. Dies wäre allerdings eine Aufgabe, die nur eine aus mehreren Personen bestehende Forschungsgruppe vornehmen könnte, mit anderen Worten würde der Arbeitsaufwand den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Es wurde versucht, diese Unzulänglichkeiten durch die Ergänzung der quantitativen Untersuchungen um qualitative Aspekte zu kompensieren, was bei der Beschreibung der Untersuchungsmethoden näher geschildert wird.

6.3. Die Wahl der Stichprobe und ihre Charakteristik

Die Stichprobe wurde zu Zwecken dieser Studie nach dem Quotenverfahren, d.h. nach bestimmten Merkmalen, die für die Untersuchung relevant sein können, so zusammengestellt, dass sie im Hinblick auf diese Merkmale der Grundgesamtheit entspricht (vgl. Pilch/Bauman 2001: 194ff.; Albert/Koster 2002: 28f.). Dieses Verfahren schließt keinesfalls die Repräsentativität der Befragung aus – eine Umfrage kann nur dann als repräsentativ angesehen werden, wenn die Stichprobe in ihrer Verteilung der Grundgesamtheit entspricht, was durch die Berücksichtigung aller Merkmale der Grundgesamtheit erfüllt wird.

6.3.1. Dokumentenanalyse – Studienpläne und -inhalte

Zunächst mussten Inhalt und Umfang der Stichprobe festgelegt werden. Die Wahl der Stichprobe beeinflusst auch weitere Teile der Untersuchung. Folgende Merkmale fanden Berücksichtigung:

- die Art der Deutschlehrausbildungsinstitution,
- die Art des Studienganges,
- der Anteil der DaF-Studierenden (potenzielle künftige Deutschlehrer) einer bestimmten Deutschlehrausbildungsinstitution an der Gesamtzahl der DaF-Studierenden in Polen.

Der Umfang der Stichprobe wurde auf sieben festgelegt. Unter den sieben Deutschlehrerausbildungsinstitutionen, deren Studienpläne und -inhalte analysiert wurden, finden sich zwei universitäre Germanistikinstitute, nämlich das Institut für germanische Philologie an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (GAMU) und das Institut für germanische Philologie an der Universität Wrocław (GUWr). Außerdem wurden zwei Berufshochschulen ausgewählt: die Berufshochschulen in Konin (BK) und in Wałbrzych (BW). Von den übrigen zur Analyse bestimmten Deutschlehrerausbildungseinrichtungen wurde jeweils eine gewählt – Angewandte Linguistik am Lehrstuhl für Glottodidaktik und Translatorik der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań⁵ (LGuT) und Germanistik am Lehrstuhl für germanische Philologie der Akademie in Bydgoszcz (AkB)⁶. Darüber hinaus wurde auch das sehr detaillierte Rahmencurriculum für alle Fremdsprachenlehrerkollegs analysiert, das als repräsentativ für die Studienpläne und -inhalte aller Fremdsprachenlehrerkollegs betrachtet werden kann. Schließlich wurden ergänzend die Studienpläne und -inhalte des Universitätsfremdsprachenlehrerkollegs in Gdańsk (KG) untersucht.

Von den vier hier genannten universitären Studiengängen haben zwei das System 3 + 2 (Grundstudium + Aufbaustudium) eingeführt (LGuT, GUWr). Das GAMU bietet neben dem 5-jährigen Magisterstudium auch die Möglichkeit der dreijährigen Berufshochschulausbildung. Der AkB bietet zwei Systeme parallel an. Analysiert wurden sowohl die Studienpläne und -inhalte des Lizentiats- als auch des Magisterstudiums⁷. Das Fremdsprachenlehrerkolleg in Gdańsk und die Berufshochschulen in Konin und Wałbrzych bieten ein dreijähriges Studium an. Eventuelle Aufbaustudien der Absolventen der dreijährigen, nicht-universitären Studiengänge wurden aufgrund der Beliebigkeit hinsichtlich der weiteren Wahl des Studienortes und der Hochschule aus der Analyse ausgeschlossen. Neben dem Direktstudium ist an fast allen Hochschulen ein Fernstudium (mit Ausnahme der BW) möglich. Die Analyse umfasst jedoch ausschließlich das für die Hochschulen repräsentative Direktstudiumsangebot. Die Gesamtzahl der DaF-Studierenden, die an den für die Analyse ausgewählten Hochschulen ein Direktstudium absolvieren, betrug zum Zeitpunkt der Dokumentenanalyse 1.396⁸.

⁵ Der Lehrstuhl wurde im Jahr 2005 in das Institut für Angewandte Linguistik umgewandelt.

⁶ Die Pädagogische Akademie wurde 2006 zur Kazimierz-Wielki-Universität in Bydgoszcz umgewandelt.

⁷ Um Verwechslungen zu vermeiden, wurden die polnischen Bezeichnungen in dieser Arbeit wortwörtlich übersetzt und die Übersetzung anstelle der deutschen Entsprechungen Grund- und Hauptstudium verwendet.

⁸ Szkolnictwo Wyższe. Dane Podstawowe. MEN, 2002.

6.3.2. Dokumentenanalyse – Lehrprogramme

Bei der Analyse der Lehrprogramme für die verschiedenen Schultypen in Polen wurde nach den Lehrprogrammen für Deutsch als Fremdsprache gesucht, die für folgende Schultypen verfasst wurden:

- Grundschulen,
- Gymnasien,
- Oberschulen.

Es wurden fünf Lehrprogramme stichprobenartig für den jeweiligen Schultyp gewählt⁹. Die Zugänglichkeit der Lehrprogramme war nicht eingeschränkt, was auf zwei Faktoren zurückzuführen ist:

Erstens ist das Ministerium für Nationale Bildung in Polen verpflichtet, Listen der zugelassenen Lehrprogramme für einzelne Fächer und einzelne Schultypen zu veröffentlichen und zu aktualisieren. Die entsprechende ministeriale Internetseite¹⁰ konnte in der vorliegenden Untersuchung als eine Art Datenbank genutzt werden, in der alle Angaben zu den Titeln und Autoren der Lehrprogramme zu finden sind. Zweitens müssen alle Lehrprogramme über die Zentrale für Lehrerweiterbildung (CODN) erhältlich sein.

6.3.3. Stichprobe für die Testuntersuchung

Bei der Auswahl der Probanden für die Testuntersuchung richtete sich die Verfasserin der Arbeit nach denselben Prinzipien, die der Auswahl der Deutschlehrausbildungsinstitutionen zugrunde lagen. Wäre die Gesamtzahl der im Rahmen dieser Arbeit interessierenden Personen bekannt, könnte die Stichprobengröße statistisch mit Hilfe eines *sample size calculator*¹¹ ermittelt werden. Die Gesamtzahl angehender Deutschlehrer in Polen ist allerdings nur schwer zu ermitteln. Das Ministerium für Nationale Bildung gibt Datensammlungen heraus, die holistisch die Gesamtzahl der DaF- und Germanistikstudierenden erfassen. Derzeit beträgt sie ca. 9.665 Studenten¹² (Tagesstudium). Nach derselben Quelle befinden sich ca. 1.980 Studenten im sechsten und 784 Studenten im zehnten Semester. Im Hinblick auf die im Kapitel 4.5 geschilderten formellen Qualifikationen der Deutschlehrer in Polen entsprechen diese Studierenden der im Rahmen dieser Ar-

⁹ Die untersuchten Lehrprogramme wurden in der Bibliographie aufgezählt.

¹⁰ http://www.menis.gov.pl/programy/programy/progr_dopuszcz.php

¹¹ Ein Beispiel ist unter: <http://www.surveysystem.com/sscalc.htm> oder über die gängigen Suchmaschinen mit dem Suchbegriff „sample size calculator“ zu finden.

¹² Szkolnictwo Wyższe. Dane Podstawowe. MEN, 2004; MEN-Abteilung für Lehrerausbildung.

beit gegebenen Definition des „angehenden Deutschlehrers“: Sie stehen kurz vor dem Abschluss eines dreijährigen Lizenziatstudiengangs, eines fünfjährigen Magisterstudiengangs oder eines zweijährigen Magisterstudiengangs¹³. Im Hinblick auf das im Vorfeld Dargestellte, d.h. bei einer Gesamtzahl, die sich auf ca. 1.800 Personen beläuft, wurde die Größe der Stichprobe auf ca. 180 Personen festgesetzt¹⁴. Diese Personen werden in zwei Gruppen geteilt: angehende Deutschlehrer vor dem Lizenziatabschluss und angehende Deutschlehrer bzw. Deutschlehrer vor dem Magisterabschluss.

6.3.4. Stichprobe für Experteninterviews

Für diesen Teil der Untersuchung sollten für jede der sieben Deutschlehrerausbildungsinstitutionen jeweils zwei Dozenten (ein polnischer Dozent und ein Dozent aus einem deutschsprachigen Land) gewählt werden. Die Auswahl erfolgt nach dem Kriterium des unterrichteten Faches, wobei nur Lehrkräfte in Frage kommen, die Fächer und Kurse unterrichten, die im Rahmen der Beschreibung der Inhaltsebene der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern als für die interkulturelle Kompetenz relevant bezeichnet wurden. Demnach sollten in diesem Teil der Untersuchung vierzehn Dozenten befragt werden, die sich mit Landeskunde, Literatur, Sprachpraxis oder fachdidaktischen Studien befassen.

6.4. Erhebungs- und Auswertungsmethoden

Widmet man sich der Untersuchung eines empirischen Phänomens, steht man stets vor der Frage, wie das jeweilige Forschungsinteresse operationalisiert bzw. der Forschungsgegenstand adäquat erfasst werden kann. Zur Lösung dieses Problems wird in den letzten Jahren vermehrt auf das Konzept der *Triangulation* zurückgegriffen. Unter *Triangulation* versteht man in der Forschungsmethodologie die Kombination verschiedener Methodologien bei der Untersuchung eines Phänomens (Flick 1995: 432). Auch in der vorliegenden Studie wird dieser forschungsmethodologische Zugang angewandt. Die Triangulation kann unterschiedliche Forschungselemente

¹³ Die Lehrerausbildung wird im Magisterstudium als Fortsetzung der Lehrerausbildung im Lizenziatstudium oder als eine neue Fachrichtung angeboten.

¹⁴ Das Programm zur Berechnung von Stichprobengrößen „The Survey System“ (<http://www.surveysystem.com/sscalc.htm>) ergab als repräsentativen Stichprobenumfang bei einem Konfidenzniveau von 95% (+/-8) und der Gesamtzahl von ca. 1.800 Personen eine Stichprobengröße von 139 Personen.

betreffen. In dieser Arbeit werden die Grundsätze der Methodentriangulation verfolgt, weil man hier nach Pařka (1999: 13f.) annimmt, dass die Natur der zu untersuchenden pädagogischen Erscheinungen des Einsatzes verschiedener Forschungsmodelle sowie deren Verbindung zu einem quantitativ-qualitativen Forschungsmodell bedarf. Der Vorteil dieses Ansatzes liegt auf der Hand: Beide Forschungsmodelle können ergänzend eingesetzt werden. Auf diese Weise kann die Reliabilität der Daten verbessert und das Wissen über die erforschten Erscheinungen und Prozesse erweitert werden (vgl. Guziuk 2005: 21).

Aufbauend auf dieser Erkenntnis wurde in der im weiteren Verlauf der Arbeit beschriebenen empirischen Studie eine *Across-method-Triangulation* i.S. des *Komplementaritätsmodells* durchgeführt. Die Untersuchung erfolgte mittels dreier verschiedener Erhebungs- und Auswertungsmethoden, die in den folgenden Unterkapiteln im Einzelnen dargestellt werden.

6.4.1. Dokumentenanalyse

Zuerst wird eine umfangreiche, qualitative Dokumentenanalyse durchgeführt, die auf das Verständnis und die Interpretation der im Text der Dokumente beinhalteten Kategorien abzielt. Dieser Ansatz wird sowohl bei der Analyse der Studienpläne und -inhalte der Deutschlehrerausbildungsinstitutionen als auch bei der Analyse der Lehrprogramme verfolgt. Zum besseren Verständnis soll an dieser Stelle der Unterschied zwischen *Studienplan*, *Studieninhalt* und *Lehrprogramm* verdeutlicht werden. Unter einem Studienplan wird die Verteilung der auf das Deutschlehrerstudium entfallenden Gesamtstundenzahl der obligatorischen und fakultativen Fächer verstanden (auch Stoffverteilungsplan). Studieninhalte¹⁵ hingegen sind kompakte Beschreibungen der einzelnen Fächer, in denen konkrete Ziele, methodische Vorgehensweisen und außersprachliche Inhalte (sog. Thematik) skizziert werden¹⁶. Während sich die allgemeinen Empfehlungen für Studienpläne überall ähneln, gibt es keinerlei Richtlinien, an denen sich die Hochschulen bzw. die dort tätigen Lehrkräfte bei der Ausarbeitung ihrer konkreten Studieninhalte orientieren könnten. Die Folge davon ist, dass diese sehr unterschiedlich ausfallen. So werden an manche Studieninhalte detaillierte Zielsetzungen angeschlossen, ohne dass konkrete Vorschläge zur methodischen Vorgehensweisen usw. gegeben werden. Darin offenbart sich, dass Studieninhalte nur ein Gerüst darstellen. Dieses Gerüst kann

¹⁵ Häufig wird dafür die Bezeichnung „Teilcurriculum“ verwendet (siehe z.B. Stasiak 1995a: 271, 1995b: 12).

¹⁶ Mehr zu Auffassung von Plänen und Inhalten bei Pfeiffer (2001: 155).

während der einzelnen Veranstaltungen aus verschiedenen Gründen modifiziert werden und der Unterrichtende kann es durch seinen Unterrichtsstil „bereichern“ aber auch „verarmen“. Diese Flexibilität im Umgang mit Studieninhalten stellt aber nach Ansicht der Autorin keinen bedeutenden Einwand gegen die Gültigkeit der Untersuchungsergebnisse dar, da die Analyse von Studienplänen und -inhalten nicht ein einziges Untersuchungsinstrument auftritt. Als Lehrprogramme¹⁷ gelten in der vorliegenden Arbeit Pläne, die eine Rahmenstruktur für ein bestimmtes Fach festlegen. Mit anderen Worten wird darunter die Verteilung des Lehrmaterials über eine bestimmte Zeit, vornehmlich über ein Schuljahr verstanden.

Es bleibt anzumerken, dass alle im Rahmen dieser Arbeit analysierten Studienpläne und -inhalte der entsprechender Institutionen für das Studienjahr 2001/2002 bzw. 2002/2003 erstellt wurden. Für diese Materialien besteht keine Veröffentlichungspflicht¹⁸, so dass sie von der Autorin in Form von inoffiziellen Manuskripten gesammelt und analysiert¹⁹ wurden. Es muss betont werden, dass diese Recherche nur dank des Wohlwollens der einzelnen Lehrstuhlinhaber, Institutsleiter sowie ihrer Assistenten möglich war²⁰. Anders sieht die Situation bei den Lehrprogrammen aus: alle vom MEN zugelassenen Lehrprogramme sind in Buch- bzw. Broschürenform zu veröffentlichen und müssten deshalb auch öffentlich zugänglich sein. In der Praxis ist das nicht ungedingt der Fall: die Auflagen umfassen häufig nur wenige Exemplare, was den Zugang teilweise erschwert. Um diese Materialien untersuchen zu können, wurde auf die Bestände der Bibliothek der Zentrale für Lehrerweiterbildung in Poznań (CODN Poznań) zurückgegriffen. Die stichprobenartige Einschränkung der Analyse auf jeweils fünf Lehrprogramme pro Schultyp ermöglichte die Überwindung aller in dieser Hinsicht bestehenden Schwierigkeiten.

¹⁷ Der Terminus „Lehrprogramm“ ist eine genaue Übersetzung aus dem Polnischen. In Deutschland wird an dieser Stelle oft der Begriff „Lehrplan“ verwendet (siehe dazu: Pfeiffer 2001: 35).

¹⁸ Eine Ausnahme bilden die ECTS-Informationspakete, welche die am Einheitlichen System der Kreditpunkte beteiligten Einrichtungen vorbereiten und veröffentlichen bzw. zur Verfügung stellen müssen.

¹⁹ Alle untersuchten Studienpläne und -inhalte der einschlägigen Ausbildungsteile wurden dem Anhang des Manuskripts der Dissertation als Kopie beigelegt (obligatorische Fächer: Sprachpraxis, Landeskunde, Literatur, fachdidaktische Studien; fakultative Fächer: falls relevant). Im Anhang und im Literaturverzeichnis dieses Manuskripts wurden auch die Internetadressen und sonstige Quellen angegeben, auf die die Autorin in vielen Fällen verwiesen wurde.

²⁰ Nur an einer der von mir gewählten Berufshochschulen wurde mir von der Stellvertreterin des Direktors die Einsicht in die Inhalte der Deutschlehrerausbildung verweigert und zwar mit dem Argument, es handle sich dabei um Autorenprogramme, die ohne die Einwilligung der einzelnen Autoren nicht zugänglich gemacht werden dürften.

Die Auswertung des Datenmaterials wird nach den Prinzipien der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (u.a. Mayring 2000; vgl. auch Merten 1983) erfolgen. Von den drei Grundformen – Zusammenfassung, Explikation, Strukturierung – wird der strukturierende Ansatz gewählt. Die Strukturierung des Datenmaterials erfordert das Herausfiltern bestimmter Aspekte aus dem Datenmaterial, das Ziehen eines Querschnitts durch das Material anhand vorher festgelegter Ordnungskriterien sowie die Einschätzung des Materials aufgrund bestimmter Kriterien.

6.4.2. Befragung

Den Studierenden wurde ein mehrteiliger Fragebogen vorgelegt. Im Folgenden wird der mehrteilige Fragebogen wie eine Umfrage behandelt, weshalb im Text der Singular „die Umfrage“ verwendet wird. Für die Studie wurde eine Umfrage zusammengestellt, die aus folgenden Elementen bestand²¹:

- Fragen zur Person,
- Test mit geschossenen Selbstbeurteilungsfragen (sog. Skala zur Selbstbeurteilung),
- Critical-Incident-Aufgabe,
- Fragen zu Quellen interkultureller Kompetenz.

Um die in Kapitel 6.1 genannten Fragenkomplexe beantworten zu können, d.h. um die interkulturelle Kompetenz zu messen und den Stellenwert der Deutschlehrausbildung bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz ermitteln zu können, mussten bei der Formulierung der Fragen und Aufgaben zuerst entsprechende abhängige und unabhängige Variablen festgelegt und voneinander unterschieden werden (vgl. Pilch, Bauman 2001: 197f.; Albert/Koster 2002: 38). Vor dem Hintergrund der theoretischen Erkenntnisse wurden folgende unabhängige Variablen formuliert:

- Alter der Befragten,
- Hochschule,
- Fachrichtung,
- Qualifikationen nach dem angestrebten Abschluss,
- Lehrerqualifikationen zum heutigen Zeitpunkt.

Bei diesen Merkmalen handelt es sich um Variablen, anhand derer das im Rahmen dieser Arbeit interessierende Phänomen – die interkulturelle

²¹ Die Auswahl der Elemente ist auf die Erkenntnisse der theoretischen Ausführungen in den vorangehenden Kapiteln zurückzuführen.

Kompetenz angehender Deutschlehrer – untersucht wird und die dieses Phänomen gleichzeitig determinieren. Sie sind von den abhängigen Variablen zu unterscheiden, die beeinflusst werden können und für die ein Reziprozitätsverhältnis charakteristisch ist. Die abhängigen Variablen werden mit den drei Ebenen interkultureller Kompetenz gleichgesetzt: Wissen, Einstellungen und Fähigkeiten. Die einzelnen Deskriptoren, durch die die Variablen erschlossen werden können, werden anhand der oben genannten Dokumentenanalyse aufgestellt und daher erst bei der Schilderung der Ergebnisse dieser Teiluntersuchung ausführlich besprochen. Die Umfrage wurde auf Polnisch formuliert, um Sprachprobleme als Störfaktor beim Ausfüllen der Umfrage ausschließen zu können²². Bei offenen Fragen wurden die Probanden gebeten auf Polnisch zu antworten. Den Hauptteil der Umfrage bildet eine Skala, die die Voraussetzung der Zweckmäßigkeit und der sprachlich angemessenen Formulierung der Deskriptoren erfüllen musste. Die Umfrage wurde zunächst von zwei Sprachwissenschaftlern überprüft. So konnten implizite, sprachlich bedingte Wertungen der Umfrage weitgehend ausgeschlossen werden²³. Bevor die Umfrage, dem eigentlichen Adressatenkreis vorgelegt wurde, wurde ein Vortest durchgeführt, der das Verständnis der Frageformulierung überprüfen sollte. Dieser Test wurde mit 20 Probanden des dritten Studienjahres der Angewandten Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität durchgeführt. Es wurden keine Verständnisprobleme gemeldet. Die statistische Auswertung des Vortests erwies sich als ausreichend informativ, um zur eigentlichen Umfrage übergehen zu können.

Insgesamt wurden von der Autorin dieser Arbeit 195 sechsseitige Umfragen vorbereitet und im Laufe der Untersuchung persönlich an die Probanden verteilt. Zur Bearbeitung standen den Kandidaten 40 Minuten zur Verfügung. Diese waren wie folgt aufgeteilt: 5 Minuten für die Einführung, 15 Minuten für die Selbstevaluation, 15 Minuten für das Lösen einer Aufgabe, 5 Minuten zur Beantwortung der Fragen zu den Quellen interkultureller Kompetenz. Die gewonnenen Daten wurden einer statistischen Auswertung unterzogen und als absolute Zahlen in Häufigkeitstabellen angegeben. Bei der Auswertung der Ergebnisse der offenen Critical-Incident-Aufgabe wurden universelle Antwortkategorien gebildet (siehe Pilch/Bauman 2001: 213), in die andere Antworten eingeteilt und eingeordnet werden können. Es

²² Durch diese Entscheidung sollten auch eventuelle Zweifel an der Validität der Untersuchung vermieden werden: Es hätte sich erweisen können, dass der Einsatz einer Fremdsprache als zusätzliche Variable behandelt werden muss – eine Variable, deren Einfluss auf die anderen Faktoren implizit ist und deshalb schwer einschätzbar. Vor diesem Hintergrund wurde der Gebrauch der Fremdsprache in diesem Zusammenhang nur als Distraktor betrachtet.

²³ Es handelte sich in diesem Fall vor allem um implizite Negationen.

stellt sich die Frage, ob es Beziehungen zwischen den Antworten auf die Selbstbeurteilungsfragen und den Ergebnissen der offenen Aufgaben (d.h. Korrelation) gibt.

6.4.3. Experteninterview

In der letzten Untersuchungsphase kam das Experteninterview zum Einsatz. Unter einem Experteninterview versteht man ein Gespräch mit einer Person, die Erfahrung im Umgang mit dem zu untersuchenden Personenkreis hat (Albert/Koster 2002: 31). Im vorliegenden Fall sind das die Dozenten der angehenden Lehrer. Das Experteninterview soll an dieser Stelle nicht explizit von anderen Formen des Interviews abgegrenzt werden – weder durch den Status des Interviewten noch durch eine besondere Interviewmethode. Das Experteninterview wird vielmehr durch sein spezifisches Ziel, den daraus abgeleiteten Interviewzweck und die daraus resultierende Rolle des Interviewten bestimmt.

Für das im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Experteninterview wurde die Form des nicht standardisierten Leitfadenterviews mit einzelnen Expertinnen bzw. Experten gewählt. Die Interviews wurden mit Hilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Das heißt: Der Interviewtext wird mit Hilfe eines Analyserasters auf relevante Informationen hin untersucht und die dem Text entnommenen Informationen werden den Kategorien eines zuvor erstellten Analyserasters zugeordnet. Anschließend werden sie dann relativ unabhängig vom ursprünglichen Interviewtext weiterverarbeitet (vgl. Gläser/Laudel 2004: 13)²⁴. Das genaue Konzept und die einzelnen Fragenkomplexe werden in der Einleitung zu dem einschlägigen Kapitel dargestellt.

Zusammenfassend sollen die im Rahmen dieser Studie eingesetzten Erhebungs- und Auswertungsmethoden tabellarisch dargestellt werden. Die Übersicht gibt auch einen schnellen Einblick in das Prinzip der Methodentriangulation, die dieser Untersuchung zugrunde liegt.

Tabelle 9. Erhebungs- und Auswertungsmethoden der Untersuchung

	Erhebungsmethode	Auswertungsmethode
1. Untersuchungsphase	Dokumentenanalyse	qualitative Inhaltsanalyse
2. Untersuchungsphase	Fragebogen	statistische (quantitative) Auswertung
3. Untersuchungsphase	nichtstandardisiertes Leitfadenterview	qualitative Inhaltsanalyse

²⁴ Dieses Prinzip ähnelt der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (Mayring 2000).

6.5. Untersuchungsverlauf und aufgetretene Probleme

Die zu analysierenden Studienpläne und -inhalte wurden schon im Jahre 2002 von der Verfasserin dieser Arbeit zusammengetragen und 2003 ausgewertet. Die zeitlich entfernte Aufnahme der Untersuchung und somit ihre lange Dauer skizzieren den ersten Problembereich, der beim Untersuchungsverlauf aufgetaucht ist.

Bei mehrjährigen Untersuchungen in der Fremdsprachendidaktik, die auf die Analyse der Curricula ausgerichtet sind, droht die Gefahr, dass sie ihre Aktualität und somit die wissenschaftliche Relevanz verlieren. Diese Feststellung ist heute zutreffender denn je, da auch Ausbildungsinstitutionen immer flexibler sein müssen und ihre Pläne und Inhalte an die Bedürfnisse des Marktes anpassen. Als *signum temporis* kann hier die Tatsache angeführt werden, dass während der Dauer dieser Untersuchungen die Pädagogische Akademie in Bydgoszcz zur Universität und der Lehrstuhl für Glottodidaktik und Translatorik an der Adam-Mickiewicz-Universität zum Institut für Angewandte Linguistik umgebildet wurden und fast alle bisher fünfjährigen Studiengänge zur Zeit das zweiteilige Studium (Berufsstudiengang + Magisterstudiengang) im Angebot haben (auch wenn dieses System erst eingeführt wird). Diese institutionellen Änderungen wirken sich natürlich auch auf die Curricula aus, die entsprechend modifiziert werden. Ein anderes erwähnenswertes Faktum ist, dass die Materialien, die als Grundlage der Analyse dienten, noch vor vier Jahren nur schwer zugänglich waren – heute werden sie, zum Teil als aussagekräftige „Werbemittel“, auf den Internetseiten der einzelnen Institutionen veröffentlicht oder – als Antwort auf europäische Anforderungen – in Form von ECTS-Paketen zusammengestellt. Diese zwei Aspekte drängen die Frage nach der Begründetheit einer solchen Analyse der Studienpläne und -inhalte auf.

Dass dieser Teil der Untersuchung durchaus sinnvoll ist, wird an zwei Argumenten besonders deutlich. Erstens wurde die Analyse vorgenommen, um zu prüfen, ob und inwiefern die Entwicklung interkultureller Kompetenz an den Institutionen zur Ausbildung von Deutschlehrern in Polen gegeben ist. Das durfte auf keinen Fall vorausgesetzt werden, zumal in einer Situation, in der das Fehlen interkultureller Inhalte allenthalben bemängelt wird (siehe Kapitel 4). Zweitens haben sich gerade die Studienpläne und -inhalte von vor vier Jahren auf die Herausbildung interkultureller Kompetenz derzeitiger „Letztsemestler“ besonders ausgewirkt. Deshalb sind die analysierten Studienpläne und -inhalte zwar nicht immer brandaktuell²⁵, für die vorliegende Arbeit jedoch durchaus relevant.

²⁵ Es kann hier nur von einem teilweisen Verlust an Aktualität gesprochen werden, was in dem Wort „Modifikation“ besser zum Ausdruck kommt.

Die Schlussfolgerungen dieses Teils der Untersuchung schienen weitere Forschungsarbeiten sinnvoll erscheinen, die 2005 in Form einer Analyse von Lehrprogrammen aufgenommen wurden. In demselben Jahr wurde auf der Grundlage der theoretischen Erkenntnisse und Ergebnisse der durchgeführten Analyse die Umfrage formuliert. Da die Rücklaufquote bei verschickten Umfragen gewöhnlich sehr niedrig ausfällt, hat sich die Forscherin entschieden, die Umfragen, nach Absprache mit dem jeweiligen Institutsdirektor, persönlich zu verteilen und einzusammeln, anstatt sie per Post bzw. per Email zu verschicken. Ungefähr 145 Datenerhebungen wurden von der Forscherin selbst durchgeführt, 50 erfolgten durch Kolleginnen und Kollegen anderer Institutionen, wobei insgesamt 195 Umfragen verteilt wurden. Die Auswahl der Institutionen verlief nach den vorher beschriebenen Kriterien und hing darüber hinaus auch von der Kooperationsbereitschaft der Einrichtungen ab. Als problematisch erwies sich der mit dem Ausfüllen der Umfrage verbundene Zeitaufwand: die Bearbeitungszeit wurde mit ca. 40 Minuten veranschlagt. Aus diesem Grund lehnten viele Studierende das Ausfüllen der Umfrage aus „Zeitmangel“ ab. Dank der Unterstützung der Kolleginnen und Kollegen anderer Institutionen war es der Forscherin möglich, die Umfragen während der Seminare durchzuführen²⁶. Die Ablehnung in dieser Situation war lediglich vereinzelt. Ein grundsätzliches Hindernis stellte allerdings die Tatsache dar, dass Studierende des zehnten Semesters, trotz eines festen Stundenplans, nicht zu den Seminaren erschienen sind²⁷. Da die Anzahl der Erhebungen in den vorher auch zur Analyse der Studienpläne und -inhalte ausgewählten Institutionen nicht ausreichend war, wurden zusätzlich Studenten des sechsten Semesters der Lehrerkollegs in Gniezno und Opole in die Studie miteinbezogen. Diese Abweichung von der geplanten Stichprobenauswahl mindert die Repräsentativität und Aussagekraft der Probe jedoch nicht. Die in der Arbeit vorgenommene Evaluation ist keine Evaluation der ausgewählten Institutionen, deshalb kann sich die Stichprobe bei Bedarf auch auf Studierende von Institutionen erstrecken, die an den vorangehenden Untersuchungen nicht teilgenommen haben.

Anschließend wurden Interviews mit polnischen Dozenten sowie mit Dozenten/Lektoren aus deutschsprachigen Ländern durchgeführt²⁸. Die

²⁶ An zwei Institutionen wurde ich zusätzlich um eine Nachbesprechung der Umfragen gebeten.

²⁷ In mehreren Fällen haben von 10 bis 15 eingeschriebenen Personen nur eine oder zwei am Seminar teilgenommen.

²⁸ Trotz der geplanten Anzahl von 14 Interviewpartnern musste die Probe auf 13 Personen reduziert werden, was darauf zurückzuführen ist, dass nicht jede der ausgewählten Institutionen über einen deutschen Lektor/Dozenten verfügt.

Informationen über die personelle Zusammensetzung der Institute erhielt die Autorin von den Institutsleitern bzw. über die Internetseiten der Institute. Die Zusage zum Interview erfolgte jeweils per E-Mail, wobei die Autorin den betreffenden Personen den Interviewleitfaden im Vorfeld als Orientierungsstütze zur Reflexion zukommen ließ. Keine der angesprochenen Personen hat die Teilnahme am Interview abgelehnt. Die beiden Dozentengruppen erhielten jeweils einen anderen Interviewleitfaden. Aus dem Leitfaden für Dozenten/Lektoren aus deutschsprachigen Ländern wurde der Fragenkomplex zur Einschätzung des Systems interkultureller Bildung an den Deutschlehre- und Ausbildungsinstitutionen (Quellen interkultureller Kompetenz, Stellenwert) ausgeschlossen. Dadurch sollten unangenehme Situationen vermieden werden, in denen sich die ausländischen Dozenten zur Beurteilung des polnischen Systems gezwungen sähen. Das Interview fand stets in der Ausbildungsinstitution statt, in der die jeweilige Person tätig ist und dauerte ca. 20 bis 30 Minuten. Alle Interviews wurden von Tonaufzeichnungen transkribiert. Da das Ziel der Untersuchung auch die Transkription, d.h. die Überführung der Tonaufzeichnung in einen Text, determiniert, wurde auch hier der Verwendungszweck berücksichtigt. Die Niederschrift sollte einer textanalytischen Auswertung dienen. Daraus folgt, dass alle Fragen und Antworten erfasst werden mussten, da die Darstellung des Befragungsergebnisses ansonsten unvollständig gewesen wäre. Die einzelnen Interviewteilnehmer wurden jeweils mit einer Ziffer gekennzeichnet. Auf die laufende Nummerierung der Absätze wurde verzichtet, ebenso auf das Festhalten von Redeunterbrechungen, nonverbalen Äußerungen etc., da diese im Zusammenhang mit der Untersuchung nicht relevant erschienen. Die Satzzeichen wurden durch die transkribierende Person nach Gefühl vergeben. Obwohl die Tonaufnahmen sehr sorgfältig transkribiert und aufbereitet wurden, können Tipp- und Rechtschreibfehler nicht gänzlich ausgeschlossen werden.

Das Verfahren zur Datenerhebung wurde im März 2006 abgeschlossen. Die Bearbeitung und Klassifizierung des erhaltenen Datenmaterials dauerte bis Mai 2006.

Kapitel 7

ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN ANALYSE DER STUDIENPLÄNE UND -INHALTE

Die Darstellung der Ergebnisse dieses Teils der Studie wird durch das für die Auswertung des Datenmaterials angenommene Forschungsinstrumentarium determiniert. So wurde für die strukturierende Inhaltsanalyse ein hierarchisches System von Kategorien gewählt, das sich in der Struktur der folgenden Unterkapitel widerspiegelt¹. Zur Erinnerung seien nochmals die für diesen Teil der Studie relevanten Fragestellungen wiederholt:

- Wurden interkulturelle Ziele in den Studienplänen und -inhalten berücksichtigt?
- In welcher Form verläuft das interkulturelle Lehren und Lernen?
- Inwiefern wird somit den Forderungen nach der Berücksichtigung des interkulturellen Lehrens und Lernens in den Studienplänen und -inhalten Rechnung getragen?
- Sind somit die Voraussetzungen zur Durchführung einer Evaluation der Entwicklung interkultureller Kompetenz an den Institutionen zur Ausbildung von Deutschlehrern in Polen gegeben?

7.1. Studienpläne: Interkulturalität – expliziter Zugang

Interkulturalität, interkulturelles Lernen und verwandte Begriffe werden in den Studienplänen des tradierten Ausbildungskanons lediglich in einer der sechs untersuchten DaF-Lehrerausbildungsinstitutionen explizit ausgewiesen. An der Universität Wrocław ist der Kurs *Interkulturelle Kommunikation* Bestandteil des obligatorischen, praktischen Unterrichts. Der Kurs dauert 4 Semester (pro Semester 30 SWS) und endet mit einem benoteten Leistungsnachweis. An zwei anderen Hochschulen werden Veranstaltungen, die ihrem Namen nach interkulturelle Züge aufweisen, fakultativ angeboten und im Vorlesungsverzeichnis (2002/2003) aufgeführt:

¹ Diese Struktur und die Kategorienbildung beziehen sich explizit auf die im Kapitel 4 eingehend besprochenen Komponenten der Deutschlehrerausbildung in Polen.

Einführung in die interkulturelle Pädagogik (I) (in deutscher und englischer Sprache) (KG²),

Interkulturelle Pädagogik für Fortgeschrittene (II) (in deutscher und englischer Sprache) (KG),

Nationale Stereotype. (LGuT)

Die Frage, welches Gewicht die landes- und kulturkundlichen Veranstaltungen in den Studienplänen einnehmen, in denen die einschlägigen Inhalte implizit vermittelt werden, könnte an dieser Stelle interessant erscheinen. Viele Hochschulen erweitern ihr Studienangebot jedoch um sog. Optionsfächer bzw. fakultative Fächer, so dass unmöglich festgestellt werden kann, welches Pensum an bestimmten (hier: landes- und kulturkundlichen) Fächern die Studenten tatsächlich absolvieren, zumal die Studenten ihr Studium durch das Belegen von Pflicht-, Wahlpflicht- und fakultativen Fächern zum großen Teil selbst gestalten.

7.2. Analyse der Studieninhalte

Der theoretische Teil der vorliegenden Arbeit, insbesondere Kapitel 4.4, gibt Aufschluss darüber, welche Fächer der herkömmlichen Deutschlehrrerausbildung bei einer auf die Interkulturalität ausgerichteten Analyse der Studieninhalte zu berücksichtigen sind. Die Durchsicht der Studienpläne ließ auch erkennen, dass neue Fächer angeboten werden, die ebenfalls interkulturelle Aspekte enthalten und die es auch näher zu betrachten gilt. In den früheren Ausführungen zum Gegenstand der Analyse wurde auch bestimmt, was unter dem Begriff Studieninhalte zu verstehen ist, nämlich die Ziele und Themenbereiche einzelner Fächer. Im Folgenden sollen die Studieninhalte auf die im Rahmen dieser Arbeit interessierenden Aspekte hin untersucht werden.

7.2.1. Analyse der Sprachpraxis

Unter dem Begriff Sprachpraxis werden an den gewählten Einrichtungen verschiedene Veranstaltungen zusammengefasst, die zur Entwicklung der vier Sprachfertigkeiten (Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schrei-

² Die einzelnen Zitate werden jeweils mit der Abkürzung einschlägiger Institution gekennzeichnet. Entsprechende Dokumente wurden je nach ihrer Zugänglichkeit vor Ort, in Form von der Autorin zur Verfügung gestellten Fotokopien oder Internetveröffentlichungen analysiert. Die gesichteten Internetadressen wurden in dem Literaturverzeichnis angegeben, entsprechende Fotokopien der Studienpläne und -inhalte sind bei der Autorin erhältlich.

ben) in der deutschen Sprache beitragen. Natürlich dominieren in diesem Unterricht praktisch-kommunikative Ziele³. Von den anderen Zielen, d.h. den kognitiven und emotionalen Zielen, weisen folgende eine deutlich interkulturelle Wirkung auf:

[Die Studenten mit der] Sprache der interkulturellen Kommunikation Deutschland-Polen [vertraut zu machen], die Anwendung der Sprachen in unterschiedlichen Situationskontexten. Die Übungen sollen Kulturunterschiede in der Sprachanwendung schildern (GUWr, Konversation),

Einführung in die Grundbegriffe der interkulturellen Kommunikation sowie der Kulturtheorie und ihre praktische Anwendung in Übungen. (GUWr, Praktisches Deutsch: interkulturelle Kommunikation)

Viele dieser Ziele sind hingegen nur interkulturell angehaucht, da sie ohne den kontrastiven Aspekt direkt an das kulturkundliche Wissen anknüpfen:

Erwerb von Fach- und Sachwissen (germanistisch-linguistisches Wissen, Einblick in die kulturelle Realität der deutschsprachigen Länder im weitesten Sinne) (KG, Textarbeit/Textredaktion),

Progressives Verstehen von audiovisuell oder rein auditiv dargebotenen authentischen Texten mit weitgehend aktuellem, landeskundlichem Hintergrund und sich daran anschließendem kulturellen Rezeptionsbereich; Erwerb von Fach- und Sachwissen durch auditiven Kontakt mit der Kultur- und Alltagsrealität deutschsprachiger Länder. (KG, Hörverstehen)

Außer in den beiden oben genannten Fällen werden meist keine nicht-kommunikativen Ziele im Bereich der Sprachpraxis genannt.

Thematisch orientiert sich der praktische Deutschunterricht an den meisten Hochschulen (GAMU, KP, AkB, BK) an Alltagsthemen wie Essen, Trinken, Krankheiten, Umweltschutz, Presse, Religionen usw., wobei auf den steigenden Schwierigkeitsgrad der damit verbundenen Übungen sowie ihren kommunikativen Wert verwiesen wird. Manchmal wird ein kontrastiver Zugang zu den Themenkreisen empfohlen:

Die Rolle der Kirche in Polen und in der Welt (GAMU, Sprachpraxis III),

Bildungswesen in Polen und in den deutschsprachigen Ländern, kirchliche und staatliche Feiertage in Polen und in den deutschsprachigen Ländern. (AkB, Sprachpraxis)

Eine Hochschule (KG) legt die Themen der sprachpraktischen Übungen nicht fest, sondern ordnet sie den zur Entwicklung einer bestimmten Sprachfertigkeit geeigneten Übungsformen unter. Vorausgesetzt wird da-

³ Zur Klassifizierung von Zielen: siehe Pfeiffer 2001a: 153.

bei, dass die behandelten Themen den Studenten einen Einblick in die Realität der deutschsprachigen Länder gewähren. So wird z.B. in den Übungen zur Textarbeit und Textredaktion (KG) eine aktuelle Presseschau oder eine Märchen-, Tagebücherlektüre usw. vorgesehen.

Nur in einem Fall (GUWr) wird die Thematik des sprachpraktischen Unterrichts neben dem entsprechenden Lehrbuchkurs (Schumann, J. 1992. *Mittelstufe Deutsch. Neubearbeitung*, Ismaning, Verlag für Deutsch) explizit um folgende interkulturelle Aspekte erweitert:

Soziale Konventionen und Rituale, Verhaltensnormen. Definitionen von Begriffen wie: Ordnung, Pflicht, Heimat. Tabuthemen, Mentalitätsunterschiede (GUWr, Konversation),

Elemente des Kommunikationsprozesses und seine Grundziele [...] verbale und nonverbale Kommunikation, Kommunikationsstile, Kommunikationstypen, Kommunikationsstörungen (z.B. wegen der Kulturunterschiede), Kulturbegriff, Gefühle in verschiedenen Kulturen, Universalien, Sprache als Ausdruck kultureller Werte in einer Gesellschaft, Witz. (GUWr, Sprachpraxis: interkulturelle Kommunikation)

Einmal wird auch die Behandlung von Stereotypen und Vorurteilen in die Thematik des sprachpraktischen Unterrichts aufgenommen:

Toleranz, Vorurteile. (GAMU, Sprachpraxis III)

Zur Verwirklichung der Ziele des sprachpraktischen Unterrichts, auch solcher mit interkultureller Ausprägung, werden an allen Hochschulen (z.B. AkB; GUWr) verschiedene authentische Materialien verwendet: Presseartikel, Interviews, Fernsehnachrichten usw. Manchmal spielt auch in der Materialienwahl der (kultur-)vergleichende Aspekt eine bedeutende Rolle:

Textsorten und mögliche Arbeitsformen: [u.a.] deutsche und polnische Sagen, Auszüge aus Tagebüchern, Biographien, Danzig/Gdańsk 1944, Acht Augen - zwei Länder, Erlebnisberichte. (KG, Textarbeit/Textredaktion)

Als Ausgangspunkt dient hier die gemeinsame Geschichte von Polen und Deutschen in der Region, die aus beiden Perspektiven beleuchtet wird.

Ein interessanter Vorschlag zu den im sprachpraktischen Unterricht eingesetzten Materialien ist auch in den Studieninhalten der Germanistik in Wrocław (GUWr) zu finden:

Die Studierenden sollen sich auf den Film als einen Teil der deutschen Kultur konzentrieren. Die Veranstaltungen sollen gleichzeitig ein Ansporn sein, soziologische, psychologische und politische Aspekte eines Filmwerkes zu besprechen, mögliche, kulturabhängige Auslegungen der Filmkunst klarzumachen. Gleichzeitig soll auf verschiedene, sich aus Kulturunterschieden ergebende Strömungen im

europäischen Film verwiesen werden. (GUWr, Sprachpraxis: interkulturelle Kommunikation)

Abgesehen von den oben zitierten Vorschlägen findet man in den Studieninhalten, wie bereits erwähnt, nur wenige Hinweise auf methodische Vorgehensweisen. In einem Fall (KG) werden sie jedoch detailliert geschildert. Dort abstrahiert man nicht von einem Zugang zu verschiedenen Aspekten der Sprachfertigkeitentwicklung, der interkulturelle Züge aufweist. Allerdings geschieht das nur einmal:

Textsorten und mögliche Arbeitsformen: [u.a.] [...] Texte zu Ende schreiben, meine Biographie (wie sehe ich andere - wie sehen andere mich - wie sehe ich mich selbst). (KG, Textarbeit/Textredaktion)

Zusammenfassend kann also gesagt werden, dass nur wenige Hochschulen (KG, GUWr) mit der Interkulturalität in der Sprachpraxis bewusst umgehen. Die Form der sprachpraktischen Veranstaltungen (Übungen) und der Einsatz von authentischen Materialien (bei allen untersuchten Hochschulen) ist aber fast ein Garant für das implizite interkulturelle Lernen und Lehren. Die Studenten beziehen sich in ihren Äußerungen gerne auf die eigene Person, ihre Stadt und ihr Land, was der Forscherin auch aus eigener Erfahrung bekannt ist. Dabei werden oft Vergleiche zwischen Polen und Deutschland (Österreich, der Schweiz) gezogen. Insgesamt muss unterstrichen werden, dass die Analyse der Studieninhalte der Sprachpraxis ein Bild ergibt, das dem interkulturellen Lernen und Lehren in der Methode viel näher (obwohl teilweise unbewusst) zu sein scheint als in der Thematik. Die Sprachfertigkeiten werden nach wie vor in dem steifen Korsett einer nicht immer hinreißenden Thematik (Essen, Trinken, Krankheiten etc.) geübt. Es ist jedoch auch die Tendenz zu erkennen, interkulturelle Inhalte bewusst zum Teil der Sprachpraxis zu machen - zum Beispiel durch ihre Verankerung in der Geschichte der Region.

7.2.2. Analyse der landeskundlichen Fächergruppe

Zur Gruppe der landeskundlichen Fächer gehören die obligatorischen Veranstaltungen der DaF-Lehrerbildung wie Landeskunde, Kulturkunde und Geschichte des deutschsprachigen Raumes. Daneben fallen auch verschiedene Wahlpflicht- oder fakultative Fächer mit landeskundlichen Zügen in diese Gruppe. Die vorliegende Analyse geht vor allem von den Zielen dieser Fächer aus, da diese im Falle der Landeskunde für die Suche nach den interkulturellen Aspekten schlüssig erscheinen. Landeskunde und verwandte Veranstaltungen wurden in dem theoretischen Teil der vorlie-

genden Arbeit als Träger interkultureller Inhalte bezeichnet, deswegen soll hier auch ein allgemeines Schema der landeskundlichen Ausbildung skizziert werden, das aus den analysierten Studieninhalten hervorgeht.

7.2.2.1. Neuphilologisch orientierte Studiengänge

In den analysierten germanistischen Studiengängen wird bei der landeskundlichen Ausbildung immer von der Wissensebene ausgegangen. Deswegen lauten die Ziele der Veranstaltungen wie folgt:

Die Vorlesung soll den Studenten einen Überblick, einen Abriss der wichtigsten kulturellen Epochen geben (GAMU, Kulturgeschichte des deutschen Sprachraums I/II)

Das Ziel der Veranstaltung ist es, den Studenten eine umfassende Vorstellung der kulturellen Entwicklung der deutschsprachigen Länder zu geben (AkB, Kulturwissenschaft des deutschsprachigen Raumes),

Den Studenten soll das Wissen vermittelt werden, das sie benötigen, um sich problemlos in der Kultur der deutschsprachigen Gebiete zurechtzufinden. Die Studenten sollen mit der Bedeutung dieser Kultur für die Welt wie auch für Polen vertraut gemacht werden. (GUWr, Realienkunde)

Das Institut für Germanische Philologie in Wrocław betont zusätzlich die Berücksichtigung der neusten interdisziplinären Tendenzen in der landeskundlichen Schulung:

Das Ziel der Vorlesung ist es, die Studenten mit den geschichtlich-kulturkundlichen Aspekten des deutschsprachigen Raumes vertraut zu machen gemäß, und zwar der neuesten Tendenz zur Betrachtung germanistischer Fragen im interdisziplinären Kulturkontext. (GUWr, Landeskunde)

Ähnliches kann aus den landeskundlichen Studieninhalten der Germanistik in Poznań herausgelesen werden.

Erst nachdem den Studenten ein Überblick über die landeskundlichen bzw. kulturkundlichen Erscheinungen in den verschiedenen Epochen gegeben wurde, was gewöhnlich im Rahmen von Vorlesungen und dazugehörigen Übungen geschieht, wird das landeskundliche Spektrum um interkulturelle Aspekte erweitert:

Im 4. Semester wird sich der Schwerpunkt der Vorlesungen auf die bilateralen deutsch-polnischen Beziehungen in der Vergangenheit und Gegenwart verschieben, auf Stereotype und ihre Bekämpfung. In diesem Teil werden auch die Fragen der lokalen Kulturgeschichte aufgeworfen. Schlesien wird als ein multikulturelles Gebiet dargestellt, mit besonderer Berücksichtigung des kulturellen Lebens. (GUWr, Landeskunde)

Veranstaltungen mit deutlich interkultureller Ausrichtung haben häufig den monographischen Charakter von Proseminaren zu bestimmten Problemen der Kultur und Kulturwissenschaft. Diese werden meist fakultativ, als Ergänzung einer landeskundlichen Spezialisierung angeboten:

Das Seminar ist vollständig der Kunstgeschichte des deutschen Sprachraums gewidmet. [...] Das Programm des Seminars beschränkt sich dabei nicht allein auf die deutschsprachigen Länder, sondern berücksichtigt analog auch die polnische Kunst. Das auf diese Weise abgerundete Bild eröffnet Vergleichsmöglichkeiten auf der Grundlage von Ähnlichkeiten und Kontrasten. (GAMU, Ausgewählte Entwicklungstendenzen und künstlerische Bewegungen in der Kunstgeschichte des deutschen Sprachraums)

Im Rahmen dieser Veranstaltung werden Problemfelder diskutiert, die den Studenten einen Einblick in wichtige Determinanten der zeitgenössischen Kulturentwicklung ermöglichen. Während der ersten vier Seminare werden Vorträge zu den folgenden Themen angeboten: [u.a.] Das Fremde und seine Aspekte in der philologischen Forschung. (GAMU, Ausgewählte Probleme der Kultur und Kulturwissenschaft)

Die Universität Wrocław (GUWr) ist nicht die einzige Hochschule, an der die deutsch-polnischen Beziehungen thematisiert werden. Allerdings ist dieses Thema an den anderen Hochschulen nicht immer Bestandteil des Pflichtprogramms. Diese Tatsache wird deshalb betont, weil fakultative Vorlesungen und Proseminare, wie alle anderen Veranstaltungen, zwar offen sind, sich jedoch vor allem an Studierende richten, die eine landeskundliche Spezialisierung anstreben:

Darstellung der deutsch-polnischen bilateralen Beziehungen im europäischen Kontext sowie der negativen und positiven Erscheinungsformen dieser Prozesse. Es wird hier auf die Grundlagen der heute notwendigen Annäherung verwiesen. (GAMU, Polnisch-deutsche Wechselbeziehungen)

Stereotype und Feindbilder in den deutsch-polnischen Beziehungen. Das Problem wird sowohl theoretisch als auch praktisch analysiert und aus zwei Blickwinkeln beleuchtet: dem historischen (wie sind die Stereotype entstanden, wie haben sie sich verändert) und dem gegenwärtigen. (AkB, Kulturkunde der deutschsprachigen Länder)

Andere Veranstaltungen aus der landeskundlichen Fächergruppe dienen gemäß ihrer Beschreibung der Vertiefung einzelner Kulturaspekte, wobei nicht mehr explizit auf Unterschiede zwischen dem Fremden und dem Eigenen verwiesen wird.

Interessant erscheint auch, inwieweit sich das Fach *Landeskunde der deutschsprachigen Länder* tatsächlich mit den kulturellen, politischen und

geschichtlichen Aspekten der Schweiz, Österreichs und Liechtensteins auseinandersetzt (DACHL-Landeskunde) und ob auch hier Vergleiche zwischen Polen und dem entsprechenden Land gezogen werden. Diese Aspekte sind ein fester Bestandteil der Studieninhalte aller analysierten Germanistik-Institute. Ein Institut (GAMU) widmet der Schweiz ein ganzes Seminar mit 30 SWS:

Die Kulturgeschichte der Schweizerischen Eidgenossenschaft – ein Abriss. (GAMU)

Das Seminar wird mit dem folgenden Ziel durchgeführt:

Die Studenten sollten die Möglichkeit bekommen, sich eingehender mit der Geschichte der deutschsprachigen Schweiz zu beschäftigen. (GAMU)

Die besondere Rolle der Schweiz wird dabei durchaus als Anlass zum interkulturellen Lernen genutzt. Unter den zu der Seminarthematik angeführten Stichpunkten befinden sich u.a. folgende Aspekte:

Wie gehe ich mit den Anderen um? Die Sprachenfrage und ihre Lösung in der Eidgenossenschaft. (GAMU)

Helvetia und Europa – zwei Frauen im Spannungsverhältnis. Die Schweizer Identität auf dem Prüfstein. (GAMU)

Polen und die Schweiz im Laufe der Geschichte. (GAMU)

An den anderen germanistischen Instituten bzw. Lehrstühlen werden Österreich und die Schweiz im Rahmen der allgemeinen landeskundlichen Ausbildung thematisiert:

Im 3. Semester wird die Vorlesung zusammen mit Muttersprachlern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz gestaltet. Sie werden die wichtigsten Aspekte der Geschichte ihrer Länder darstellen und sich auf die gegenwärtigen kulturkundlichen Aspekte konzentrieren. In Betracht kommen vor allem folgende Themen: Kunst in ihrem außerliterarischen Teil vor dem Hintergrund eines breiten soziokulturellen Kontexts, Manager der Gegenwartskultur (Festspiele, Messen), Massenmedien und Multimedien im 21. Jahrhundert, Schulwesen und Arbeitsmarkt in den deutschsprachigen Ländern usw. (GUWr, Landeskunde)

Die Vorlesung konzentriert sich auf die Problematik der deutschsprachigen Länder [...], wobei das größte Gewicht auf Deutschland (30 SWS), weniger auf Österreich (20 SWS) und die Schweiz (10 SWS) gelegt wird. (AkB, Landeskunde des deutschsprachigen Raumes)

[Das Ziel ist es,] die Studenten mit verschiedenen Lebensbereichen in Deutschland, Österreich und der Schweiz vertraut zu machen, mit besonderer Berücksichtigung der zwischen diesen Ländern bestehenden politischen und wirtschaftlichen Unterschiede und Ähnlichkeiten. (GUWr, Realienkunde)

Im Sommersemester kommt es zu einer punktuellen Vertiefung von Themen, die für die Schweiz spezifisch sind: der Schweizer Mythos, die Schweiz in den Augen des Auslandes, schweizerische Stereotypen und Klischees, das Bild der Schweiz in der polnischen Literatur der Romantik, polnisch-schweizerische Zusammenarbeit [...], das Polenbild in der Schweiz. (GUWr, Kulturwissenschaft)

Liechtenstein wird nur in einem der analysierten germanistischen Studiengänge zum Gegenstand einer landeskundlichen Veranstaltung:

Die Übung betrifft den deutschsprachigen Kultur- und Sprachraum in seiner Gesamtheit. Heute bilden dieses Gebiet die Bundesrepublik Deutschland, die Republik Österreich, die Schweizerische Eidgenossenschaft und das Fürstentum Liechtenstein. (GUWr, Kulturwissenschaft)

Die Studieninhalte geben kaum Aufschluss über methodische Vorgehensweisen. Aus den Angaben zur Form der Veranstaltungen geht hervor, dass sie häufig als Vorlesungen angeboten werden, d.h. auf reine Wissensvermittlung abzielen, ohne dass die Erfahrungswelten der Lernenden durch deren Engagement mit einbezogen würden. Das oben erwähnte Aufgreifen der wechsellvollen Geschichte einer bestimmten, den Studenten nahe stehenden und von Multikulturalität geprägten Region, kann jedoch als methodischer Vorschlag verstanden werden (GUWr – *Schlesien als multikulturelles Gebiet*). Methodisch durchdacht im Hinblick auf die Interkulturalität erscheint auch der Einsatz von Muttersprachlern aus Deutschland, Österreich und der Schweiz bei der Besprechung von kulturellen Eigenschaften einzelner Länder (GUWr, Landeskunde). Eine solche Vorgehensweise stellt nicht nur die Wissensvermittlung sicher, sondern gibt gleichzeitig auch Einsicht in die Varietäten der deutschen Sprache. Ein kontrastiver Zugang zur Landeskunde wird nur einmal als Leitmotiv aller methodischen Ansätze definiert:

Polen bildet einen ständigen Bezugspunkt. (GUWr, Kulturwissenschaft)

Von den übrigen hier analysierten universitären DaF-Studiengängen ist noch der landeskundliche Zweig der Angewandten Linguistik an der Adam-Mickiewicz-Universität näher zu betrachten. Im Rahmen des Grundmoduls wird innerhalb von 60 SWS (das entspricht dem obligatorischen Teil der landeskundlichen Ausbildung) versucht, einen Wissenskanon zu vermitteln, ohne dass dabei Hinweise auf Interkulturalität erkennbar wären:

Das Fach umfasst Geographiekennntnisse des deutschsprachigen Raums, Informationen zur Außen- (Mitgliedschaft in internationalen Organisationen) und zur Innenpolitik (Sozial-, Kultur- und Bildungspolitik) sowie zur Wirtschaft (Rohstoffe, Industrie, Landwirtschaft usw.) und zum Alltag in den deutschsprachigen Ländern. (LGuT)

Andererseits werden bestimmte Teile der Realität deutschsprachiger Länder mit besonderem Hinweis auf die interkulturelle Kommunikation vertieft:

Diese Veranstaltung widmet sich ausgewählten Bereichen der Kulturgeschichte, insbesondere solchen, die für die interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen wesentlich sind. (LGuT, Landeskunde II)

Als eine mögliche Arbeitsmethode wird hier der Einsatz von Volksliedern vorgeschlagen, die deutsche Geschichte und Kulturgeschichte illustrieren sollen. Im landeskundlichen Aufbaumodul wird die Perspektive dann um Fragen erweitert, die für das Verständnis der Multikulturalität ausschlaggebend erscheinen, z.B. Polen – deutschsprachige Länder, Fragen der europäischen Integration, europäisch-amerikanische Beziehungen (*Europäische Identität vs. Amerikanisierung der europäischen Kultur* LGuT). Das landeskundliche Aufbaumodul enthält darüber hinaus auch Lehrveranstaltungen, die eine amerikanische bzw. russische Dimension einführen:

Das Frauenbild in der amerikanischen Prosa. (LGuT)

Russische Kultur und Literatur. (LGuT)

Auch von den Problemen in den deutsch-polnischen Beziehungen wird nicht abstrahiert, wobei die folgenden Aspekte im Mittelpunkt stehen:

Der 2. Weltkrieg und seine Folgen für die bilateralen Beziehungen; das Bild der Deutschen in der polnischen Propaganda, Kultur, Literatur und im Film. Gegenseitige Stereotype. (LGuT)

Das Konzept der landeskundlichen Ausbildung in den universitären Studiengängen ist ersichtlich. Es geht von dem Prinzip der Wissensvermittlung und versucht im Rahmen der Pflichtveranstaltungen ein möglichst vollständiges Bild der deutschsprachigen Länder zu geben. Erst nachdem diese Wissensgrundlage gelegt wurde, wird versucht die intrakulturelle Perspektive um einen interkulturellen Blick zu erweitern, indem Vergleiche gezogen werden, der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden hergestellt und das Fremde im breiten kulturkundlichen Kontext analysiert wird. Das geschieht aber vornehmlich durch fakultative bzw. wahlobligatorische Veranstaltungen im Rahmen einer Spezialisierung. Generell kann also die Schlussfolgerung gezogen werden, dass interkulturelle Inhalte in der landeskundlichen Ausbildung an den germanistischen DaF-Studiengängen präsent sind, wobei der Schwerpunkt in diesem Teil des Curriculums eindeutig bei der Wissensvermittlung liegt. Die interkulturelle Schulung in Form von vergleichenden Analysen tritt vor allem bei der Besprechung von

Stereotypen und der deutsch-polnischen Beziehungen in Erscheinung. Von einigen Ausnahmen abgesehen werden andere Fragen ausschließlich aus der Perspektive der deutschsprachigen Länder betrachtet, ohne dabei Bezug auf die eigene Realität der Lernenden zu nehmen. Verschwiegen wird, wie die Studierenden Fähigkeiten, Strategien und Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen erlernen könnten. Die analysierten Studieninhalte machen deutlich, dass die universitäre Landeskunde insgesamt nach wie vor einen wissensorientierten Charakter hat, obwohl auch deutliche Ansätze zur Abkehr von dieser Ausrichtung zu erkennen sind. An der Angewandten Linguistik wird bei der landeskundlichen Ausbildung die Methode des Schaffens von „Wissensinseln“ bevorzugt, wobei Bestrebungen zu beobachten sind, die landeskundliche Perspektive so zu erweitern, dass die deutschsprachigen Länder nicht mehr den einzigen Bezugspunkt darstellen.

7.2.2.2. Berufshochschule/Fremdsprachenlehrerkolleg

Die Berufshochschule in Konin verfolgt bei der Darstellung der deutschen Geschichte einen ähnlichen Ansatz wie die germanistischen Studiengänge:

Das Ziel des Kurses ist die Aneignung der Grundzüge der deutschen Geschichte von ihren Anfängen bis zur Gegenwart und die Beherrschung historischer Grundbegriffe in deutscher Sprache. (BK)

Über Grundkenntnisse wird hier jedoch nicht hinausgegangen, was auch nicht verwundert, da die Ausbildungszeit (6 Semester) zu kurz ist, als dass noch problemorientierte Proseminare angeboten werden könnten. Anders wird an die Landeskunde *sensu stricto* herangegangen. Dieses Fach hat hier keinen Überblickscharakter, sondern ist von Anfang an problemorientiert. Die bewusste Abkehr von der chronologischen Darstellung der Kulturgeschichte wird aber nicht immer von einer interkulturellen Ausrichtung begleitet. Keines der genannten Ziele kann explizit als interkulturell (d.h. auf zwei Kulturen ausgerichtet) bezeichnet werden. Zwei der neun Themenkreise weisen allerdings einen kulturvergleichenden Zugang auf:

Das deutsche Bildungswesen im Vergleich zu Polen, Schule und Schulsystem im Vergleich, Studieren, Studenten und Studentenleben in Deutschland kennen lernen und die sozialen und finanziellen Rahmenbedingungen vergleichen. Jugendliche in Deutschland, Jugendliche in Polen: Kultur, Sprache, Musik, Kleidung, Gruppen kennen lernen. (BK, Landeskunde I)

Deutschland in Europa - Selbstverständnis und Ziele: Etappen der europäischen Einigung bis zur EU; Chancen und Probleme der zukünftigen Mitgliedstaaten: Polen, Tschechien, Ungarn. (BK, Landeskunde I)

Ein sehr moderner Zugang zur Landeskunde – auch oder vor allem im Sinne der interkulturellen Anforderungen – wird im Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs (Stasiak 1995b) vorgeschlagen⁴. Die besondere Prädestination des Faches zum interkulturellen Lernen wird hier erkannt und explizit genannt:

Ziel des Fachbereiches ist die Ausbildung einer interkulturellen Kompetenz beim Lernenden [...]. Vorrangige Aufgabe des Landeskunde-Unterrichts ist daher die Entwicklung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Strategien im Umgang mit fremden Kulturen, die Sensibilisierung für die Zielkultur und die Relativierung der eigenen Realität, damit fremdkulturelle Erscheinungen besser eingeschätzt, relativiert und in Bezug zur eigenen Realität gesetzt werden können. (Stasiak 1995b: 122)

Dabei werden anders als bei den oben dargestellten landeskundlichen Inhalten anderer DaF-Studiengänge gleichzeitig drei Ebenen der interkulturell-landeskundlichen Ausbildung berücksichtigt:

Die Ebene der Haltungen:

Die Lernenden sollen Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber den deutschsprachigen Ländern sowie Offenheit für Neues und Disparates entwickeln; sie sollen die Bereitschaft entwickeln, sich die eigenen Einstellungen bewusst zu machen, zu reflektieren, zu diskutieren und ggf. zu relativieren; sie sollen die Bereitschaft entwickeln, die ethnozentrische Perspektive aufzugeben, über das eigene Land und die eigene Wirklichkeit nachzudenken und die Autostereotypen zu erkennen; sie sollen kritische Toleranz gegenüber anderen Meinungen entwickeln; sie sollen die Fähigkeit entwickeln, mit Heterostereotypen, Konflikten, Fehlreaktionen, Pannen, Missverständnissen und Defiziten umzugehen usw. (Stasiak 1995b: 126)

Die Ebene des Wissens:

Die StudentInnen sollen ein erweiterungsfähiges Interpretationssystem erwerben, um unbekannte gesellschaftliche, politische, wirtschaftliche und kulturelle Erscheinungen des deutschsprachigen Raumes einordnen zu können. Dabei wird notwendigerweise auch ein Wissensgerüst aufgebaut. (Stasiak 1995b: 127)

Die dritte Ebene ist die Ebene des Könnens, auf der unter anderem solche Fähigkeiten wie: interdisziplinäre Zugangsweise, projektorientiertes Arbeiten, Informationsbeschaffung und -auswahl erworben werden sollten (vgl. Stasiak 1995b: 127).

Der Thematik, die im Rahmen der landeskundlichen Ausbildung angeboten wird, liegt ein erweiterter Kulturbegriff zugrunde. Er umfasst sowohl die „hohe Kultur“ als auch die Alltagskultur im umfassenden Sinne:

⁴ Diese Vorschläge decken sich vollständig mit den Studieninhalten der Landeskunde an dem Fremdsprachenlehrerkolleg in Gdańsk, weshalb hier nur auf das Rahmencurriculum Bezug genommen wird.

Das thematische Faktenwissen soll sich nicht am Wissen von Fachspezialisten, sondern an dem Wissen des aufgeschlossenen, interessierten Laien orientieren, der in der Zielkultur lebt, so dass eine Verständigung mit ihm möglich wird. (Stasiak 1995b: 122)

Konkrete thematische Lerninhalte werden in Form von Schwerpunktsetzungen dargeboten. Sie erfassen verschiedenartige Aspekte der gesellschaftlichen Realität und lassen ein erweiterungsfähiges Wissensgerüst aufbauen. Sie sollen auch von der Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden ausgehen. Es werden unter anderem folgende Schwerpunkte genannt:

Individuum und Gesellschaft, Staat und Gesellschaft, Wirtschaft, kulturelles Leben. (Stasiak 1995b: 128)

Bei dem Schwerpunkt „Individuum und Gesellschaft“ reicht das thematische Spektrum z.B. von der Bevölkerungsstruktur (Generationenkonflikte, „die nivellierte Mittelstandsgesellschaft“ usw.) über soziale Identitäten (nationale, regionale Identitäten, Minoritätsidentitäten, Heimatbegriff) und Formen des Zusammenlebens (Familie, WG, Altersheime, Homosexuelle, multikulturelle Gesellschaft usw.) bis hin zu Randgruppen, Jugendlichen, der Rolle der Frau, Religion und Dialekten. Im Rahmencurriculum werden die landeskundlichen Lernbereiche nicht nur benannt, sondern auch detailliert ausgeführt, indem Methoden und Mittel zur Realisierung der Themenvorschläge empfohlen werden:

„Geschichte“ stellt keinen selbständigen, unabhängigen Fachbereich oder Schwerpunkt dar; vielmehr sollen innerhalb der einzelnen Schwerpunkte geschichtliche Rückgriffe erfolgen, sofern sie zum besseren Verständnis gegenwärtiger Probleme beitragen können. (Stasiak 1995b: 128)

[empfohlen wird eine] exemplarische - wenn möglich - (binnen)kontrastive Vorgehensweise. (Stasiak 1995b: 123)

Andere vorgeschlagene Arbeitstechniken und Mittel (siehe: Stasiak 1995b: 134) sind deutlich in dem DACH-Konzept⁵ und der damit verbundenen Kreativität und Autonomie⁶ verankert.

Das Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs legt auch die Evaluationsformen für Landeskunde fest. Es wird außerdem auf die

⁵ Im Rahmencurriculum ist weiterhin vom DACH-Konzept die Rede, obwohl dieses in der Zwischenzeit um die liechtensteinische Landeskunde erweitert wurde und die Bezeichnung DACHL-Konzept trägt.

⁶ Im Anhang zum Teilcurriculum Landeskunde befinden sich auch ausgewählte Beispiele aus der Unterrichtspraxis, die veranschaulichen sollen, wie der methodische Ansatz in der Praxis umgesetzt werden könnte.

Schwierigkeiten bei der Evaluation der kommunikativen-interkulturellen Kompetenz verwiesen und ein Vorschlag zu anderen Evaluationsformen gemacht:

Die Evaluation sollte sowohl die methodisch-didaktischen Lerninhalte („Kenntnis wie“) wie auch die thematischen Lerninhalte („Kenntnis von“ - thematisches Faktenwissen) erfassen. Haltungen sollen nicht bewertet werden. (Stasiak 1995b: 135)

Die Methoden der Evaluation reichen von der Bewertung der Aktivität und des Engagements im Seminar, über Teilleistungen von Kolloquien, bis zur Bewertung eines zu interkulturell relevanten Themen geschriebenen Zeitungsartikels. Es wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, mehrere Teilbewertungen miteinander zu kombinieren.

Aus den bisherigen Darstellungen lässt sich schlussfolgern, dass die landeskundliche Ausbildung in den dreijährigen DaF-Studiengängen verschiedene Prämissen hat. An der Berufshochschule in Konin weist sie ganz klar die herkömmliche philologische Ausrichtung auf (chronologisch gestaltete Vorlesung zur Geschichte Deutschlands), wobei vermehrt Problemfelder thematisiert werden. Im Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs wird die Landeskunde hingegen zum Schauplatz des interkulturellen Lernens erhoben. Das ist zweifellos das Ergebnis der Aufarbeitung der jüngsten Erkenntnisse zum interkulturellen Lernen. Der Interkulturalität wird die ihr gebührende Aufmerksamkeit geschenkt. Dieser Sachverhalt kommt nicht nur in den Zielen des landeskundlichen Unterrichts zum Ausdruck (Abbau der ethnozentrischen Perspektive, Bewusstmachung eigener Einstellungen und ggf. deren Relativierung usw.), sondern auch in den Vorschlägen zum methodischen Umgang mit der landeskundlichen Thematik (z.B. DACH-Konzept) und nicht zuletzt in dem Versuch einer Evaluation der kommunikativen-interkulturellen Kompetenz. Dabei wird die Interkulturalität in all ihren Dimensionen erfasst (d.h. in der kognitiven: Wissen, emotionalen: Einstellungen und pragmatischen Dimension: Können), was darauf schließen lässt, dass sich das interkulturelle Lernen nicht auf Kosten des Erwerbs von konkretem Wissen vollzieht.

7.2.3. Literatur

Wie bereits im Kapitel 4.4.2 erklärt, trägt jeder Umgang mit fremdkulturellen literarischen Werken weitgehend zur Erhöhung der interkulturellen Kompetenz bei. Literarische Texte führen den Leser in eine fremde Welt, mit ihren Wert- und Glaubenssystemen, Menschen, Äußerungen usw. Es gibt keine klaren Trennlinien, die eindeutig bestimmen würden, welche Aspekte des universitären Literaturunterrichtes eindeutig interkulturell

und welche lediglich interkulturell angehaucht sind. Es gibt jedoch einige Anhaltspunkte, die bei der Analyse helfen und in der vorliegenden Arbeit bereits skizziert wurden. So verstärkt sich der interkulturelle Charakter des Faches „Literatur“, je problemorientierter seine Ausrichtung ist, je mehr die Verbindung zur Landeskunde gesucht wird und je mehr mit Vergleichen mit der (hier:) polnischen Literatur gearbeitet wird. Daher wird in der vorliegenden Analyse dieses Studienbereichs versucht, die interkulturellen Inhalte außerhalb des tradierten germanistischen Wissenskanons zu suchen.

Zu Beginn soll jedoch kurz auf die Forderungen eingegangen werden, die Fremdsprachendidaktiker an die Literaturlausbildung in den DaF-Lehrerausbildungsgängen stellen.

In allen germanistischen Studiengängen in Polen wird der Literaturgeschichte großes Gewicht beigemessen. Allerdings wird die Literaturgeschichte nicht wie von Krumm (1996: 285f.) für angehende Deutschlehrer empfohlen vergleichend, sondern chronologisch vermittelt. Das heißt, dass nicht die Beziehungen zwischen der eigenen Nationalliteratur und der deutschsprachigen Literatur thematisiert werden und auch nicht nach den Ursprüngen und Vorläufern heutiger literarischer Äußerungen gefragt wird, sondern die germanistische Klassik epochenweise dargestellt wird (GAMU, GUWr, AkB ähnlich BK, LGuT). Diese Darbietung des literaturgeschichtlichen Materials wird in allen germanistischen Studiengängen von Veranstaltungen zur Analyse und Interpretation des literarischen Werkes begleitet (GAMU, GUWr, AkB). Die Studenten sollen also literaturwissenschaftliche Kategorien beherrschen und gleichzeitig Lese- und Verstehensvermögen aufbauen. Bei der Betrachtung der außerhalb des chronologischen Kanons angesiedelten Studieninhalte fällt auf, dass es nicht immer dabei belassen wird. In drei der acht untersuchten DaF-Lehrerstudiengänge (GAMU, GUWr, KG bzw. Rahmencurriculum für Fremdsprachenkollegs) werden Veranstaltungen angeboten, die explizit darauf abzielen, bei den Studenten eine inter- bzw. fremdkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Dabei wird die Bedeutung bestimmter Themen für den interkulturellen Ansatz erkannt – so z.B. die des Themas: „Polen in der deutschsprachigen Literatur“:

Das Polensyndrom in der deutschsprachigen Literatur. Thematisiert wird die gegenseitige Wahrnehmung von Polen und Deutschen in der Geschichte mit besonderer Berücksichtigung der Problematik des 19. und 20. Jahrhunderts. [...] Außer den Texten der schöugeistigen Literatur werden Tage- und Memoirenbücher sowie (Auto-)Biographien analysiert. Zum Gegenstand der Analyse wird dann die Rolle der Massenmedien in der Gestaltung vom Bild einer fremden Kultur und ihrer Mitglieder. Die Vorlesung besteht aus zwei Teilen: Polen und die Polen in den Augen der Deutschen [...] und die Deutschen aus der Perspektive der polnischen Kultur. (GUWr)

Die deutsch-polnischen Beziehungen und ihre Thematisierung in der deutschen Literatur nach 1945. (AkB)

Oder die Bedeutung des Themas: „Ostpreußen, Schlesien als verlorene Heimat“:

Schlesien. Ein magisches Land; das Land der verlorenen Kindheit. Das Ziel des Proseminars ist es, drei Romane über Oberschlesien [...] zu vergleichen. Den nächsten Schritt der Interpretation bestimmen Fragen nach [...] der Mentalität der Helden, die an der Grenze von zwei Kulturen leben. (GUWr)

Literatur in Ostpreußen: Ostpreußische Literatur als Regionalliteratur. ([u.a.] das Spezifische der Region Ostpreußen; vom deutschen Polendiskurs der Neuzeit; Flucht - Vertreibung - Zwangsaussiedlung - zur Terminologie; Heimkehr auf Zeit - „Ostpolitik-Literatur“; Reisen nach/in Polen; das Bild Polens in der deutschen (Ostpreußen)Literatur; Heimat im Plural). (GAMU, Monographische Vorlesung)

Der für das interkulturelle Lernen so wichtige komparatistische Ansatz zur Literatur wird zweimal vorgeschlagen (GUWr, GAMU). Allerdings findet sich das, was in den Studienplänen der Germanistik in Poznań verzeichnet ist (*Komparatistische Literaturwissenschaft*), nicht mehr in den Studieninhalten wieder. Dies mag an der bereits erwähnten Unvollständigkeit der Studieninhalte liegen. Das Angebot der Germanistik in Wrocław gestaltet sich wie folgt:

Deutsch-polnische Literaturbeziehungen im 18. und im früheren 19. Jahrhundert. Thematik: Die polnische Rezeption der deutschen literarischen Traditionen als Ausdruck von allgemeinen Entwicklungstendenzen in der polnischen Literatur. Rezeption der Werke von Schiller und Goethe in Polen. (GUWr)

Einmal (GAMU) wird auch der Versuch unternommen, die zwei Ausbildungsstränge der DaF-Lehrerbildung bzw. der germanistischen Ausbildung, d.h. Literatur und Landeskunde, miteinander zu verbinden. Allerdings geschieht dies nicht strikt im Sinne des interkulturellen Lernens, sondern dient der Entwicklung eines besseren Fremdkulturverständnisses:

Literatur in der Geschichte - Geschichte in der Literatur. Das Seminar setzt sich zum Ziel, die neueste deutschsprachige Literatur auf ihren Umgang mit der schwierigen Geschichte der Deutschen zu überprüfen (B. Schlink, *Der Vorleser*). (GAMU)

Alle hier angeführten problemorientierten Veranstaltungen der germanistischen Institute sind entweder Wahl- oder Wahlpflichtfächer, die in erster Linie die literaturwissenschaftliche Spezialisierung begleiten. Da es sich

nicht um Pflichtveranstaltungen handelt, werden sie von den angehenden Lehrern nicht immer gewählt (diese absolvieren oft monographische Seminare zur Fremdsprachendidaktik). Eine Ausnahme bilden Studierende, die neben der literaturwissenschaftlichen Spezialisierung die zusätzliche methodisch-didaktische Ausbildung machen.

Mit Ausnahme des Fremdsprachenlehrerkollegs in Gdańsk werden die oben genannten Vorgehensweisen in keinem der übrigen Studiengängen (BK, LGuT) berücksichtigt. Hier ist die chronologische Darstellung der Literaturgeschichte der einzige Gegenstandsbereich der Vorlesung, wobei mitunter auch Elemente der Philosophie und der Kunst mit einbezogen werden (LGuT).

Anders verhält es sich laut Rahmencurriculum (Stasiak 1995b) mit den Fremdsprachenlehrerkollegs. Wie schon bei der Landeskunde verzichtet das Curriculum auch bei der Literaturwissenschaft in Anbetracht der verkürzten Ausbildungszeit auf eine erschöpfende Wissensvermittlung. Trotzdem inspiriert es sich weitgehend an den Traditionen der germanistischen Philologie in Polen, vor allem hinsichtlich des Lektüren-Kernprogramms. Zu den konkreten Fähigkeiten, die das Fach den Studierenden vermitteln sollte, gehören neben gut entwickelten Lesefertigkeiten, literarisches Wissen, Deutungsfähigkeiten, ästhetische Urteils- und Kritikfähigkeit und inter- bzw. fremdkulturelle Kompetenz (Stasiak 1995b: 153ff.):

Um dem besonderen Charakter der Fremdsprachlichkeit/Fremdkulturalität des literarischen Gegenstandes Rechnung zu tragen, soll der Student in der Lage sein, fremdkulturelle Inhalte und Werte in Texten zu erkennen und sie in ihren eigenkulturellen Zusammenhang einzuordnen und zu reflektieren. (Stasiak 1995b: 152)

Dieses Ziel soll neben anderen Zielen mit folgenden Texten erreicht werden:

Es empfiehlt sich, von den Texten der Gegenwartsliteratur auszugehen, da sie aufgrund ihrer größeren Nähe zu Interessen und Erfahrungen der Studenten und aufgrund der Sprache einen leichteren Einstieg verschaffen. (Stasiak 1995b: 157)

Zu den Themen, die anhand von Texten behandelt werden, die nach bestimmten Auswahlkriterien (z.B. Repräsentativität, kulturelle Relevanz innerhalb des deutschsprachigen Raumes und in Polen etc.) gewählt werden, gehören auch solche, die in anderen hier analysierten Studiengängen zur Auseinandersetzung mit kultureller Fremdheit in Frage kommen:

Polen in der deutschsprachigen Literatur (Fremdheitsbilder),
„verlorener Osten“.

Im Rahmen der literaturwissenschaftlichen Ausbildung werden mit Blick auf die Teilqualifikation *interkulturelle Kompetenz* auch methodische Vorschläge zum Umgang mit Texten gemacht:

[...] methodisch erscheint mir hierbei vor allem die kulturkontrastive Perspektive praktikabel. (KG, Literatur)

Dieser Zugang spiegelt sich auch in den Anforderungen an die Seminarteilnehmer wider:

von jedem Kursteilnehmer muss ein Referat zu einem Autor der deutschsprachigen Literatur in Bezug auf die Epoche und die Rezeption in Polen angefertigt werden. (KG, Literatur)

Die zusammengestellten interkulturell belegten Inhalte und Methoden, die in den Studiengängen eingesetzt werden, machen deutlich, dass die Interkulturalität zweifellos im hochschulischen Literaturunterricht präsent ist. Diese Präsenz ist zweifacher Natur. Sie ist implizit, da literarische Texte immer einen Zugang zu einer anderen Welt gewähren und sie ist explizit, da die für die Studiengänge Verantwortlichen eingesehen haben, dass die rein literaturwissenschaftliche Perspektive des deutschsprachigen Raumes um kontrastive Aspekte durch Vergleiche mit der polnischen Literatur ergänzt werden muss. Ohne Zweifel können die Studierenden dadurch Kompetenzen im Fremdverstehen erwerben und das Vermitteln zwischen der eigenen und der fremden Kultur schulen. Wichtig erscheint, dass sich die interkulturell bzw. kulturvergleichend ausgerichteten Seminare auch auf die Phänomene der gemeinsamen deutsch-polnischen Geschichte sowie ihrer Resonanz in der Literatur beziehen. Dadurch wird auch die Vielschichtigkeit und Vielzahl der möglichen Interpretationen und Wahrnehmungsweisen derselben Phänomene gezeigt, was einen bedeutenden Ansatz zur Relativierung tradiertener Einstellungen schafft. Diese Ausrichtung der literarischen Ausbildung ist leider weit davon entfernt überall zum Ausdruck zu kommen – sie war nur in zwei von acht analysierten DaF-Lehrerstudiengängen erkennbar. An allen anderen untersuchten Institutionen wird anscheinend nicht über die implizite, unbewusste Vermittlung der Interkulturalität hinausgegangen.

7.2.4. Fachdidaktische Studien

Fachdidaktische Studien gehören an vielen gewählten Hochschulen (GAMU, GUWr, LGuT, BW, AkB) nicht zum obligatorischen Teil der Ausbildung. Studierenden, die ihr Ausbildungsprofil um Lehrerqualifikationen

erweitern wollen, wird eine Reihe von Lehrveranstaltungen zur Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen sog. Optionsfächer angeboten. An jeder der untersuchten Hochschulen kann die Lehrerspezialisierung angestrebt werden.

Aus den Studieninhalten ist die Vermittlung von Grundkenntnissen in den Fächern Entwicklungspsychologie, Lernpsychologie und Fremdspracherwerbsforschung als allgemeines Ziel der didaktisch-methodischen Fächergruppe herauslesbar. Dabei sollen die Studierenden deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht erkennen und im zukünftigen Unterricht berücksichtigen. Dies soll z.B. folgendermaßen erreicht werden:

Präsentation einer wissenschaftlichen Grundlage für das Studieren und Praktizieren der Fremdsprachenvermittlung und des Fremdsprachenlernens. (BK, Didaktik der Fremdsprachen)

Ziel der Vorlesung ist die Vermittlung grundlegender Kenntnisse und praktischer Fähigkeiten im Bereich Methodik des Faches Deutsch als Fremdsprache. Darüber hinaus wird Nachdruck darauf gelegt, die Studenten mit der Fachliteratur und deren Benutzung im Kontext der Lehrarbeit vertraut zu machen. (LGuT, Glottodidaktik)

Die Interkulturalität soll hier also vor allem durch die Vermittlung von Kenntnissen über die Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik berücksichtigt werden. Dies gilt für zwei der analysierten Einrichtungen zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In den Studieninhalten werden folgende im Rahmen dieser Arbeit relevante Themen explizit ausgewiesen:

(Curriculare) Grundlagen des Hochschul- und Schulfaches DaF (gesellschaftlich-politische und institutionelle Rahmenbedingungen). (Stasiak 1995b: 33)

Interkulturelles Lernen. (LGuT, Glottodidaktik)

Außerdem gehört *Interkulturelles Lernen* als eines der Interessensgebiete der Glottodidaktik zum fakultativen glottodidaktischen Aufbaumodul an der Angewandten Linguistik in Poznań. Dabei wird dieses Interessensgebiet folgendermaßen aufgefasst:

Es handelt sich um eine solche Fremdsprachendidaktik, die Aspekte der europäischen Integration berücksichtigt: Kultur, Ökonomie, Sprachenpolitik; nationale Bilder, Image, wahres und gefestigtes nationales Bild, unterschiedlicher Kommunikationswert von Sprachen; das Fremde, kulturelle und sprachliche Fremdheit, Xenophilie, Xenophobie, verschiedene Arten von Bilingualismus: amerikanisches, kanadisches Modell, Language Awareness, kulturelle Bewusstheit als Hilfe zum Abbau des Fremdgefühls gegenüber einer fremden Sprache, einer fremden Kultur. (LGuT)

Zur Vermittlung dieser Thematik wird die Werkstatt *Literatur und Kultur im Deutschunterricht* angeboten:

Das Programm der Veranstaltung [...] umfasst folgende Themen: Geschichte und Taxonomie des Kulturbegriffs, Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Erziehung, Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens im FU, Grundzüge der Theorie und Didaktik des Fremdverstehens, Vorurteile und Stereotype als Unterrichtsgegenstand, Landeskunde im interkulturellen FU [...] Kriterien einer interkulturell orientierten Lehrwerkanalyse, Besprechung von interkulturell ausgerichteten Lehrwerken, Literatur und Kultur im interkulturell orientierten FU, geeignete Textsammlung. (LGuT)

An den übrigen Hochschulen wird die besprochene Thematik in den didaktisch-methodischen Veranstaltungen nicht vermerkt. Allerdings lenken manche Institute die Aufmerksamkeit auf die Vermittlung von landeskundlichen Kenntnissen im Fremdsprachenunterricht und auf die neueren Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik, was einer impliziten Behandlung der Interkulturalität gleichkommt:

Elemente der Kulturkunde im Fremdsprachenunterricht. (AkB)

Landeskunde im Deutschunterricht (der Begriff *landeskundliche Inhalte* in den einzelnen Methoden, Bereichen des landeskundlichen Wissens, Grundsätze der Vermittlung). (GAMU)

Zwar findet der interkulturelle Ansatz im Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs (Stasiak 1995b; auch KG) in der Didaktik des Deutschen als Fremdsprache keine explizite Erwähnung, dennoch sollen die Prinzipien dieses Ansatzes in einem interdisziplinären Sinne im hochschulischen Landeskundeunterricht ersichtlich werden, da

sich die an den Kollegs unterrichtenden Ausbilder von Ausbildern darüber im Klaren sein müssen, dass sie nicht nur Vermittler von Sachinhalten sondern auch Muster von Lehrerverhalten sind und u.a. auch auf diese Weise mit den psychopädagogischen Fächern zusammenzuwirken haben. (Stasiak 1995b: 12)

Es soll auch Erwähnung finden, dass sich außer den hier genannten Gebieten der fachdidaktischen Studien, in denen die Interkulturalität berücksichtigt wird, auch Diplomseminare im Rahmen der methodisch-didaktischen Spezialisierung an der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht orientieren können.

Die angeführten Beispiele machen deutlich, dass die Notwendigkeit einer expliziten Reflexion über Interkulturalität in der fachdidaktischen Ausbildung an den meisten Hochschulen nach wie vor übersehen wird. Warum

das so ist, ist schwer zu sagen. Eine solche Begründung ist auch nicht Ziel der vorliegenden Analyse, die nicht untersucht, warum interkulturelle Themen nicht explizit zu einem Lernziel der Didaktik des DaF-Unterrichts erhoben werden, sondern der Frage nachgeht, ob sie überhaupt berücksichtigt werden.

7.2.5. Veranstaltungen mit explizit interkultureller Ausrichtung

Zu dieser Gruppe gehören Fächer, die außerhalb des tradierten DaF-Ausbildungskanons liegen und die das interkulturelle Lernen bzw. die interkulturelle Kommunikation explizit thematisieren. Die Tatsache, dass diese Fächer überhaupt ihren Platz in den Studienplänen gefunden haben, zeugt von dem wachsenden Interesse an diesem Thema und dem Bestreben, es in den Ausbildungskanon der sprachlich orientierten Studiengänge (darunter auch die DaF-Studiengänge) aufzunehmen. Im Folgenden soll auf die Inhalte dieser Fächer detailliert eingegangen werden.

An dem Fremdsprachenlehrerkolleg in Gdańsk wird die Thematik in einem zweiphasigen System eingeführt, das aus einem fakultativen Grund- und einem Aufbaukurs besteht:

- Einführung in die Interkulturelle Pädagogik (I) (KG),
- Interkulturelle Pädagogik für Fortgeschrittene. (KG)

Im Grundkurs wird das Thema des interkulturellen Lernens und Lehrens in einen breiten Kontext gestellt, der auch die Minderheitenproblematik und die Ursprünge der Interkulturalität umfasst (KG):

- Überfachliche Ziele für Interkulturelles Lehren und Lernen,
- Interkulturelle Aspekte in zweisprachiger Bildung,
- Interkulturelles Lernen mit sozialen Gruppen im Gemeinwesen,
- Interkulturelles Lernen mit ethnischen Minderheiten,
- Phasen der europäischen Migration nach 1945.

Im Aufbaukurs werden die verschiedenen Handlungsebenen und Ausprägungen interkultureller Kompetenz besprochen:

Interkulturelle Kompetenzen:

- auf der Schulebene: Interkulturelle Module in den einzelnen Unterrichtsfächern,
- auf der Berufsebene: Interkulturelle Kompetenzen für Manager, pädagogische und soziale Berufe,
- auf der europäischen Ebene: Interkulturelle Kompetenzen in der internationalen Verständigung,
- Geschlechtsspezifische Merkmale und Unterschiede im Interkulturellen Kontext,
- Interkulturelle Kommunikation,
- Hören und Verstehen im Interkulturellen Kontext,

- Argumentation und Kooperieren im Interkulturellen Kontext,
- Verbale und nonverbale Kommunikation in unterschiedlichen Kulturen,
- Neue Bildungswege nach Europa. (KG)

Im Studiengang Angewandte Linguistik in Poznań (LGuT) wird ein anderer Aspekt des interkulturellen Lernens thematisiert: die Behandlung von Stereotypen und die Stereotypenforschung. Ziel ist es, die Studierenden mit den theoretischen Grundlagen und den praktischen Methoden der Stereotypenforschung vertraut zu machen. Hierbei soll die Auseinandersetzung mit folgenden Themen helfen:

Stereotype und Vorurteile, Grundbegriffe und ihre Definition, die Herkunft von Stereotypen und Vorurteilen, Relativierung von Stereotypen und Vorurteilen. (LGuT, Nationale Stereotype)

Die Behandlung dieser grundlegenden Aspekte lässt hoffen, dass die Studierenden Stereotype in ihrer Funktion erkennen und bewerten lernen und dass sie in ihrer späteren Unterrichtspraxis, Methoden zur Sensibilisierung im Umgang mit Stereotypen anwenden werden können. Die Stereotypenforschung ist darüber hinaus auch Thema des Seminars mit dem Titel *Sprachliche Kontakte*, dessen Ziel es ist, Stereotype in den breiteren Kontext der Glottodidaktik, der Soziolinguistik und der Kontaktlinguistik sowie der Landeskunde *sensu largo* einzubetten (LGuT). Das Seminar behandelt folgende Themen:

Stereotypenforschung: Begriffe – das Fremde, der Stereotyp, das Vorurteil, die Arten von Stereotypen, der geschichtliche Blickpunkt; Landeskunde – ein alter, neuer Begriff zur Auswahl von landeskundlichen Inhalten; Kontaktlinguistik: Regionale Differenzierung der deutschen Sprache, sprachliche Kontakte in Europa. (LGuT, Sprachliche Kontakte)

Die obigen Ausführungen machen deutlich, dass das Repertoire der Veranstaltungen mit interkulturellen Inhalten zwar groß ist, aber nur an zwei der untersuchten Hochschulen angeboten wird. Die Veranstaltungen haben dort einen wissenschaftlichen Charakter, wobei sie gleichzeitig auch der Wissensvermittlung über die in unserem Alltag und in der Praxis der Deutschlehrer immer relevanteren Phänomene der Interkulturalität dienen sollen. Die Veranstaltungen haben zwei Schwerpunkte: erstens die Sensibilisierung der Teilnehmer für Stereotype und Vorurteile, zweitens die (wissenschaftliche) Reflexion über die Relativierung von Stereotypen als Teilprozess des interkulturellen Lernens. Theoretisch gibt es eine ganze Palette von Möglichkeiten, das Thema *Interkulturalität* zu behandeln. Die Analyse zeigt, dass die Ausbildungseinrichtungen von allen möglichen Ansätzen die Auseinandersetzung mit Stereotypen bevorzugen.

7.3. Zusammenfassung der Teilergebnisse und Diskussion

Auf der Grundlage der ausführlichen Analyse der Studienpläne und -inhalte der im Rahmen dieser Arbeit untersuchten Einrichtungen zur Ausbildung von Deutschlehrern können zur Beantwortung der eingangs gestellten Fragen folgende Schlussfolgerungen gezogen werden:

Um den Bedürfnissen des interkulturellen Lernens und Lehrens Rechnung zu tragen, werden nach und nach neue Fächer in die Studienpläne eingeführt, die ausdrücklich diesen Aspekten gewidmet sind. Die Ziele und Inhalte von Veranstaltungen mit interkultureller Ausrichtung werden nur an drei Institutionen explizit ausgewiesen. In den meisten Fällen geben die Lehrinhalte, -materialien und -methoden Aufschluss über die interkulturelle Ausrichtung der Veranstaltungen. In zwei Fällen ließen auch die eingesetzten Lehrmittel auf die Berücksichtigung von Prinzipien des interkulturellen Lehrens und Lernens schließen. Von den in den Studieninhalten erwähnten Methoden können zwei als für die Entwicklung interkultureller Kompetenz förderlich bezeichnet werden: der kontrastive Zugang zur Unterrichtsthematik sowie das selbständige Reflektieren über die eigenen Haltungen und die Haltungen anderer.

In der Gruppe der landeskundlichen Fächer wird das interkulturelle Lernen nur einmal zum Ziel erklärt. Diese Feststellung kontrastiert mit den Ergebnisse der Analyse des Rahmencurriculums für die Fremdsprachenlehrerkollegs. Nach diesen Ergebnissen bietet das Rahmencurriculum die Chance, ein modernes, interkulturell ausgerichtetes Landeskundeprogramm einzuführen, das den Studierenden Kenntnisse in Landeskunde, Kulturkunde und Geschichte vermittelt und sie gleichzeitig dazu anhält, ihre Einstellungen gegenüber dem Fremden zu reflektieren. Das Rahmencurriculum berücksichtigt insbesondere die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auf ihren drei Ebenen (Einstellungen, Haltungen, Wissen). In anderen Fällen erfolgen die landeskundlichen Veranstaltungen meist nach dem Prinzip der passiven Wissensvermittlung. Im universitären Landeskundeunterricht ist zwar eine Akzentverschiebung hin zur expliziten Berücksichtigung interkultureller Elemente erkennbar – allerdings werden diese Elemente oft erst Bestandteil der Landeskunde, nachdem die Studenten mit den geschichtlichen und kulturellen Grundzügen der deutschsprachigen Länder bekannt gemacht worden sind. Die Einbettung der interkulturellen Inhalte in die Landes- bzw. Kulturkunde an den germanistischen Instituten und Lehrstühlen erfolgt meistens also nicht während des obligatorischen Teils der Ausbildung, sondern im Rahmen der landeskundlichen Spezialisierung. Somit werden nicht alle Studierenden mit dieser Thematik konfrontiert. Allerdings ist gerade das reiche Angebot an fakultativen landeskundlichen Seminaren, in denen konkrete interkulturelle Fragenstellungen thematisiert werden, als positiv zu beurteilen. Ansonsten weisen nur

wenige Veranstaltungen einen kontrastiven Zugang zum Thema auf. Im Bereich der Literaturwissenschaft ist festzuhalten, dass die chronologische Darstellung der literarischen Epochen im deutschsprachigen Raum an einigen wenigen Hochschulen durch Vergleiche mit der polnischen Literatur ergänzt werden. Allerdings sind diese kontrastiven Seminare ähnlich wie bei der Landeskunde fakultativ und Bestandteil der literaturwissenschaftlichen Spezialisierung. Die Notwendigkeit einer expliziten Reflexion über Interkulturalität in den fachdidaktischen Studien wird in der Regel übersehen – laut den analysierten Studieninhalten trägt nur eine der untersuchten Hochschulen dieser Notwendigkeit Rechnung (LGuT).

Um die eingangs gestellten Fragen eindeutig beantworten zu können und so zu einer abschließenden Beurteilung der Gegebenheit der Voraussetzungen einer umfassenden Evaluation der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer zu gelangen, sollen die den Studienplänen und -inhalten entnommen Ziele, Inhalte und Methoden, die nach den theoretischen Ausführungen dieser Arbeit die Entwicklung interkultureller Kompetenz begünstigen, abschließend noch einmal tabellarisch dargestellt werden.

Tabelle 10. Kurzfassung der Analyseergebnisse der Studienpläne und -inhalte

INTERKULTURELLE ZIELE	Sensibilisierung für die Zielkultur Relativierung der eigenen Realität Befähigung, fremdkulturelle Inhalte und Werte zu erkennen und sie in eigenkulturelle Zusammenhänge einzuordnen
INTERKULTURELLE INHALTE	Stereotype Vorurteile Toleranz Feindbild Bild der Deutschen in der polnischen Propaganda, Literatur Kulturunterschiede in der Sprachverwendung Kulturtheorie Grundbegriffe interkultureller Kommunikation Konventionen, Rituale, Verhaltensnormen, Mentalitätsunterschiede deutsch-polnische Beziehungen (3 Nennungen) Mythen Politik in Polen und in Deutschland gegenseitige Wahrnehmung von Polen und Deutschen regional bedingte Inhalte (3 Nennungen) Interkulturelle Pädagogik Interkulturelle Kompetenzen
VERFAHREN DES INTERKULTURELLEN LEHRENS UND LERNENS	Textarbeit mit für den kulturkontrastiven Ansatz geeigneten Textsorten Suche nach Ähnlichkeiten und Kontrasten Einsatz von Muttersprachlern Analyse von Biographien Referate

Die obige Tabelle und die Zusammenfassung der Analyse ergeben ein eher erfreuliches Bild der Tendenzen zur Einbettung der interkulturellen Thematik bzw. der interkulturellen Ausrichtung einzelner Studiengänge. Interkulturelle Ziele sind in vielen Fällen präsent – sei es nun implizit oder explizit. Allerdings muss angemerkt werden, dass die in der Tabelle angeführten Beispiele lediglich Einzelercheinungen sind. Wurden sie an mehreren Hochschulen nachgewiesen, so wurde dies mit der entsprechenden Anzahl der Wiederholungen in Klammern kenntlich gemacht. Das legt die Vermutung nahe, dass das interkulturelle Lernen und Lehren nicht systematisch erfolgt. Nur im Falle des Rahmencurriculums für Fremdsprachenkollegs kann mit Blick auf die interkulturelle Kompetenz eine optimale und kohärente Gestaltung festgestellt werden. Allerdings darf bei der Betrachtung der Ergebnisse der Charakter des analysierten Materials nicht vergessen werden. Dieses kann nicht als erschöpfend bezeichnet werden – Studienpläne und -inhalte bilden immer nur einen Rahmen, den es auszufüllen gilt. Dabei kann der Rahmen sowohl bereichert als auch beschnitten werden. Es ist durchaus denkbar, dass Lehrkräfte den interkulturellen Inhalten viel mehr (oder auch viel weniger) Bedeutung beimessen als es die von ihnen vorbereiteten Pläne erkennen lassen. Deshalb erscheint die Ergänzung der geschilderten Analyse um zusätzliche Dozentenbefragung unentbehrlich. Auch wenn das interkulturelle Lehren und Lernen an den Ausbildungsinstitutionen der DaF-Lehrer in Polen noch zu wünschen lässt, kann vor dem Hintergrund dieser Ausführungen festgestellt werden, dass die grundsätzliche Voraussetzung für das Messen interkultureller Kompetenz, nämlich die Vermittlung interkultureller Inhalte während der Ausbildung, erfüllt ist⁷.

⁷ Auslandsaufenthalte, deren große Bedeutung in Kapitel 4 unterstrichen wurde, wurden in der Analyse nicht berücksichtigt. Zwar wurden im Rahmen der Datenerhebung für die vorliegende Analyse auch die Daten zu den Auslandsaufenthalten gesammelt, diese ergeben jedoch kein verlässliches Bild von der tatsächlichen Intensität des studentischen Auslandsaustausches. Die Institute und Lehrstühle können nur die Anzahl der Stipendien angeben, die auf der Grundlage der Instituts- bzw. Lehrstuhlverträge im Rahmen der europäischen Mobilitätsprogramme vergeben werden. Das gesamte Angebot an Auslandsstipendien ist aufgrund der Vielzahl von Stiftungen und Organisationen, die solche Stipendien vergeben, nur schwer zu erfassen. Für das Jahr 2003 waren an den untersuchten Instituten und Lehrstühlen insgesamt 50 Stipendien vorgesehen. Selbst wenn sich diese Zahl in der Zwischenzeit verdoppelt haben mag, berechtigt das noch nicht zu der Annahme, dass Auslandsaufenthalte einen festen Bestandteil des Studiums bilden.

Kapitel 8

METHODE UND AUSWERTUNG DER UMFRAGE

Im Folgenden werden die der Konstruktion der Umfrage zugrundeliegenden Überlegungen, die Struktur der Umfrage sowie die Ergebnisse ihrer Auswertung dargestellt.

8.1. Struktur der Umfrage

Die grobe Struktur der Umfrage, die in diesem Teil der Untersuchung eingesetzt wurde, wurde bereits in vorangehenden Kapiteln skizziert. Bevor näher auf den Inhalt der Umfrage eingegangen wird, soll die Struktur an dieser Stelle nochmals kurz dargestellt werden:

- Fragen zur Person,
- Test mit geschlossenen Selbstbeurteilungsfragen,
- Critical-Incident-Aufgabe,
- Fragen zu Quellen interkultureller Kompetenz.

Ziel der Umfrage ist es, das allgemeine Niveau der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer zu ermitteln. Diesem Ziel dienen der zweite und dritte Teil der Umfrage. Ein ebenso wichtiges Ziel der Umfrage, das mit dem ersten Umfrageteil verfolgt wird, besteht darin in Erfahrung zu bringen, welche Art der Hochschulausbildung die Probanden gewählt haben, in welchem Studienjahr sie sich befinden, ob sie eine Lehrerqualifikation anstreben bzw. ob sie bereits über eine solche verfügen. Diese Informationen geben zum einen Auskunft darüber, ob die getroffene Auswahl der Probanden vor dem Hintergrund der Ziele dieser Arbeit tatsächlich als repräsentativ bezeichnet werden kann und folglich gelungen ist. Zum anderen werden diese Informationen mit den Erhebungen anderer Testteile korreliert um zu erfahren, ob zwischen der Art der Hochschulausbildung und dem ermittelten Niveau interkultureller Kompetenz ein ursächlicher Zusammenhang besteht.

Die Konzeption des Tests mit geschlossenen Selbstbeurteilungsfragen und der Critical-Incident-Aufgabe lagen die Erkenntnisse des theoretischen Teils dieser Arbeit zugrunde. Der Test wurde als **Feststellungstest** konzipiert, bei dem die im Vorfeld als Deskriptoren interkultureller Kompetenz beschriebenen drei Kriterien – Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen – den Bezugspunkt bildeten. Das Modell der interkulturellen Kompetenz wurde insbesondere deshalb herangezogen, um der Konstruktvalidität des Tests gerecht zu werden. Als Instrument der Leistungsmessung wurde die **allgemeine Selbstbeurteilung** gewählt. Die Anwendung dieser Methode ist sowohl durch die konkreten Voraussetzungen der Messung (den zur Selbstdiagnose befähigenden kognitiven Entwicklungsstand der Probanden) als auch durch ihr Ziel (Feststellung eines Sachverhalts) begründet. Die einzelnen Fragen des Selbstbeurteilungsbogens wurden gemäß den Grundsätzen der Konstruktion von Skalen entwickelt. So konnte der Selbstevaluation ein einheitlicher Inhalt gegeben werden und gleichzeitig ein gemeinsamer Standard festgelegt werden, wodurch die Reliabilität subjektiver Beurteilungen erhöht wird. Der Entwicklung der Skala lagen nicht etwa intuitive Formulierungen zugrunde, sondern eine Analyse der programmatischen Grundlagen und Lehrprogramme für alle Schultypen in Polen¹, wodurch die Zuverlässigkeit des Tests zusätzlich erhöht wird. Die Fragen zum Wissen und zu den Fähigkeiten wurden auf der Grundlage der Themen formuliert, die vorher als für künftige Deutschlehrer relevant bestimmt wurden. Insgesamt wurden folgende Themenblöcke berücksichtigt:

- Geschichte,
- Geographie und politisches System,
- gesellschaftliche Gruppen,
- Verhaltensweisen,
- Essen,
- Jugendkultur,
- Schule/Schulsystem,
- Sitten und Bräuche,
- Tourismus,
- Literatur,
- Hochkultur,
- Religion.

¹ Eine Analyse dieser Dokumente gibt Aufschluss über die an die Deutschlehrer gestellten Anforderungen im Bereich des Wissens über deutschsprachige Länder (vgl. methodologische Überlegungen von Pfeiffer 2001a: 146). Auf eine eingehende Darstellung dieses Untersuchungsteils wurde in dem vorliegenden Buch aus Platzgründen verzichtet (vollständiger Text in Blázquez 2006: 195-198).

Da aus den analysierten Lehrprogrammen der Anspruch hervorgeht, interkulturelle Themen nicht nur im Kontext der deutschen und der polnischen Kultur, sondern auch im Kontext der Kultur des gesamten deutschsprachigen Raumes zu analysieren, wurde im Rahmen des Möglichen auch nach dem Wissen zu ausgewählten Aspekten der Kultur des deutschsprachigen Raumes gefragt.

Die Teilnehmer wurden gebeten, durch Ankreuzen zu kennzeichnen, inwieweit die einzelnen Aussagen für sie zutreffend sind. Dabei konnten sie zwischen folgenden Alternativen wählen: „trifft völlig zu“, „trifft eher zu“, „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“. Insgesamt wurden zu den oben erwähnten Themenbereichen 48 Fragen zu Wissen und Fähigkeiten gestellt. Daran schließen sich sechs Fragen zu Einstellungen an, in denen Eigenschaften wie Neugier, Offenheit, und Bereitschaft Kontakte aufzunehmen operationalisiert wurden.

Auch wenn bei den Probanden ein zur Selbsteinschätzung befähigender Grad der Selbstreflexion vorausgesetzt werden kann, ist sich die Autorin der Arbeit bewusst, dass der vorgeschlagene Evaluationsbogen nicht vor Missbrauch bzw. Unterschätzung gefreit ist. Deshalb wurde der Bogen um eine **Critical-Incident-Aufgabe** ergänzt.

Die Aufnahme der Critical-Incident-Aufgabe sorgt für die Objektivierung des Umfragebogens. Die Aufgabe ist so angelegt, dass sie auf das Wissen und die Fähigkeit zum interkulturellen Agieren des Lernenden schließen lässt und ist somit ein Instrument zur Überprüfung der Ergebnisse der Selbstevaluation sowie zur Feststellung des Niveaus weiterer bisher nicht erschlossener interkultureller Fähigkeiten. Außerdem **erweitert** sie **die Eigenbeurteilung um eine Fremdbeurteilung**, wodurch die Objektivität des Tests weiter verbessert wird. Ebenfalls aus Gründen der Objektivität sah die Autorin dieser Arbeit von einer Fremdbeurteilung der Einstellungen der angehenden Deutschlehrer ab. Diese wurden nur im Rahmen der vorher beschriebenen lernerzentrierten Messform erfasst. Eine objektive Fremdbeurteilung von Einstellungen bedürfte des Einsatzes mehrerer Beurteilender und einer langfristig angelegten Beobachtung. Dies war unter den gegebenen Voraussetzungen nicht möglich. Um auch hier zu einem validen Ergebnis zu gelangen, wurden die Umfragenergebnisse durch die durchgeführten Dozentenbefragungen ergänzt.

Die Critical-Incident-Aufgabe besteht aus einer kurzen Geschichte, die einen interkulturellen Konflikt beschreibt und von den Probanden gelesen wird. Anschließend werden Fragen zur Situationsanalyse und zu intendierten Handlungsstrategien gestellt. Die Fragen wurden offen formuliert, um zu vermeiden, dass vorgegebene Antworten eine Lösung suggerieren. Die Antworten sollen Aufschluss über die Ebene der Fähigkeiten der interkulturellen Kompetenz der Probanden geben.

An dieser Stelle soll kurz auf die Schwierigkeit bei der Formulierung eines geeigneten Inhaltes für die Critical-Incident-Aufgabe eingegangen werden. Der Autorin ist keine Sammlung kritischer Problemsituationen zwischen Polen und Deutschen/Österreichern/Schweizern bekannt, die als Grundlage für die Konstruktion der Critical-Incident-Aufgabe hätte dienen können – erst recht keine, die sich an den Problemen angehender Deutschlehrer orientieren würde (z.B. kritische Problemsituationen beim Schüleraustausch etc.). Hinzu kommt, dass die in der Critical-Incident-Aufgabe beschriebene Situation bestimmten Anforderungen genügen muss, damit sie sich überhaupt zum Messen interkultureller Kompetenz eignet. So sollte die Aufgabe vor allem objektiv gestaltet sein, d.h. die beschriebene Situation muss möglichst realitätstreu sein und darf nicht durch subjektive Beschreibungen verzerrt werden. Außerdem muss die Aufgabe auch einen Mindestkatalog potenzieller Lösungen enthalten, die als Bezugspunkt bei der Bewertung der Aufgabe dienen werden. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen hat sich die Autorin dieser Arbeit als Grundlage für die Formulierung der Critical-Incident-Aufgabe für das ihr bekannte Buch von Krzysztof Wojciechowski *Moi kochani Niemcy* entschieden, in dem mehrere kritische Problemsituationen zwischen Polen und Deutschen dargestellt werden. Für die Konstruktion der Aufgabe hat sie einen geeigneten Textausschnitt des Buches gewählt (Volltext im Anhang) und an die beschriebenen Anforderungen angepasst.

Nach der Bearbeitung der Critical-Incident-Aufgabe wurden die Probanden gebeten, eine Selbsteinschätzung ihrer interkulturellen Kompetenz, so wie sie in der Aufgabe definiert wurde, vorzunehmen. Dabei konnten sie zwischen den folgenden vier Antworten wählen:

- „Ja, ich habe interkulturelle Kompetenz erworben“,
- „Nein, ich habe keine interkulturelle Kompetenz erworben“,
- „Ich habe teilweise interkulturelle Kompetenz erworben“
- „Ich weiß nicht“.

Bei den ersten beiden Antworten wurden die Probanden zusätzlich gebeten, die Relevanz der angegebenen Quellen interkultureller Kompetenz für die Entwicklung dieser Kompetenz in einer Vier-Antwort-Skala einzuschätzen. Bei dieser Frage, die als halb-offene Frage betrachtet werden kann, wurde die Möglichkeit einer Ergänzung durch die Befragten vorgesehen.

Es folgt die Darstellung und Analyse der Untersuchungsergebnisse auf der Grundlage der skizzierten Umfragestruktur.

8.2. Beschreibung der Probandengruppe

Ziel bei der Auswahl der Probanden war, eine für angehende Deutschlehrer in Polen repräsentative Gruppe zusammenzustellen. Mit Blick auf die Faktoren *gewählte Ausbildungsinstitution* und *angestrebte Lehrerqualifikationen* ist eine repräsentative Auswahl der Probanden durchaus gelungen. Die Unterrepräsentation von Studenten des fünften Studienjahres (bzw. des zweiten Studienjahres in Magisterstudiengängen) ist auf das bereits beschriebene Problem bei der Durchführung der Umfrage zurückzuführen. Allerdings muss in diesem Zusammenhang unterstrichen werden, dass die für die Ausübung des Deutschlehrerberufes erforderlichen Qualifikationen bis zum sechsten Semester erworben werden, so dass die Probandengruppe auch nach der ursprünglich nicht vorgesehenen Berücksichtigung von Studierenden im sechsten Semester als repräsentativ gelten kann. Es folgt eine statistische Beschreibung der Probandengruppe auf der Grundlage der Kriterien *angestrebte bzw. vorhandene Lehrerqualifikationen, Art der Ausbildung, Studienjahr und Geschlechterverteilung*.

Lehrerqualifikationen

Die meisten Probanden gaben an, die für die Ausübung des Deutschlehrerberufes erforderlichen Qualifikationen anzustreben. Nur ein Umfrageteilnehmer verneinte diese Frage. 14 Probanden (7%) erklärten, dass sie bereits über Lehrerqualifikationen verfügen. In drei Fällen handelte es sich um eine vom Beruf des Deutschlehrers abweichende Spezialisierung: Lehrer für den integrativen Frühbeginn, Polnischlehrer und Geographielehrer. Elfmal wurde das zur Ausübung des Deutschlehrerberufes an allen Schultypen (mit Ausnahme von Hochschulen und Berufshochschulen) befähigende Lizenziat als Qualifikation angegeben.

Art der Ausbildung

Die größte Gruppe stellten die 84 Studierenden der Fremdsprachlehrerkollegs. 58 Personen waren Studierende der philologischen Studiengänge (Germanistik, Angewandte Linguistik). Außerdem waren 52 Studenten der Berufshochschulen vertreten. In dieser Verteilung spiegelt sich die Tatsache wider, dass Studierende der Fremdsprachenlehrerkollegs und der Berufshochschulen grundsätzlich Deutschlehrerqualifikationen erlangen, während das bei Philologiestudenten nicht unbedingt der Fall ist. Aus diesem Grund deckt sich die in der folgenden Tabelle dargestellte prozentuale Verteilung der Probandengruppe nicht mit der im Kapitel 4.5 dargestellten Verteilung der DaF- und Germanistikstudierenden, was der Repräsentativität der Auswahl jedoch keinen Abbruch tut.

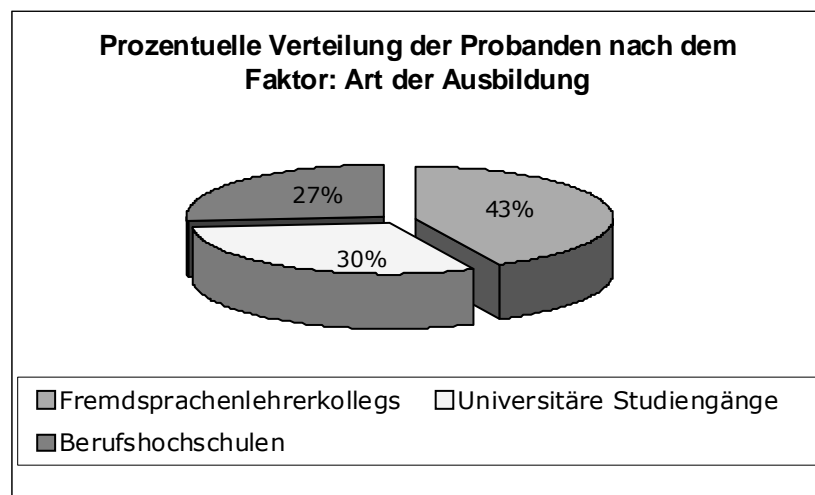


Abb. 7. Prozentuale Verteilung der Probanden nach dem Faktor:
Art der Ausbildung

Studienjahr und Verteilung der Geschlechter

Bei den meisten Probanden (148) handelte es sich um Studierende im dritten Jahr eines Lizenziatstudiums. 29 Probanden waren Studenten des fünften Studienjahres und 18 Studierende befanden sich im zweiten Studienjahr eines Magisterstudiengangs. Die Geschlechterverteilung spiegelt die allgemeine Tendenz wider, nach der an den Philologie-Fakultäten und in den Fremdsprachenlehrerstudiengängen in Polen deutlich mehr Frauen studieren als Männer. Vor diesem Hintergrund ist es nicht verwunderlich, dass sich an der Umfrage 168 Frauen (86%) und nur 27 Männer (14%) beteiligten.

8.3. Selbstbeurteilungsbogen zur interkulturellen Kompetenz

8.3.1. Selbstbeurteilungstest zur Wissensebene der interkulturellen Kompetenz – Ergebnisse

Alle Fragen der Umfrage bezogen sich explizit auf den Untersuchungsgegenstand. Jede Frage wurde als „Ich-weiß-Frage“ bzw. „Ich-kenne-Frage“ formuliert, z.B. „Ich kenne die wichtigsten Aspekte der neueren Geschichte Deutschlands“ (Frage Nr. 1). Auf diese Weise wurde einerseits der Aspekt der Selbsteinschätzung und andererseits die Feststellung eines Sachverhalts betont. Die Studenten wurden gebeten, eine Selbstbeurteilung ihres interkulturellen Wissens vorzunehmen. Hierzu sollten sie sich bei 36 Items, die jeweils zu einem Drittel Deutschland, andere deutschsprachige Länder und

Polen betrafen, jeweils für eine der vier Antworten a, b, c und d entscheiden, je nachdem, ob sie der Meinung waren, dass die Aussage völlig zutrifft, eher zutrifft, eher nicht zutrifft oder überhaupt nicht zutrifft. Auf diese Weise sollten die Studenten den Grad ihrer Vertrautheit mit den einzelnen Themen einschätzen. Die vollständige Liste der Fragen befindet sich im Anhang.

Die Ergebnisse des Selbstbeurteilungsbogens zur Wissensebene der interkulturellen Kompetenz präsentieren sich tabellarisch wie folgt:

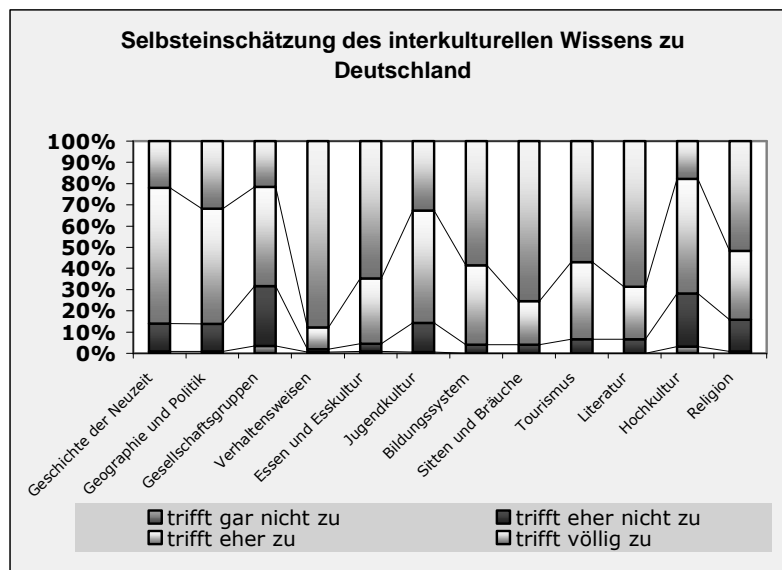


Abb. 8. Selbsteinschätzung des interkulturellen Wissens zu Deutschland, prozentuale Verteilung der Antworten

Die in der Abbildung Nr. 8 dargestellten Ergebnisse zeigen, dass 88% der Studenten bei der Aussage „Ich kenne die für Deutsche charakteristischen Verhaltensweisen wie z.B. Begrüßungs- und Abschiedsformeln, Verhalten am Telefon, Anredeformen“ die Bewertung „trifft völlig zu“ gewählt haben. Dieselbe Bewertung wurde hinsichtlich der deutschen Sitten und Bräuche von 75% der Studierenden angegeben. Bei dieser Aussage entschied sich keiner der Probanden für die Bewertung „trifft überhaupt nicht zu“. Dieser Ausdruck relativer Vertrautheit kehrt sich bei der Einschätzung des Wissens über die Charakteristik unterschiedlicher Gesellschaftsgruppen in Deutschland und die wichtigsten Aspekte der deutschen Hochkultur (wie Musik, Theater, Kunst) ins Gegenteil um. Im Zusammenhang mit dem ersten Wissensgebiet sind insgesamt 66% der Befragten der Meinung, dass sie mit dem Thema überhaupt nicht oder eher nicht vertraut sind. Bei der

Aussage zur Vertrautheit mit der deutschen Hochkultur ist der Anteil derer, die sich für diese beiden Antworten entschieden haben mit 72% sogar noch höher. In den Bereichen Bildungssystem, Tourismus und Literatur halten sich die Studenten wieder für kompetenter. Hier überwiegen die Antworten „trifft eher zu“ bzw. „trifft völlig zu“ (entsprechend: 96%, 93% und 93%). In den Bereichen Geschichte der Neuzeit, Geographie und Politik, Jugendkultur und Religion fällt auf, dass sich ein kleiner Teil der Probanden anscheinend mit diesen Themen nur wenig vertraut fühlt. Noch optimistischer betrachten die Studierenden ihr Wissen über die polnische Kultur. Die entsprechenden Ergebnisse sind der Abbildung Nr. 9 zu entnehmen.

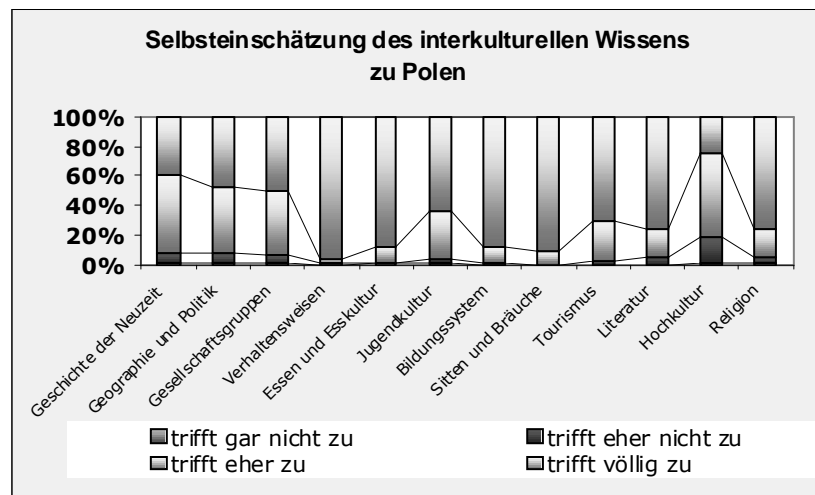


Abb. 9. Selbsteinschätzung des interkulturellen Wissens zu Polen, prozentuale Verteilung der Antworten

Hier gibt die überwiegende Mehrheit der Befragten einen hohen bis sehr hohen Grad der Vertrautheit mit der vorgegebenen Thematik an. Wieder sind es die Themen Verhaltensweisen sowie Sitten und Bräuche, die den Studenten am geläufigsten zu sein scheinen. Hier entscheiden sich 91% bzw. 96% der Befragten für die Antwort „trifft völlig zu“. Nur bei der Aussage „Ich kenne die wichtigsten Aspekte der polnischen Hochkultur (wie Musik, Theater, Kunst)“ ist ein gewisse Unsicherheit sichtbar – für knapp 20% der Studierenden trifft die Aussage überhaupt nicht bzw. eher nicht zu. Bei allen anderen Aussagen, insbesondere denjenigen, die sich auf das polnische Bildungssystem, den Tourismus und die Religion beziehen, schätzen die Studierenden ihre Kenntnisse als gut bzw. sehr gut ein. Auf unzureichende Kenntnisse lassen die Antworten zu den Themen polnische Geschichte der Neuzeit, polnische Geographie und Politik und Gesellschafts-

gruppen in Polen schließen – allerdings ist der Anteil derer, die sich in diesem Zusammenhang für die Antworten „trifft eher nicht zu“ und „trifft gar nicht zu“ entschieden haben, klein und liegt unter 10%.

Das letzte Drittel der Aussagen bezog sich auf das interkulturelle Wissen über die anderen deutschsprachigen Länder. Die Ergebnisse dieses Teils der Selbsteinschätzung sind in Abbildung Nr. 10 dargestellt:

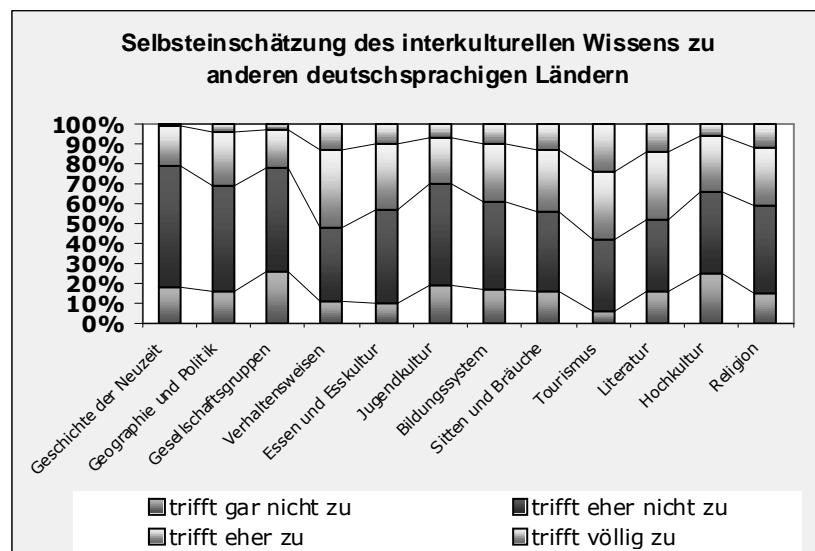


Abb. 10. Selbsteinschätzung des interkulturellen Wissens zu anderen deutschsprachigen Ländern, prozentuale Verteilung der Antworten

Aus der Abbildung wird ersichtlich, dass die Studierenden ihr Wissen über die Kultur anderer deutschsprachiger Länder pessimistischer beurteilen als in zwei vorausgehenden Fällen. Mit Ausnahme der Aussage zu den Verhaltensweisen und der Aussage „Ich kenne die wichtigsten Sehenswürdigkeiten in anderen deutschsprachigen Ländern“, die verhältnismäßig gut abschnitten (52% bzw. 57% der Antworten „trifft völlig zu“ und „trifft eher zu“), wurden die Aussagen zu allen anderen Themen von der Mehrheit der Studierenden (über 50%) als eher nicht zutreffend bzw. nicht zutreffend beurteilt. Die Themen, bei den sich beinahe 80% der Befragten als eher nicht oder gar nicht kompetent einschätzen, sind Geschichte der Neuzeit der anderen deutschsprachigen Länder (79%) und Gesellschaftsgruppen in den anderen deutschsprachigen Ländern (78%).

Bisher wurde lediglich die prozentuale Häufigkeitsverteilung der studentischen Antworten zu den einzelnen Wissensgebieten dargestellt. Ein allgemeines Bild des deklarierten Wissens erhält man über die Berechnung

des arithmetischen Mittels für die einzelnen Fragen. Im Folgenden wird der von den Studierenden angegebene Grad der Vertrautheit mit den verschiedenen Themen als arithmetisches Mittel in Bezug auf die einzelnen Faktoren - Deutschland, Polen, sonstige deutschsprachige Länder - geschildert.

	Wissen in Bezug auf Deutschland	Wissen in Bezug auf Polen	Wissen in Bezug auf sonstige deutschsprachige Länder
Geschichte der Neuzeit	3,07	3,32	2,04
Geographie und Politik	3,17	3,40	2,18
Gesellschaftsgruppen	2,86	3,43	1,99
Verhaltensweisen	3,85	3,96	2,54
Essen und Esskultur	3,59	3,86	2,43
Jugendkultur	3,18	3,59	2,17
Bildungssystem	3,54	3,88	2,31
Sitten und Bräuche	3,71	3,91	2,41
Touristik	3,50	3,69	2,75
Literatur	3,62	3,71	2,46
Hochkultur	2,87	3,05	2,14
Religion	3,35	3,71	2,37

Abb. 11. Selbsteinschätzung der Wissensebene interkultureller Kompetenz, alle Faktoren im Vergleich²

Das Heranziehen der arithmetischen Mittelwerte bestätigt die oben besprochenen Ergebnisse und verdeutlicht die in der Selbsteinschätzung der Studenten deutlich gewordene Diskrepanz zwischen dem kulturellen Wissen über Deutschland im Vergleich zum kulturellen Wissen über andere deutschsprachige Länder. Während im ersten Fall fast alle Werte zwischen 3,01 und 4,00 rangieren und somit auf einen sehr hohen deklarierten Kulturwissensgrad verweisen, fallen die Ergebnisse im zweiten Fall um ca. einen Punkt schlechter aus und schwanken (mit einer Ausnahme) zwischen

² Die Ergebnisse werden in einer Rangsskala zwischen 0,00 und 4,00 dargestellt: 0,01-1,00=sehr vertraut, 1,01-2,00=eher vertraut, 2,01-3,00=eher vertraut, 3,01-4,00=sehr vertraut, wobei die Rangsskala der früher angegebenen Skala entspricht: trifft voll zu, trifft eher zu, trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu.

den Werten 2,01 und 3,00. Bemerkenswert ist, dass das arithmetische Mittel der Antworten im Zusammenhang mit den sonstigen deutschsprachigen Ländern in keinem einzigen Fall über dem entsprechenden Ergebnis für Deutschland liegt. Die gleiche Feststellung gilt für den Vergleich zwischen den Werten für Deutschland und Polen.

Zum Schluss soll der Frage nachgegangen werden, ob zwischen dem deklarierten Kulturwissensgrad und der gewählten Ausbildungsinstitution ein Zusammenhang festgestellt werden kann. Die folgende Tabelle soll erkenntlich machen, ob die Selbsteinschätzung der Studenten je nach Ausbildungsinstitution variiert.

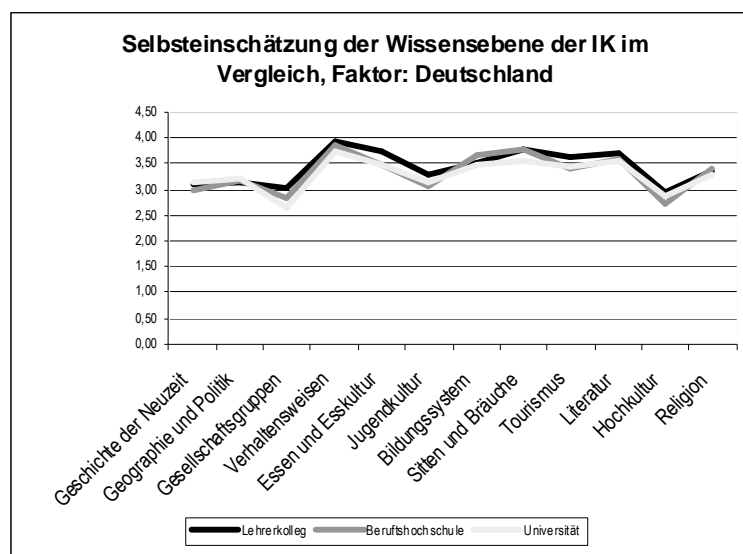


Abb. 12. Selbsteinschätzung der Wissensebene interkultureller Kompetenz, alle Faktoren im Vergleich

Aus dem Schema geht eindeutig hervor, dass die Selbsteinschätzung der Studenten in allen Ausbildungsinstitutionen vergleichbar ist. Somit besteht kein Grund, einen Zusammenhang zwischen der Art der Deutschlehrerausbildung und den angegebenen Antworten zu vermuten. Vielmehr ist festzustellen, dass die Einschätzungen der Studenten unabhängig von der Art der Lehrerausbildungsinstitution auf denselben Grad der Vertrautheit mit den verschiedenen Themenkomplexen der deutschen Kultur verweisen. Vor dem Hintergrund dieses Ergebnisses kann von einer weiteren Überprüfung eventueller Zusammenhänge zwischen der Art der Lehrerausbildung und dem von den Studenten deklarierten Wissen über die Kultur Polens bzw. der Kultur anderer deutschsprachiger Länder abgesehen werden.

8.3.2. Selbstbeurteilungstest zur Ebene der Fähigkeiten der interkulturellen Kompetenz – Ergebnisse

Dieser Teil der Umfrage bezog sich auf die interkulturellen Fähigkeiten der Studenten. Um die Ergebnisse dieses Teils der Selbsteinschätzung mit dem vorangegangenen Teil vergleichbar zu machen, wurden die gleichen Themenkomplexe herangezogen, wie bei der Selbstbeurteilung der Wissenssebene. Da eine Fähigkeit, interkulturell zu agieren nicht an einen bestimmten Ort gebunden ist, wurde der Bezug auf Polen und ein deutschsprachiges Land nicht mehr getrennt aufgeführt, sondern in einer gemeinsamen Aussage formuliert. Allerdings wurden in diesem Teil der Umfrage nur Aussagen zu interkulturellen Handlungen zwischen Polen und Deutschland formuliert. Dieser Einschränkung lag vor allem die Notwendigkeit zugrunde dem Umfang der Umfrage einen vernünftigen Rahmen zu geben – die Überprüfung des interkulturellen Agierens in allen Kombinationen würde den Umfrageumfang verdreifachen (!). Der im ersten Teil der Umfrage gewählte Aussagetypp und die Konstruktion der Antwortmöglichkeiten wurden beibehalten. Die Items wurden in Anlehnung an die Abbildung Nr. 4 dargestellten Teilqualifikationen interkultureller Kompetenz nach dem Modell von Byram (Kapitel 3.3.2.3) unter Berücksichtigung typischer im Fremdsprachenunterricht vorzufindender interkultureller Handlungen formuliert. Nicht alle dieser Teilkompetenzen konnten angemessen auf ein konkretes Selbstbeurteilungssitem operationalisiert werden, da sie in vielen Fällen nur in indirekten Testverfahren beobachtbar sind. Aus diesem Grund wurde dieser Teil der Umfrage durch Critical-Incident-Aufgabe ergänzt, die es im Verlauf der Arbeit auszuwerten gilt.

Dieser Teil der Selbsteinschätzung soll ermitteln, wie hoch die Probanden ihre anwendbaren interkulturellen Fähigkeiten im Bereich interkultureller Kompetenz einschätzen, unter der Prämisse, dass diese folgende Fähigkeiten umfasst:

- Interpretationsvermögen im Hinblick auf die fremde Kultur und ihren Bezug auf die eigene Kultur,
- die Fähigkeit, Kenntnisse über eine fremde Kultur zu erwerben und diese in der Kommunikation und Interaktion angemessen anzuwenden,
- die Fähigkeit, über das eigene Lernen zu reflektieren.

Wie bereits erwähnt, ähnelt dieser Teil der Selbsteinschätzung dem vorherigen stark. Das ist gewollt, da die Ergebnisse des zweiten Teils mit denen des ersten Teils verglichen werden sollen, um so zu einem umfas-

senden Bild der interkulturellen Kompetenz der Probanden zu gelangen. Außerdem soll mittels statistischer Verfahren der Einfluss des deklarierten Wissens auf die deklarierten Fähigkeiten untersucht werden, um so zu ermitteln, ob zwischen diesen beiden Determinanten interkultureller Kompetenz eine Korrelation besteht. Insgesamt wurden in diesem Teil der Umfrage 12 Selbstbeurteilungssitems formuliert, die sich auf folgende Fähigkeiten beziehen: die Fähigkeit,

- äquivalente Aspekte der deutschen und der polnischen Kultur miteinander zu vergleichen,
- Dritten, Unterschiede und Ähnlichkeiten zwischen den vorgegebenen Aspekten der polnischen und der deutschen Kultur darstellen zu können,
- Zusammenhänge zwischen der polnischen und der deutschen Kultur aufzeigen zu können³.

Da jedes der vorgegebenen Themengebiete einer anderen interkulturellen Handlung bedarf, wurde in den einzelnen Aussagen jeweils nur eine der genannten Fähigkeiten berücksichtigt. Die Ergebnisse dieses Teils der Umfrage sind in der folgenden Abbildung dargestellt:

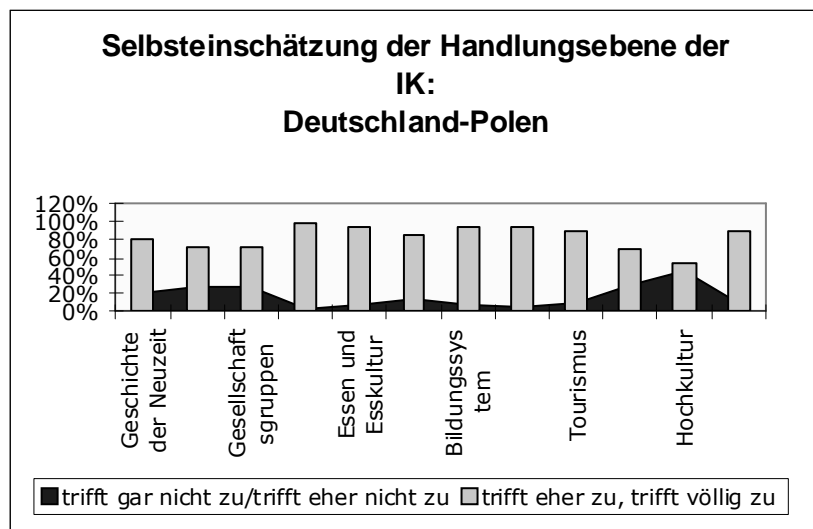


Abb. 13. Selbsteinschätzung der Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz: Deutschland-Polen

³ Vgl.: vollständige Auflistung der Items der Umfrage im Anhang (Fragen zu Fähigkeiten: Nr. 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35, 39, 43, 47).

Ihre interkulturellen Fähigkeiten in den verschiedenen Kulturbereichen beurteilen die Befragten sehr positiv. Lediglich bei den Items „ich kann Zusammenhänge zwischen den deutschen Künstlern und der deutschen Kultur und zwischen den polnischen Künstlern und der polnischen Kultur aufzeigen“, „ich kann die wichtigsten geographischen Tatsachen sowie das politische System von Polen und Deutschland vergleichen“ und „ich kann unterschiedliche Gesellschaftsgruppen in Deutschland und Polen vergleichen“ ist ein bedeutender Anteil negativer bzw. eher negativer Antworten zu verzeichnen (30%, 28% und 28%). Bei der überwiegenden Mehrheit der Items (8 Items) trauen sich die Studierenden zu 80% bis 92% (!) zu, interkulturell kompetent zu handeln.

Der Vergleich zwischen der durchschnittlichen Selbsteinschätzung der Studenten in den Bereichen „Wissen“ und „Fähigkeiten“ soll aufzeigen, ob und inwiefern diese beiden Parametern der IK miteinander korrelieren. Die Ergebnisse veranschaulicht das folgende Schema:

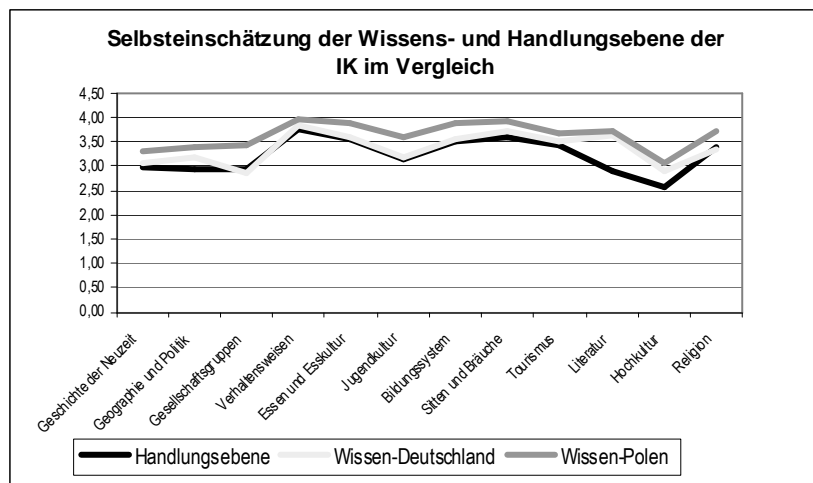


Abb. 14. Selbsteinschätzung der Wissens- und Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz im Vergleich

Abbildung Nr. 14 zeigt eindeutig, dass die Antworten in den Bereichen „Wissen“ und „Fähigkeiten“ nur unwesentlich voneinander abweichen. Dies legt den Schluss nahe, dass die Studierenden meist nicht zwischen dem vorhandenen Kulturwissen und der Fähigkeit unterscheiden, dieses Wissen angemessen einzusetzen. Nur in zwei Fällen wird die Befähigung zum interkulturell kompetenten Handeln um etwa 0,5 Punkte schlechter eingeschätzt als das entsprechende vorhandene Kulturwissen – nämlich in den Bereichen Literatur und Hochkultur.

8.3.3. Selbstbeurteilungstest zur Einstellungsebene der interkulturellen Kompetenz – Ergebnisse

Im dritten Teil der Selbstbeurteilungsumfrage haben sich die Probanden zu ihren Einstellungen gegenüber Personen aus deutschsprachigen Ländern geäußert. Es sollte herausgefunden werden, ob und inwiefern die Probanden:

- Möglichkeiten suchen und nutzen, um mit der Kultur Deutschlands (und anderer deutschsprachiger Länder) und mit deutschsprachigen Personen in Kontakt zu kommen (Filmabende, Lesungen, Jungendtreffen etc.) [Aussage Nr. 49],
- Interesse daran zeigen, wie Personen aus deutschsprachigen Ländern polnische und deutsche Verhaltensweisen, Kulturaspekte wahrnehmen [Aussage Nr. 50],
- Werte und Ansichten aus einer anderen Perspektive als der ihrigen betrachten können [Aussage Nr. 51],
- der Meinung sind, dass gelungene Kontakte mit Personen aus deutschsprachigen Ländern dazu beitragen, dass alle Vertreter dieser Länder positiver gesehen werden [Aussage Nr. 52],
- der Meinung sind, dass misslungene Kontakte mit Personen aus deutschsprachigen Ländern die betreffende Person nicht entmutigen, weitere Kontakte aufzunehmen [Aussage Nr. 53],

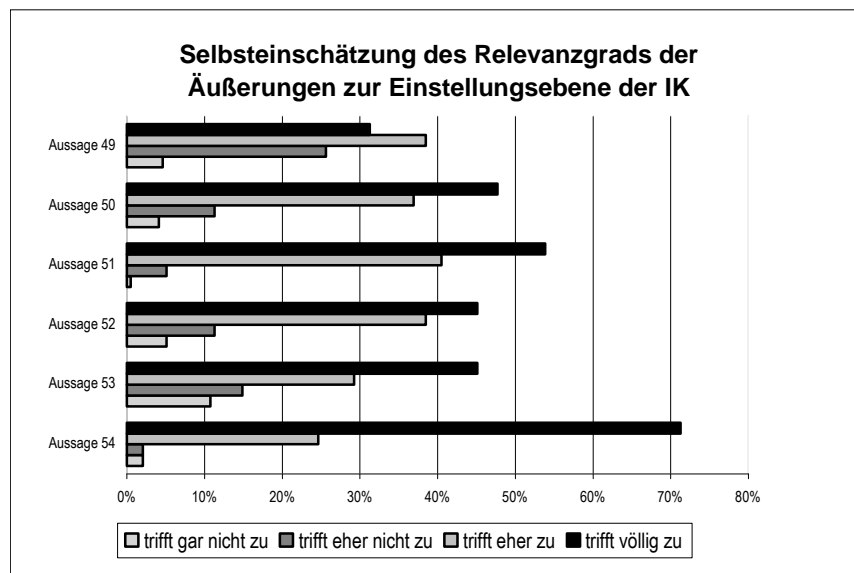


Abb. 15. Selbsteinschätzung des Relevanzgrades der Äußerungen zur Einstellungsebene der IK

- sich ihrer eigenen Kulturidentität bewusst sind und die Merkmale dieser Identität einem deutschsprachigen Gesprächspartner aufzeigen können [Aussage Nr. 54]

Mit diesem Aussagenkomplex sollte in Erfahrung gebracht werden, wie die für interkulturelle Kompetenz relevanten Eigenschaften wie Neugierde, Offenheit und Bereitschaft die eigene Perspektive zu relativieren, von den Studierenden selbst eingeschätzt werden. Die Antworten der Probanden veranschaulicht Abbildung Nr. 15.

Überraschenderweise gaben insgesamt 31% der Studierenden an, keinen bzw. fast keinen Kontakt zur Kultur der deutschsprachigen Länder bzw. zu ihren Vertretern zu suchen (Antwortmodalitäten: trifft eher nicht zu, trifft gar nicht zu). 38% der Befragten entschieden sich für die vorsichtige Antwort „trifft eher zu“. Eine klare Offenheit gegenüber Kontakten mit der Kultur deutschsprachiger Länder erklären 31% der Probanden (Antwortmodalität: trifft voll zu). Bei den anderen Aussagen sind die Unterschiede in der prozentualen Verteilung der Antworten zwar deutlich, aber relativ einheitlich. So bekundeten knapp 50% der Studierenden ihr Interesse an der Frage, wie Vertreter der deutschsprachigen Kultur sich selbst und die Polen sehen. 5% der Studierenden sind an derselben Frage desinteressiert. Vergleichbare Angaben wurden zu der Bereitschaft Werte und Ansichten mehrperspektivisch zu betrachten gemacht (Aussage Nr. 51). Bemerkenswert und überraschend ist der relativ hohe Anteil negativer Antworten auf die Frage Nr. 53. Insgesamt 26% der Befragten geben an, dass sie negative Erfahrungen mit Personen aus den deutschsprachigen Ländern auf die übrigen Vertreter dieser Nationen übertragen.

8.3.4. Selbsteinschätzung der Ebenen der interkulturellen Kompetenz – Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Studie zum interkulturellen Wissen angehender Deutschlehrer in Polen lassen folgende Interpretationen zu:

1. Die künftigen Deutschlehrer verfügen nach ihrer Einschätzung in Bezug auf Deutschland und Polen über einen ausreichenden Wissensstand in den Themenbereichen, die in den Lehrprogrammen für die verschiedenen Schultypen in Polen besonders hervorgehoben werden. Das arithmetische Mittel der Ergebnisse zu Wissen in Bezug auf andere deutschsprachige Länder verweist auf ausreichende Kulturkenntnisse – aus Betrachtung der prozentualen Verteilung der Ergebnisse geht jedoch hervor, dass die Studenten im Falle Österreichs, der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein mit den Themenbereichen der Umfrage eher nicht vertraut zu sein scheinen (auf die beiden negativen Antworten fallen immer mindestens

50% der Antworten). Diese Feststellung ist beunruhigend, denn sie verweist darauf, dass künftige Deutschlehrer aufgrund ihres fehlenden Wissens zu anderen deutschsprachigen Ländern eher dazu geneigt sein werden, die entsprechende Thematik in den schulischen Unterricht nicht einzubeziehen.

2. Auch wenn der durchschnittliche Wissensgrad über alle Themenbereiche und Länder auf dem oberen Ende der Skala angesiedelt ist, lassen sich Themen unterscheiden, die den Studenten anscheinend mehr Probleme bereiten. Dabei handelt es sich um die Themen: Charakteristika der verschiedenen Gesellschaftsgruppen in Polen und Deutschland, Elemente der Hochkultur und – was verwunderlich erscheint – das Thema Jugendkultur.

3. Da kein Zusammenhang zwischen der Einschätzung der Wissensebene der IK und den verschiedenen Ausbildungsinstitutionen festgestellt werden kann, ist davon auszugehen, dass auch die statistische Analysen von Korrelationen und die Regressionsanalyse zu keinen aussagekräftigen Schlussfolgerungen führen würden.

4. In allen Bereichen schätzen die Studenten ihr Kulturwissen über Polen höher ein als in Bezug auf Deutschland und andere deutschsprachige Länder. Hier stellt sich die Frage, ob diese Einschätzung den Tatsachen entspricht oder ob sie mit der tradierten Überzeugung der Studierenden zusammenhängt, dass man als *native speaker* automatisch auch mit bestimmtem Kulturwissen „ausgestattet ist“. Diese Annahme wird im Verlauf der Interviewanalyse zu verifizieren sein.

5. Die Ergebnisse zu der Ebene der interkulturellen Fähigkeiten legen erneut eher positive Schlussfolgerungen nahe. In allen 12 Themenbereichen schreiben sich die Probanden einen relativ hohen Grad interkultureller Fähigkeiten zu. Diese Fähigkeit, die sich vor allem auf das Vergleichen, das Aufzeigen von Unterschieden und Ähnlichkeiten sowie die Darstellung von bei kulturellen Aspekten bestehenden Zusammenhängen zwischen Polen und Deutschland bezieht, ergibt allein noch kein Gesamtbild der Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz der Studierenden (diese Befunde werden durch die darzustellenden Ergebnisse der Critical-Incident-Aufgabe ergänzt). Sie gibt jedoch Aufschluss darüber, inwieweit die künftigen Deutschlehrer in ihrem Unterricht dazu in der Lage sein werden, kulturvermittelnd zu agieren. Der von den Studierenden deklarierte Grad ihrer interkulturellen Fähigkeiten lässt in dieser Hinsicht zuversichtlich sein.

6. Die Ergebnisse zu den interkulturellen Fähigkeiten weisen auf thematische Schwächen (Geschichte der Neuzeit, Geographie und Politik, Hochkultur) und Stärken der Studenten hin (Verhaltensweisen, Esskultur, Bildungssystem und teilweise Religion). Die Erklärung für diese Kompetenzunterschiede ist vor allem in der Intensität der Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen zu suchen. Es ist anzunehmen, dass die Probanden den Themenbereichen, bei denen sie sich auf der Wissens- und Handlungs-

ebene besonders kompetent fühlen, im Laufe ihrer sprachlichen Ausbildung bereits mehrmals begegnet sind, wohingegen die schwächer abscheidenden Bereiche vermutlich erst im Deutschlehrerstudium intensiver thematisiert werden. Diese Annahme wirft die Frage nach den Quellen interkultureller Kompetenz auf, die erst in den weiteren Kapiteln auf der Grundlage des erhobenen Datenmaterials ausführlich besprochen wird.

7. Die bisherigen Ergebnisse der Umfrage weisen einen anderen interessanten Aspekt auf: ihre auffallende Homogenität. Mit Ausnahme der Ergebnisse zum Kulturwissen über andere deutschsprachige Länder als Deutschland fallen die Ergebnisse überraschend positiv und einheitlich aus. Ohne die positive Selbsteinschätzung der Studenten von vorneherein in Frage stellen zu wollen, muss vor diesem Hintergrund der Frage nachgegangen werden, ob die Untersuchung eventuell keine bzw. nur wenige Hinweise auf vorhandene Defizite geben könnte. Bei einer genaueren Betrachtung der prozentualen Verteilung der positiven und negativen Antworten stellt sich zwar heraus, dass es durchaus Bereiche gibt, die den Studenten Schwierigkeiten bereiten – diese haben jedoch nur einen sehr geringen Einfluss auf den arithmetischen Durchschnitt der Gesamtergebnisse. Das könnte auch daran liegen, dass die Ergebnisse der Umfrage, trotz der begründeten Annahme, dass Selbstevaluationsbogen auf dieser Stufe der Deutschlehrausbildung eingesetzt werden können, aufgrund der in den früheren Kapiteln besprochenen Risiken verzerrt wurden. Um keine voreiligen Schlüsse auf die Wissens- bzw. Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz der Studierenden zu ziehen, scheint es sinnvoll, deren äußerst positive Selbsteinschätzung anhand einer Critical-Incident-Aufgabe zu überprüfen und erst im Anschluss daran, eine Beurteilung des tatsächlichen Niveaus der interkulturellen Kompetenz der Probanden vorzunehmen.

8. Die Analyse des dritten Teils der Selbsteinschätzung zeigt, dass sich die Studenten für die Kultur deutschsprachiger Länder zwar zu interessieren scheinen, die bekundete Neugier ist jedoch nicht sehr stark ausgeprägt. So bescheinigen die Umfrageergebnisse der Studenten nur eine mäßige Offenheit gegenüber der Kultur deutschsprachiger Länder, was bei Studenten der deutschen Sprache sehr erstaunlich ist. Im Vergleich hierzu ist ihr Interesse an der Wahrnehmung eigener Kulturphänomene durch Vertreter des deutschsprachigen Kulturraums deutlich höher ausgeprägt. Allerdings schlägt sich dieses Interesse nicht in Bestrebungen nieder, mehr über die andere Kultur zu erfahren und diese in der eigenen Umgebung zu erleben. Diese These wird in den Interviews mit Lehrenden nochmals überprüft werden.

9. Viele Studierende geben an, der Wirkung von Stereotypen zu unterliegen. Hiervon zeugt vor allem die Pauschalisierung von gemachten positiven Erfahrungen und die Übertragung negativer Erfahrungen. Um fal-

schen Interpretationen vorzubeugen wurden hierzu in der Umfrage zwei Fragen formuliert, wobei die erste positive und die zweite negative Konnotationen aufwies. Bei der Betrachtung der Unterschiede in der prozentualen Verteilung einzelner Antwortmodalitäten fällt auf, dass die Studierenden viel häufiger positive (84%) als negative (26%) Erfahrungen pauschalisieren.

Die oben angeführten Ergebnisse der Selbstbeurteilung der Studenten werden im Folgenden mit den Resultaten der Auswertung der Critical-Incident-Aufgabe konfrontiert, wodurch zum einen die Verifizierung der Selbstbeurteilung und zum anderen ihre Ergänzung erzielt werden sollte.

8.4. Critical-Incident-Aufgabe

8.4.1. Schema der Auswertung

Die Gründe für die Ergänzung der Umfrage durch eine Critical-Incident-Aufgabe sowie die Probleme bei der Formulierung der Aufgabe wurden in Kapitel 8.1 ausführlich beschrieben. Unter Berücksichtigung der im Rahmen dieser Arbeit interessierenden Materie wurden vier Fragen zu der Aufgabe formuliert und den Studenten vorgelegt. Der Fragenkatalog wurde so zusammengestellt, dass er eine einheitliche Datenerhebung ermöglicht. Er umfasst Fragen zur Analyse des Vorfalls sowie zur Ausarbeitung geeigneter Lösungsstrategien⁴. Die Studenten wurden um ihre Einschätzung zu folgenden Fragen gebeten:

- Warum ist der Pole in der beschriebenen Situation irritiert? (Frage Nr. 1, Interpretation der Eigenperspektive)
- Wie ist das Verhalten des Deutschen in der dargestellten Situation zu erklären? (Frage Nr. 2, Interpretation der Fremdperspektive),
- Was würden Sie dem Polen/dem Deutschen raten, um in Zukunft ähnliche Situationen zu vermeiden? (Fragen Nr. 3 und 4, Erstellung von Handlungsstrategien)

Aus der eingehenden Lektüre der Antworten der Probanden ergab sich ein genereller Bezugsrahmen für die Auswertung. Dieser Bezugsrahmen spiegelt sich auch in der folgenden systematischen Darstellung der Ergebnisse und ihrer Interpretation wider. Um einer subjektiven Auslegung der Ergebnisse durch die Forscherin vorzubeugen, diente bei der Bewertung der Antworten die vom Autor des kritischen Ereignisses angedeutete Interpretation als Bezugspunkt. Von dieser Lösung abweichende Vorschläge wurden nicht als „falsch“, sondern als mögliche Alternativen betrachtet und

⁴ Die Aufgabe ist im Anhang im Volltext zu finden.

beurteilt. Die zur Veranschaulichung der Ergebnisse gewählten Antwortauszüge werden in der Originalfassung zitiert, da relevante, in der sprachlichen Ebene verankerte Bedeutungsaspekte durch eine Übersetzung eventuell verloren gehen könnten.

8.4.2. Interpretationsvermögen im Hinblick auf die eigene Kultur – Ergebnisse

Von den insgesamt 195 Teilnehmern sahen nur 34 Personen in der geschilderten Situation ein eindeutiges Beispiel für ein kulturell bedingtes Missverständnis und versuchten die Gründe für seine Entstehung distanzierend und sachlich zu benennen. Es wurden hauptsächlich zwei Erklärungsansätze angeführt: das unterschiedliche Verständnis des Nachbarschaftsbegriffs in Deutschland und Polen sowie die unterschiedliche Wahrnehmung der Polizei und ihrer Rolle in den beiden Ländern. Diese Antworten decken sich mit der Vorstellung des Autors des zitierten Literaturabschnitts, der behauptet, er habe es seinem Nachbarn übelgenommen, dass dieser die Polizei angerufen hat anstatt die Situation mit ihm persönlich zu klären. Die Studenten finden beispielsweise folgende Erklärungen:

[Polak był rozżalony] tym, iż sąsiad powiadomił policję, zamiast np. osobiście poinformować, aby przestawił samochód. [P. 8]

[Polak był rozżalony] tym, iż mimo wolnych miejsc parkingowych sąsiad zawiadomił policję. [P. 95]

Unter den 34 genannten Antworten finden sich neben sehr sachlichen (20 Antworten) auch solche, die sich unmittelbar auf den kulturellen Hintergrund des Polen beziehen (4 Antworten):

Polak poczuł się rozżalony, ponieważ dla niego normalne by było, gdyby sąsiad zamiast wezwać policję sam przyszedł do niego i poinformował go o wykroczeniu. [P. 9, Hervorhebung – A.B.]

Manche Aussagen weisen einen hohen Relativierungsgrad auf. Auch wenn der Proband weiß, welche Ursachen die Konfliktsituation haben könnte, will er seinen Interpretationsvorschlag nicht als die einzige Deutungsmöglichkeit behandeln und auf ein einziges Kulturschema zurückgreifen (2 Antworten):

Różnice kulturowe – być może w Polsce byłoby tak, że sąsiad najpierw porozmawiałby z właścicielem samochodu. [P. 54, Hervorhebung – A.B.]

In zwei Fällen suchen die Studierenden nach einer Erklärung des kulturbedingten Verhaltens des Polen und verweisen dabei auf den Kommu-

nismus als Ursache für die Entstehung einer spezifischen Nachbarschaftssolidarität gegenüber dem Staat und seinen Funktionären:

[...] W Polsce bardzo liczy się lojalność między obywatelami w stosunku do władzy, tu reprezentowanej przez policję. Pewnie to pozostałość z czasu komunizmu. [P. 149]

Polak nie rozumie, że tak po prostu można wezwać policję na sąsiada. Ma to niewątpliwie związek z komunistyczną przeszłością. [P. 156]

Ein weiteres Merkmal, anhand dessen die Antworten auf die erste Frage kategorisiert werden können, ist das Zurückgreifen auf Vorurteile/Stereotype (29 Antworten). In diese Gruppe wurden zum einen Aussagen eingestuft, die Vorurteile/Stereotype bzw. unterschiedliche Kulturschemata als Begründung aufgreifen, diese aber nicht weiter ausführen (8 Antworten):

Ten pan nie rozumie kultury niemieckiej i nie zna ich zachowań. [P. 3]

Typowe zachowanie Polaka. [P. 3]

Zum anderen wurden in diese Kategorie auch Aussagen aufgenommen, in denen die kritische Situation durch ein Stereotyp erklärt wird. Dabei werden unterschiedliche Stereotypenarten⁵ bemüht:

1. Heterostereotype über Deutsche:

Nie wiedział, że w Niemczech „Ordnung muss sein” i dlatego nie rozumiał sąsiada, dlaczego nie mógł zaparkować swojego auta.” [P. 187, Hervorhebung - A.B.]

Nie mógł początkowo zrozumieć, że Niemcy z natury trzymają się przepisów i jeśli mają do czegoś prawo to z niego korzystają. [P. 102, Hervorhebung - A.B.]

2. Autostereotype über Polen:

Był przyzwyczajony, że w Polsce nie przestrzega się w takim stopniu zakazów i nakazów, a przynajmniej konsekwencje ich niewypełniania nie są tak surowo karane [P. 189, Hervorhebung - A.B.]

Polak nie jest do tego przyzwyczajony, że musi płacić mandaty. Wolałby dać łapówkę [P. 97, Hervorhebung - A.B.]

⁵ Keller (1998) unterscheidet folgende Arten von Stereotypen: Autostereotype - sie bezeichnen das Selbstbild, d.h. sie charakterisieren die eigene Kultur, die eigene Gruppe; Heterostereotype - sie formen das Fremdbild, das Individuen der Gruppe X von Individuen der Gruppe Y haben; fremde Autostereotype - sie beziehen sich auf Annahmen über das Selbstverständnis, das Selbstbild und die Mentalitätsstrukturen der Zielkultur (wie andere sich selbst einschätzen); fremde (vermutete) Heterostereotypen - sie drücken die Meinung der anderen über die eigene Gruppe aus (man weiß, wie die anderen die eigene Gruppe einschätzen).

3. Vermutete Heterostereotype über Polen, die im Text lediglich implizit zum Ausdruck kommen:

Polak będący w Niemczech i spotykający się z tą sytuacją miał prawo poczuć się rozżalony. Pomyślał pewnie, że tylko dlatego, że jest Polakiem jego sąsiad doniósł zaraz na policję, zamiast przyjść najpierw do niego. [P. 167, Hervorhebung – A.B.]

Charakteristisch für diese Kategorie ist, dass sich die Studierenden von Stereotypen distanzieren wollen, diese jedoch im Endeffekt durch ihre Aussage untermauern:

Nie chciałabym powoływać się na stereotypy opisujące typowego Niemca, ale pojawiające się wśród nich zamiłowanie do porządku i poczucie praworządności i tu doszło do głosu. [P. 86, Hervorhebung – A.B.]

In einigen Fällen (12) bedienen sich die Studierenden in ihren Antworten gewisser Autostereotype bzw. vermuteter Heterostereotype, wobei ihre Aussagen zusätzlich Anflüge einer Kritik gegenüber den Polen aufweisen. Die Probanden verwenden in diesem Fall meist die dritte Person Plural⁶, wodurch der Eindruck eines Identitätswechsels entsteht. Aussagen, auf die dieses Merkmal zutrifft, wurden ebenfalls einer eigenen Kategorie zugeordnet:

Polacy często mają poczucie, że wszystko im się należy i wszystko im wolno. Często nie przestrzegają przyjętych zasad i norm. Polak czuł się rozżalony, bo z jego perspektywy nic takiego się nie stało i był zdziwiony podejściem w tej sprawie. [P. 109, Hervorhebung – A.B.]

Polacy zawsze próbują się usprawiedliwiać i lubią być w roli „poszkodowanego”. [P. 117]

Jak to przeciętny Polak, stwierdził, że Niemiec zrobił to na złość a ON jest Polakiem. [P. 162, Hervorhebung – A.B.]

Polacy nie lubią jak im się zwraca uwagę. [P. 184]

Die nächste Kategorie kann unter dem Begriff „Ethnozentrismus“⁷ subsumiert werden. Die studentischen Antworten sind hier durch die Identifizierung mit dem Eigenen und Bekannten und der Ablehnung des Fremden

⁶ Dabei muss betont werden, dass die Probanden nicht gebeten wurden, das kritische Ereignis zu bewerten, sondern lediglich Probleme zu identifizieren. Potenziell könnten diese Antworten demnach als nicht relevant eingestuft werden. Allerdings wurden hier die unterschiedlichen Arten kategorisiert, die Situation zu analysieren. Aus diesem Grund gelten die Antworten als eine mögliche Herangehensweisen an die Analyse des *Critical Incident*.

⁷ Ethnozentrismus ist nach Hansen (1993) ein Gruppenegoismus, der seine individuelle Entsprechung im Egozentrismus hat. Die Weltwahrnehmung wird ausgehend von einem Mittelpunkt, der „Ich“ oder „Wir“ heißt, gesteuert; sie ist auf die eigene Person oder eigene Gruppe zentriert.

gekennzeichnet. Dabei wird das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Nation oder zu einer Gruppe durch die Verwendung von Formulierungen wie „wir Polen“ oder „in Polen“ würde das nie passieren etc. vermittelt:

My Polacy mamy inną mentalność i nie jesteśmy przyzwyczajeni do rozwiązywania spraw w taki sposób. [P. 64, Hervorhebung - A.B.]

Ponieważ w Polsce nigdy by się nic podobnego nie wydarzyło. [P.151]

In einer Antwort bildet nicht nur die Ethnie den Bezugspunkt, sondern auch die Religionszugehörigkeit:

Polak był aż tak rozżalony, ponieważ w niedzielę – dzień tak ważny, tak świąteczny dla polskiego katolika – zjawiła się u niego policja. Fakt, że miało to miejsce właśnie w niedzielę, wpłynął z pewnością na poczucie wstydu Polaka. Polak miał żal do Niemca. [P. 181]

Viele Aussagen dieser Kategorie spiegeln ein Überlegenheitsgefühl der eigenen Wahrnehmung wider:

W Polsce nie jest w zwyczaju donoszenie na drugiego człowieka, a już na pewno na najbliższego sąsiada. [P. 166, Hervorhebung - A.B.]

Myślę, że Polacy są bardzo wrażliwym narodem. Stąd pan Wojciechowski mógł czuć się rozżalony. [P. 114, Hervorhebung - A.B.]

Każdy pragnie widzieć w sąsiadach swoich przyjaciół – a ten nagle z błahego powodu wezwał policję. [P. 165, Hervorhebung - A.B.]

Diese Überlegenheit wird auch gelegentlich durch die Ironisierung der „besseren Eigenschaften“ der Deutschen ausgedrückt:

Miał rację będąc rozżalonym, każdemu może się coś takiego przydarzyć, ale oczywiście Niemcowi nie. [P. 61, Hervorhebung - A.B.]

In diese Kategorie wurden auch Antworten eingeordnet, denen zwar zu entnehmen ist, dass der Proband den Kern des Konflikts verstanden hat, die aber mit einer relativ ethnozentrischen Sprache formuliert wurden⁸. Bei der Auswertung der Daten wurde davon ausgegangen, dass bei Studierenden philologischer Studiengänge ein besonders ausgeprägtes Gefühl für Sprachnuancen vorausgesetzt werden darf, zumal wenn es sich um die

⁸ Ethnozentrismen (als sprachlicher Ausdruck) sind der Versuch, durch gezielte Auswahl und Hervorhebung bestimmter Informationen sowie Leugnung und Missachtung anderer Informationen den Glauben an die Überlegenheit der eigenen ethnischen Gruppe glaubwürdig erscheinen zu lassen. Man könnte Egozentrismen als Variante von Vorurteilen behandeln (ebd.).

Muttersprache handelt. Deshalb konnte *Sprache* als weiteres distinktives Merkmal für die Einstufung von Antworten in die Kategorie „Ethnozentrismus“ herangezogen werden. Das sprachliche Merkmal ist vor allem durch die Verwendung von „Befehlsverben“ und Formulierungen gekennzeichnet, durch die die Probanden andeuten, dass sie das Verhalten des Deutschen missbilligen:

Polak nie zauważył znaku a na parkingu było jeszcze dużo wolnych miejsc, więc nie widział powodu, żeby sąsiad na niego doniósł. [P. 146, Hervorhebung – A.B.]

Sąsiad mógł zwrócić temu Polakowi osobiście uwagę, że samochód źle zaparkował, a nie od razu wolać policję, to zabolalo Polaka. [P. 164, Hervorhebung – A.B.]

Polak czuł się urażony, że właśnie w taki sposób został ukarany, wolałby by zwrócono mu tylko ustną uwagę, by nie parkować w tym miejscu na przyszłość. Skoro w innym miejscu było miejsce wolne do parkowania, Niemiec nie powinien robić rabanu i od razu wzywać policji. [P. 21, Hervorhebung – A.B.]

Schließlich gehören 55 Antworten zu der Kategorie, in der die Kulturbedingtheit der in der Critical-Incident-Aufgabe dargestellten Verhaltensweisen vollständig übersehen wurde. In diesen Fällen versuchten die Probanden, die Krisensituation auf einer neutralen Ebene zu interpretieren. Hier gelangen die Studenten zu folgenden Erklärungsansätzen: Böswilligkeit, früher Weckruf, den der Pole erfahren musste, Stolz auf das neue Auto bzw. Verstoß des Polen gegen die Vorschriften, Neid des Deutschen auf das neue Auto, Unverhältnismäßigkeit der Tat und der Strafe, der Strafzettel, Scham vor den Nachbarn wegen des Polizeibesuchs, fehlendes Kulturwissen⁹:

Myślę, że Polak, który kupił samochód był tak dumny ze swojego auta, że przeoczył znak. Gdy w drzwiach stali policjanci i okazało się, że wezwał ich sąsiad, było temu Polakowi wstyd. [P. 29, Hervorhebung – A.B.]

Policjanci obudzili go [Polaka] wcześniej rano i to w niedzielę a poza tym mógł [Niemiec] zaparkować w innym miejscu. [P. 44, Hervorhebung – A.B.]

Przeoczył tabliczkę, nie zrobił tego celowo i pewnie nic by się nie stało, gdyby nie „życzliwy” sąsiad. [P. 93, Hervorhebung – A.B.]

Nie miał powodu się denerwować i złościć na sąsiada ponieważ to była tylko jego wina, że źle zaparkował. Za błędy trzeba zapłacić. [P. 115, Hervorhebung – A.B.]

Polak czuł się rozżalony, ponieważ musiał zapłacić mandat być może nie był bogaty, każdy grosz był mu potrzebny [...]. [P. 175, Hervorhebung – A.B.]

⁹ Diese Antwort könnte auch als „falsch“ bezeichnet werden, da aus dem vorgelegten Text hervorging, dass der an der Situation teilnehmende Pole seinen Fehler eingesehen hat.

Abgesehen von den Antworten, die in den dargestellten Bezugsrahmen eingeordnet werden können, gibt es überraschend viele Aussagen, die sich jeder Kategorisierung entziehen. Es handelt sich hauptsächlich um Aussagen, die keine logische Struktur aufweisen, oder bei denen Zweifel bestehen, ob der Proband die Aufgabe richtig verstanden hat. Viele Studierende gaben überhaupt keine Antwort oder haben ausdrücklich geschrieben, keine Antwort auf die Frage zu kennen. Diese Gruppe bilden insgesamt 35 Studierende. An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass die Forscherin in Betracht der Fülle grammatischer, stilistischer und orthographischer Fehler in den Antworten der Studierenden negativ überrascht war, zumal für die Probandengruppe Sprache einen wichtigen Studiengegenstand darstellt. Antworten, die aufgrund zu vieler Fehler unverständlich waren, wurden ebenfalls den unkategorisierbaren Antworten zugerechnet.

8.4.3. Interpretationsvermögen im Hinblick auf die eigene Kultur – Zusammenfassung und Diskussion

Die bisherigen Ausführungen zur Critical-Incident-Aufgabe legen folgende Schlussfolgerungen nahe:

1. Bei der Auswertung der Critical-Incident-Aufgabe lassen sich deutlich fünf Interpretationsebenen mit spezifischen, distinktiven Merkmalen ermitteln. Dies sind:

- Das Begreifen eigenkultureller Besonderheiten in einem interkulturellen Kommunikationsprozess (Mehrperspektivität).

Für diese Kategorie ist eine mehrperspektivische Betrachtung des Ereignisses, eine zutreffende Erschließung des kulturellen Hintergrundes sowie die Relativierung der eigenen Haltung charakteristisch.

- Mehrperspektivische Interpretation ohne kulturellen Bezug

Hier spielt der kulturelle Hintergrund gar keine oder nur eine marginale Rolle. Hervorgehoben werden Aspekte, die einen kulturübergreifenden, gesellschaftlichen Charakter haben und nicht kulturgebunden sind. Auch der Konflikt wird auf diese Ursachen zurückgeführt.

- Interpretation auf der Grundlage von Stereotypen/Vorurteilen

Diese Kategorie ist durch einen expliziten Rückgriff auf Vorurteile bzw. Stereotype gekennzeichnet. Dabei werden unterschiedliche Arten von Stereotypen (Autostereotype, Heterostereotype, vermutete Heterostereotype) als Erklärungsmuster verwendet.

- Distanzierung von der eigenen Gruppe

Aussagen dieser Kategorie sind durch eine implizite Distanzierung von der eigenen Ethnie gekennzeichnet, die mehr oder weniger stark kritisiert

wird. Die Distanzierung wird sprachlich durch die Wahl der 3. Person Plural kenntlich gemacht.

- Ethnozentrische Interpretation

Bei ethnozentrischen Interpretationen ist eine starke Identifizierung mit dem „Eigenen“ beobachtbar, wobei das Fremde abgelehnt wird. Dies zeigt sich hauptsächlich durch eine starke Affektivierung der Aussage, die beim Leser bewusst oder unbewusst ein Überlegenheitsgefühl der entsprechenden Ethnie hinterlassen soll.

2. Die Zusammenstellung der Kategorien und der darunter fallenden Antworten ergab die folgende prozentuale Verteilung:

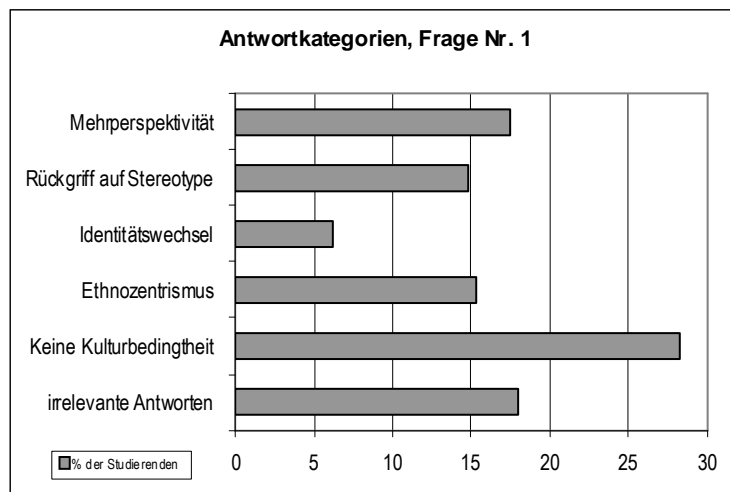


Abb. 16. Prozentuale Verteilung der Antworten auf die Frage Nr. 1, nach Kategorien

Überraschend viele Studenten (28%) interpretieren eine eindeutig kulturelle Konfliktsituation ohne jeglichen Bezug auf den kulturellen Hintergrund. Dies legt folgende Vermutung nahe: entweder übersehen die Studierenden den kulturellen Zusammenhang aufgrund fehlenden Wissens, unzureichend geübten Interpretationsvermögens etc. oder sie messen kulturellen Unterschieden generell wenig Bedeutung bei und versuchen, Ereignisse auf einer universellen Ebene zu analysieren (hier: dem Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderungen). Diese Ergebnisse verwundern umso mehr, als es sich bei der Aufgabe um die Interpretation einer eigenkulturellen, d.h. polnischen Studenten vertrauten Perspektive handelte.

3. Die Betrachtung der Befunde zu anderen Kategorien: Rückgriff auf Stereotype, Distanzierung von der eigenen Gruppe (Identitätswechsel), Ethnozentrismus lässt keine erfreulichen Schlussfolgerungen zu. Sie ver-

weisen nämlich auf eine sehr ungleiche Verteilung zwischen den Antworten, die ein hoch entwickeltes Interpretationsvermögen hinsichtlich der kulturellen Eigenperspektive (Mehrperspektivität - 17%) bezeugen, und den Antworten, die bei der Fähigkeit, kritische Ereignisse zu interpretieren, viel schlechter abschneiden (Rückgriff auf Stereotype, Identitätswechsel, Ethnozentrismus - insgesamt 36%). Insbesondere verwundert hier der Prozentsatz der Antworten, der auf den Rückgriff auf Stereotype entfällt. Die Ausführungen in den vorangehenden Kapiteln zu der relativ häufigen Thematisierung von Stereotypen im universitären Unterricht, könnten vermuten lassen, dass sich Studierende bei der Erklärung von Konfliktsituationen seltener der gängigen Vorurteile/Stereotype bedienen. Diese Vermutung wird allerdings durch die Analyse der Angaben zum Interpretationsvermögen hinsichtlich der Eigenperspektive überprüft.

4. Beunruhigend erscheint die hohe Anzahl der irrelevanten Antworten, die keiner Auswertung unterzogen werden konnten (35 Nennungen, 18%). Die detaillierte Betrachtung der einzelnen Fälle dieser Kategorie lässt ein von den Zielen der vorliegenden Arbeit abweichendes, aber für die hochschulische Praxis auch sehr wichtiges Fazit zu, nämlich dass den Studierenden der schriftliche Ausdruck in der eigenen Sprache (!) relativ große Probleme bereitet. Schwierigkeiten sind auch beim Aufgabenverständnis zu beobachten. Daraus Rückschlüsse auf die Lese- und Schreibfertigkeit der Studenten und ihren Einfluss auf das Verständnis der kulturellen Situation ziehen zu wollen, ginge vielleicht zu weit. Es besteht jedoch offensichtlich zwischen diesen Aspekten ein näher zu erforschender Zusammenhang.

Zusammenfassend muss festgestellt werden, dass den Studierenden die Interpretation der Eigenperspektive einer kulturellen Konfliktsituation relativ schwer fällt (!). Die Probanden greifen oft auf Vereinfachungen und Pauschalisierungen zurück und versuchen nur selten ihre Aussagen sprachlich zu relativieren. Eine erste, noch zu überprüfende Vermutung, die sich vor dem Hintergrund der oben angeführten Ergebnisse und der intensiven Behandlung von Stereotypen im universitären Unterricht aufdrängt, könnte lauten, dass die intensive Auseinandersetzung mit diesem Thema eher dazu führt, dass sich die Studierenden dieser Erklärungsmuster viel häufiger bedienen.

8.4.4. Interpretationsvermögen im Hinblick auf die fremde Kultur – Ergebnisse

Die zweite Frage der Critical-Incident-Aufgabe sollte einen Einblick in das Verständnis der Fremdperspektive der Studierenden ermöglichen. Hier wurde nach möglichen Erklärungen für das Verhalten des in der Aufgabe dargestellten Deutschen gefragt.

Die Durchsicht der Antworten macht deutlich, dass sich diese wieder in 5 Kategorien einordnen lassen:

1. Das Begreifen eigenkultureller Besonderheiten in einem interkulturellen Kommunikationsprozess (Mehrperspektivität);
2. Mehrperspektivische Interpretation ohne kulturellen Bezug;
3. Interpretation auf der Grundlage von Stereotypen/Vorurteilen;
4. Distanzierung von der eigenen Gruppe;
5. Ethnozentrische Interpretation.

1. Das Begreifen eigenkultureller Besonderheiten in einem interkulturellen Kommunikationsprozess (Mehrperspektivität)

Der Autor des in der Aufgabe zitierten Literaturabschnitts erklärt das Verhalten seines deutschen Nachbarn damit, dass sich Deutsche und Polen in ihrem Verhältnis zu den Behörden und in der Enge (bzw. der Distanz) nachbarschaftlicher Beziehungen unterscheiden. Diese beiden Aspekte kommen nur in wenigen Antworten (5) zum Ausdruck, so z. B. in den folgenden Aussagen:

W ramach kultury niemieckiej zachowanie takie jest zrozumiałe, naturalne. Podobne problemy powinny rozwiązywać służby porządkowe a nie jednostka, nie jest to wyrazem niechęci czy złośliwości. Nie ma wymagania by eksponować i dbać o nadmierną życzliwość sąsiedzką. [P. 12]

Kierował się zgodnością z prawem a nie brał pod uwagę stosunków z sąsiadem. [P. 131]

Die meisten Studierenden haben nur den ersten Aspekt hervorgehoben und versucht, diesen zu erklären. Diese Antworten bilden die Mehrheit (23) aller Antworten in der Kategorie mehrperspektivischer Interpretationen:

Jeśli wszystko podlega regułom, to także i parkowanie. Niemiec wie, że do pilnowania porządku wyznaczone są pewne służby. Nie zawraca sobie tym więc głowy: informuje o popełnieniu przestępstwa. [P. 87]

Skoro naruszone zostały zasady Niemiec od razu zwrócił się do policji jako do organu odpowiedzialnego za kontrolę przestrzegania prawa. [P. 139]

Besonders viele Probleme bei der Kategorisierung bereiteten Antworten, in denen der kulturelle Hintergrund zutreffend erschlossen wurde, deren Sprache allerdings durch die Verwendung von Ethnozentrismen gekennzeichnet ist. Diese Schwierigkeit wurde bereits in dem vorherigen Kapitel signalisiert. Da die Sprache bei angehenden Deutschlehrern ein grundlegendes Arbeitswerkzeug darstellt, wurde diese Antwortengruppe erneut

aus der ersten Kategorie („Verständnis fremdkultureller Besonderheiten im einen interkulturellen Kommunikationsprozess“) ausgeschlossen.

2. Interpretation auf der Grundlage von Stereotypen/Vorurteilen

Noch häufiger als bei der ersten Frage griffen die Probanden hier auf tradierte Stereotype über die Deutschen zurück (35 Antworten). Vorwiegend wurde die Ordnungsliebe als Erklärung des Verhaltens des in der Aufgabe dargestellten Deutschen genannt.

Związane jest z tzw. „niemieckim porządkiem“ i tym, że bardzo się tam przestrzega przepisów. [P. 80]

Niemcy zazwyczaj są bardzo „porządkowi“ (Ordnungsliebend), więc też nie zaskakuje mnie zachowanie Niemca. [P. 180]

„Ordnung muss sein“ – przestrzeganie reguł bez względu na przyjaźnie, sympatie czy antypatie. [P. 103]

In manchen Antworten beziehen sich die Studenten sogar explizit auf das entsprechende Stereotyp:

Niemiec walczył o swoje prawa. Zgodnie ze stereotypem „Ordnung muss sein“. [P. 14]

Dieser Kategorie wurden auch Antworten zugeordnet, in denen die Studierenden das Verhalten des Deutschen als „typisch deutsch“ bezeichnen, ohne auszuführen, auf was sie sich genau beziehen.

Jest to typowe zachowanie Niemca. [P. 35]

Jest typowe dla mentalności Niemców. [P. 56]

Als ein erfreuliches Merkmal mancher Antworten kann der Versuch gelten, Stereotype zu relativieren. Dies geschieht auf unterschiedliche Weise (z.B. durch die Verwendung hinterfragender Satzzeichen, in expliziter Form):

Niemiec w każdym (?) aspekcie życia kieruje się zasadą „Ordnung muss sein“, choć myślę, że powoli ta tendencja zamiera także w Niemczech. [P. 193, Hervorhebungen – A.B.]

Ein anderes zu beobachtendes Phänomen ist die Untermauerung von Stereotypen durch eigene Erfahrungen (aus Aufhalten in Deutschland). Meistens werden solche Ausdrücke verwendet, wie „das habe ich selbst erfahren“:

Wydaje mi się, że takie zachowanie jest normalne dla Niemców – Zależy to od ich kultury, sposobu bycia. W ich kraju, a takie mam doświadczenie, wszystko musi być na swoim miejscu. [P. 48, Hervorhebungen – A.B.]

Dla Niemca zasada to zasada. Jeśli jest jakiś przepis to należy się go trzymać – Tak samo jest z przestrzeganiem prędkości na drogach. Niemcy zawsze (sama tego doświadczyłam) przestrzegają dozwolonej prędkości. [P. 109, Hervorhebungen – A.B.]

Als überraschend kann in dieser Kategorie eine Antwort gelten, die die Kriegszeit und ihre Auswirkungen heraufbeschwört. Sie ist teilweise irrelevant (der Proband spricht von einer während der Kriegszeit entwickelten Mentalität, die sich auf andere Generationen auswirke, führt aber nicht näher aus, um was für eine „Mentalität“ es sich handelt und in welchem Zusammenhang sie mit der in der Aufgabe geschilderten Situation steht), wurde aber aufgrund des „Kriegsmotivs“ zur Kategorie „Rückgriff auf Stereotype“ eingestuft:

Mentalność ukształtowana przez czas wojny, odbiła się śladem na następnym pokoleniu. [P. 134]

3. Distanzierung von der eigenen Gruppe

Sehr interessant erscheinen die Antworten, die der Kategorie „Distanzierung von der eigenen Gruppe (Identitätswechsel)“ zugeordnet werden können. Das Phänomen ist auch in den Antworten auf die zweite Frage zu beobachten: deutsche und polnische Verhaltensweisen (auch Stereotype über Polen und Deutsche) werden einander gegenübergestellt, wobei sich der Proband anscheinend eher mit der von ihm dargestellten deutschen Verhaltensweise identifiziert als mit der polnischen, die er kritisiert:

U Niemców są zasady, których oni przestrzegają zawsze! U nas naciaga się reguły! [P. 129, Hervorhebungen – A.B.]

[Było to] Wymierzenie sprawiedliwości niewłaściwemu zachowaniu, które zaprezentował Polak. [P. 130, Hervorhebungen – A.B.]

4. Ethnozentrische Interpretation

Der Kategorie „ethnozentrische Interpretation“ können hingegen Antworten zugerechnet werden, in denen entweder durch sprachliche Mittel (impliziter Ethnozentrismus) oder durch eine explizite Formulierung die Ablehnung der anderen Kultur ersichtlich wird. Allerdings konnten hier in den Antworten zur zweiten Frage kaum Regelmäßigkeiten festgestellt werden, die eine Kategorisierung erleichtern würden. Deshalb erfolgte die Zuordnung nach dem Ermessen der Forscherin und spiegelt ihren Grad der (Sprach-)Sensibilisierung gegenüber ethnozentrischen Aussagen wider. Es

folgt eine Auswahl der als ethnozentrisch eingestuftten Antworten, wobei der für die Einstufung ausschlaggebende Teil der Aussage jeweils unterstrichen wurde:

Niemiec z zaciekłością trzyma się istniejących reguł. [P. 46, Hervorhebungen – A.B.]

Zgodny z jego niemiecką obyczajowością ale dla mnie jest to dziwne – zamiast zapukać do pana Wojciechowskiego od razu policja.... [P. 53, Hervorhebungen – A.B.]

Zachowanie takie jest wynikiem przesadnego zamięlowania do reguł i zakazów oraz braku elastyczności. [P. 81, Hervorhebungen – A.B.]

Reakcja Niemca była raczej przewidywalna! [P. 85, Hervorhebungen – A.B.]

Niemiec nie powinien wzywać policji lecz pójść grzecznie zwrócić uwagę Polakowi i prosić o przedstawienie samochodu. [P. 89, Hervorhebungen – A.B.]

Określiłabym je [zachowanie] jako ostre i niestosowne do sytuacji. Przecież pan W. nie był jego sąsiadem od wczoraj. [P. 114, Hervorhebungen – A.B.]

[Zachowanie] pedantyczne, wręcz idiotyczne. [P. 157, Hervorhebungen – A.B.]

Nie musiał od razu wołać policji. Chciał zrobić na złość nowemu sąsiadowi – tak mi się wydaje. [P. 166, Hervorhebungen – A.B.]

5. Mehrperspektivische Interpretation ohne kulturellen Bezug

Für viele Studierende spielt der kulturelle Hintergrund der Konfliktsituation keine Rolle. Sie verweisen auf kulturübergreifende gesellschaftliche Konflikte, die dem Ereignis ihrer Meinung nach zu entnehmen sind. So wird in den meisten dieser Kategorie zugeordneten Erklärungsversuchen unterstrichen, dass es sich nicht nur um einen Parkplatz handelte, sondern um einen Parkplatz für Personen mit Behinderungen.

Niemiec jako mąż osoby niepełnosprawnej dba o jej prawa i zirytował go fakt, że ktoś zajął miejsce parkingowe, pomimo iż nie jest inwalidą. [P. 182, Hervorhebungen – A.B.]

Zahlreiche Studierende setzen bei ihren Erklärungsversuchen auch bei eventuellen Emotionen des deutschen Nachbarn oder von ihm gemachten Erfahrungen an, die zur Entstehung des Konflikts beigetragen haben könnten.

Niemiec mógł mieć za złe sąsiadowi, że mając tyle wolnych miejsc na parkingu, stanął właśnie na miejscu przeznaczonym dla inwalidy. [P. 167, Hervorhebungen – A.B.]

Prawdopodobnie kiedyś miała miejsce podobna sytuacja gdzie nie było innych wolnych miejsc do parkowania. [P. 25, Hervorhebungen – A.B.]

Może miał złe doświadczenie z Polakami, nie miał okazji ich poznać. [P. 156, Hervorhebungen – A.B.]

Diese Ansätze sind vollkommen legitim. Zwar wurde der eingangs erwähnte kulturelle Aspekt in der Reaktion des Deutschen von den Studierenden übersehen, die Antwort zeugt jedoch davon, dass sie in die Situationsanalyse mehrere Betrachtungsperspektiven einbezogen haben. Dass dieser Ansatz allein nicht zur Lösung der Situation führen kann, verdeutlicht eine Antwort aus derselben Kategorie:

Kierować się mógł chorobą żony i wielką troską o nią. Mógł jednak załatwić po koleżeńsku i samemu pójść na rozmowę do Polaka. [P. 22]

Für Antworten, die zwar eine mehrperspektivische Betrachtung erkennen lassen, in denen jedoch der Kern des Konflikts nicht erschlossen wurde, wurde eine eigene Kategorie angelegt, die insgesamt 28% aller Antworten auf diese Frage umfasst.

Erneut können zahlreiche Antworten wegen ihres fehlenden Bezugs zur Frage als irrelevant bezeichnet werden (18%). Sie wurden der Kategorie zugerechnet, die fehlende Antworten, „Ich-weiß-nicht-Antworten“ und unlogische Antworten umfasst.

8.4.5. Interpretationsvermögen im Hinblick auf die fremde Kultur – Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der Auswertung dieses Teils der Critical-Incident-Aufgabe bestätigen die im vorletzten Kapitel geschilderte Abstufung der interkulturellen Kompetenz auf der Ebene der Fähigkeiten. Die studentischen Antworten konnten problemlos in den Klassifizierungsrahmen aus dem Kapitel 8.5.3 eingestuft werden, wodurch die Zutreffendheit des Analysenschemas bestätigt wird. Es folgt eine schematische Zusammenfassung der Antworten des zweiten Teils der Critical-Incident-Aufgabe anhand der ermittelten Kategorien und im Vergleich zu den Antworten des ersten Teils (Abbildung Nr. 17).

Aus dem Vergleich der Antwortkategorien für die Fragen 1 und 2 folgt, dass die Studierenden offensichtlich wenig Probleme mit dem Verständnis der Fremdperspektive (!) haben, jedoch bei der Analyse von Konfliktsituationen bezüglich des Fremden häufig auf Stereotype zurückgreifen. Der Anteil der Antworten in der Kategorie „Ethnozentrismus“ ist in beiden Fällen ähnlich und beträgt knapp 15%. Überraschend erscheint, dass erneut viele Studierende die Kulturbedingtheit des *Critical Incident* nicht sehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es umso dringlicher, den in Kapitel 8.5.3 skizzierten Erklärungsansätzen für dieses Phänomen eine stärkere empirische Grundlage zu geben, was durch die Auswertung der Interviews im nächsten Kapitel geschehen wird. Es ist anzunehmen, dass erst diese Auswertung

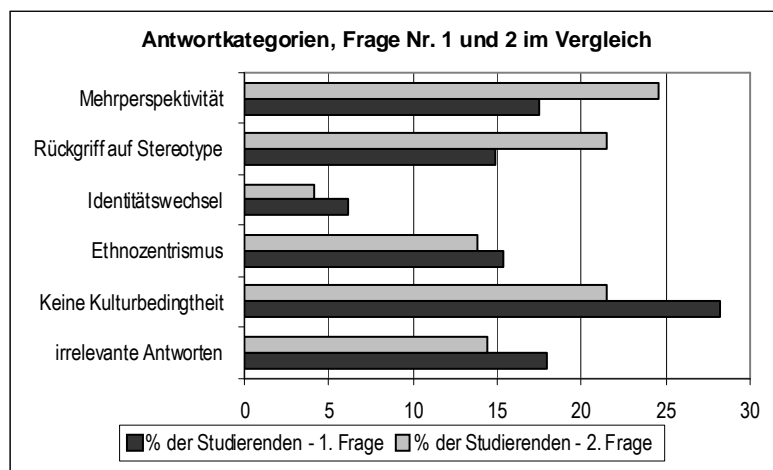


Abb. 17. Prozentuale Verteilung der Antworten auf Fragen Nr. 1 und 2, nach Kategorien

zu einem zuverlässigen Bild der Ursachen dieses Phänomen führen wird. Die große Anzahl irrelevanter Antworten bestätigt die in Kapitel 8.5.2 gemachten Beobachtungen.

Insgesamt führen die Ergebnisse zu der Erkenntnis, dass den Studenten die Erschließung der Eigenperspektive größere Schwierigkeiten zu bereiten scheint als die der Fremdperspektive. Die Unterschiede sind zwar nicht erheblich, sie sind jedoch unter Berücksichtigung der Tatsache, dass der umgekehrte Sachverhalt eigentlich als wahrscheinlicher einzustufen ist, überraschend und deshalb bemerkenswert. Die völlige bzw. partielle Unfähigkeit der Probanden, eine Konfliktsituation zutreffend zu interpretieren verleitet sie im Falle der Fremdperspektive zum Rückgriff auf Stereotype und bei der Erschließung der Eigenperspektive zum Einnehmen einer ethnozentrischen Haltung.

Diese Ergebnisse sind umso erstaunlicher, als sie den Selbsteinschätzungen der Studenten bezüglich ihrer interkulturellen Handlungsfähigkeiten widersprechen. Bevor eine abschließende Bewertung der Beobachtung, dass die Ergebnisse der Selbstevaluation und die der Critical-Incident-Aufgabe auseinander klaffen, vorgenommen werden kann, müssen jedoch die Ergebnisse der übrigen Teile der empirischen Untersuchung berücksichtigt werden. Erst auf dieser Grundlage, kann die oben genannte Vermutung definitiv bestätigt bzw. abgelehnt werden.

Darüber hinaus gilt es im weiteren Verlauf der Auswertung, eine Antwort auf zahlreiche andere Fragen zu finden, die bereits angesprochen wurden. So z.B. auf die Frage, warum so viele Probanden in ihren Antworten, die Kulturrelevanz der Situation völlig außer acht gelassen haben und wie der hohe Prozentsatz an irrelevanten Antworten zu erklären ist.

8.4.6. Fähigkeit zur Erstellung interkulturell geprägter Handlungsstrategien – Ergebnisse

Zur Erschließung der Fähigkeit angehender Deutschlehrer, ihre Kulturkenntnisse in der Praxis anzuwenden, wurden in Bezug auf den in der Critical-Incident-Aufgabe geschilderten Sachverhalt zwei weitere Fragen gestellt: „Was würden Sie dem Deutschen für die Zukunft empfehlen“ und „Was würden Sie dem Polen für die Zukunft empfehlen“. Die Auswertung der Fragen ergab erneut einen Klassifikationsrahmen, anhand dessen die Antworten einzelnen Kategorien zugeordnet werden konnten.

1. Die erste Kategorie von Handlungsstrategien lässt auf eine Berücksichtigung der kulturellen Besonderheiten der beteiligten Personen (Deutscher/Pole) schließen

Die Studierenden tragen hier vor allem der unterschiedlichen Ausprägung nachbarschaftlicher Kontakte in Polen und Deutschland Rechnung und schlagen als Handlungsstrategie zur Vermeidung des Konfliktes vor, dass der Deutsche zunächst versuchen solle, die Schwierigkeiten im persönlichen Kontakt/Gespräch aus der Welt zu schaffen und erst im Notfall entsprechende Behörde einzuschalten:

[Poradziłabym mu] Aby przed wezwaniem Policji poszedł do sąsiada i zapytał czy ten nie mógłby przestawić samochodu. [P. 6]

Bezpośredni kontakt z sąsiadem: poproszenie go o zmianę miejsca parkowania. [P. 26]

In manchen Antworten dieser Kategorie kommt auch der bereits im vorangegangenen Teil der Aufgabe von zahlreichen Studenten thematisierte Aspekt der Behinderung und deren Bedeutung in einer Gesellschaft zum Ausdruck:

Porozmawiać z Polakiem osobiście i wytłumaczyć swoją sytuację rodzinną. [P. 51, Hervorhebung – A.B.]

Insgesamt aber überwiegen in dieser Kategorie sehr allgemein gehaltene Antworten, die sich als „universelle Ratschläge“ verstehen und keinen direkten Bezug auf die in der Aufgabe geschilderte Situation nehmen:

Poradziłabym mu by dowiedział się zanim przeniesie się do Niemiec lub kupi tam samochód, jakie przepisy i prawa obowiązują w danym kraju, w tym przypadku w Niemczech, by uniknąć kar i nieporozumień. Zanim gdzieś zamieszka powinni zorientować się w sytuacji i miejscu w którym chce zamieszkać by wiedzieć co

może robić, co lub jakie zachowanie jest dozwolone, a co uchodzi za nietakt, jakich zachować lub powinno się lepiej przestrzegać. [P. 21]

Manche Antworten spiegeln zwar schon den Kern des Konflikts wider (der Pole nimmt seinem deutschen Nachbarn übel, dass dieser ihn wegen des Parkplatzes nicht direkt angesprochen hat), sind jedoch wieder sehr allgemein gehalten:

Spróbował poznać kulturę i przyzwyczajenia kraju, w którym mieszka i z góry nie oceniał negatywnie ludzi przed wyjaśnieniem zdarzenia. [P.100, Hervorhebung - A.B.]

Powinien zrozumieć. Że Niemiec nie wezwał policji ze złośliwości. [P. 32]

2. Die zweite Kategorie umfasst Handlungsstrategien, in denen kulturelle Besonderheiten nicht berücksichtigt werden

Etwa 8% der Studierenden würden dem Deutschen Ratschläge geben, die in keinem kulturellen Zusammenhang stehen. Als Lösungsansatz wird z.B. die Absicherung des Parkplatzes sowie die bessere Beschilderung bzw. Beleuchtung des Parkplatzes vorgeschlagen:

Jedynym wyjściem w tej sytuacji jest lepsze oznakowanie miejsc parkingowych tak aby były zauważalne również w nocy. [P. 33]

Aby załatwił w spółdzielni pozwolenie na rezerwację tego miejsca. [P. 24]

Lepsze umiejscowienie tabliczki, oświetlenie, zabezpieczenie miejsca do parkowania. [P. 70]

Dem polnischen Nachbarn wird dagegen am häufigsten zu mehr Vorsicht beim Parken und zu einer erhöhten Aufmerksamkeit im Umgang mit Verkehrsschildern und Aufschriften geraten (insgesamt 48% der Antworten):

Aby uważniej parkować swój samochód i zwracał baczniej uwagę na tabliczki i znaki. [P. 1]

Być rozważniejszym, patrzeć na wszystkie znaki. [P. 47]

Większą koncentrację podczas parkowania samochodu i użytkowania dróg. [P. 66]

Betrachtet man diese Lösungsansätze genauer, so ist festzustellen, dass sie streng genommen auf einer Fehlinterpretation der geschilderten Situation aufbauen. Es wird hier nämlich fälschlicherweise angenommen, dass der Pole mit den Verkehrsvorschriften willkürlich umgegangen sei. Da diese Antworten allerdings einen relativ hohen Prozentsatz aller Antworten ausmachen, wurden sie in diese Kategorie eingestuft.

3. Die dritte Kategorie umfasst Handlungsstrategien, die von Ethnozentrismus gekennzeichnet sind

In dieser Kategorie wurden hauptsächlich Antworten untergebracht, in denen eine der beiden Kulturen implizit bzw. explizit abgelehnt wird. Die explizite Ablehnung ist dabei viel seltener als die implizite. Auf diesen Antworttyp entfällt in diesem Teil der Aufgabe mit 27% ein relativ großer Teil der gegebenen Antworten. Am häufigsten ist der Fall, in dem die formulierten „Ratschläge“ gleichzeitig ein Vorurteil über die Deutschen zum Ausdruck bringt:

Niemiec nie będzie musiał unikać takiej sytuacji w przyszłości bo w Polsce Polacy nigdy nie zadzwoniliby na policję w takiej sprawie. [P. 22]

[...] żeby tak Niemiec tak nie przesadzał i żeby też pomyślał w ten sposób, że Polak mógł przecież zrobić to nieświadomie. [P. 27]

[...] troszkę więcej dystansu do otaczającej go rzeczywistości. [P. 46]

[...] by był bardziej elastyczny co do przestrzegania reguł. [P. 58]

Poradziłabym mu, żeby czasem zrobił na przekór wszechpanującym niemieckim zasadom. [P. 183]

Niemiec powinien najpierw trochę pomyśleć, a nie zaraz dzwonić po policję jeśli jest dużo innych wolnych miejsc. [P. 92]

Powinien potrafić nagiąć prawo a nie sztywnie trzymać się reguł i po prostu zwrócić sąsiadowi uwagę a nie od razu wołać policję. [P. 131]

Aus den Antworten wird auch deutlich, dass sich einige Probanden in ihren Antworten nicht nur von Vorurteilen gegenüber Deutschen leiten lassen, sondern dass sie als Maßstab für Empfehlungen gerne Autostereotypen verwenden. Häufig wird suggeriert, dass Polen mit Vorschriften willkürlicher umgehen als Deutsche. Um in Zukunft ähnliche Konflikte zu vermeiden, wird dem Deutschen am häufigsten geraten „ein Auge zuzudrücken“:

Być bardziej tolerancyjnym, umieć przymknąć oko na przeoczenia Polaka. [P. 55]

Następnym razem nie powinien robić tyle szumu z powodu błahostki. [P. 9]

In Einzelfällen werden Aussagen mit Appellfunktion formuliert, durch die dem Deutschen positive Einstellungen und gute Intentionen abgesprochen werden:

Nie działać pod wpływem impulsu, najpierw pomyśleć potem wykonać, trochę więcej życzliwości! Postawić samochód na wolnym miejscu, więcej empatii i serca. [P. 93]

„Niemcu, przymknij oko na blahe rzeczy“. [P. 29]

Więcej zdrowego rozsądku! Jest coś takiego jak „domniemanie niewinności”, nie można od razu zakładać, że jak dzieje się coś złego to dlatego że ktoś chciał źle postąpić. Może był to przypadek, pomyłka... [P. 122]

By nie uciekać się zaraz do takiego sposobu: wzywam policję, ona zrobi porządek. Człowiek musi być dla człowieka człowiekiem. [P. 134]

In zwei Fällen verzichten die Befragten auf die Formulierung eines Ratschlags, weil sie davon überzeugt sind, dass Versuche, den Deutschen zu einer Änderung seines Verhaltens zu bewegen, ohnehin keine Aussicht auf Erfolg haben:

Ale ten Niemiec pewnie nie ma sobie nic do zarzucenia! Drugi raz postąpiłby tak samo! On uważa, że jeżeli jest prawo to trzeba się do niego zastosować. [P. 129]

Eine weitere Gruppe von Antworten in dieser Kategorie – dieses Mal jedoch mit Ratschlägen für den Polen – impliziert ein bestimmtes Mitleidsgefühl der Probanden mit ihrem Landsmann und lassen den Deutschen in einem ungünstigen Licht erscheinen:

[Radziłbym] Dokładnie się rozglądać przy parkowaniu i nie przejmować się dziwakami. [P. 93]

W Niemczech trzeba przestrzegać wszystkich przepisów, nawet całkiem bezsensownych. [P. 150]

Będąc w Niemczech należy czytać wszystkie szyldy i niestety się do nich stosować. [P. 158]

Wie auch in den ersten beiden Teilen der Aufgabe konnten sehr viele Antworten nicht ausgewertet werden.

8.4.7. Fähigkeit zur Erstellung interkulturell geprägter Handlungsstrategien – Zusammenfassung und Diskussion

Die Auswertung der Antworten dieses Teils der Critical-Incident-Aufgabe kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. Die Prüfung der Fähigkeit, interkulturell geprägte Handlungsstrategien zu erstellen, ergab eine noch eindeutiger Einteilung der Antworten in verschiedene Kategorien als in den beiden vorangegangenen Teilen der Aufgabe. Es konnten drei Hauptkategorien voneinander unterschieden werden:

- Handlungsstrategien, die die kulturellen Besonderheiten des Deutschen/Polen berücksichtigen,

- Handlungsstrategien, die die kulturellen Besonderheiten des Deutschen/Polen nicht berücksichtigen,
- Handlungsstrategien, die von Ethnozentrismus gekennzeichnet sind.

2. Die prozentuale Verteilung der Antworten auf die ausgewiesenen Kategorien stellt sich tabellarisch wie folgt dar:

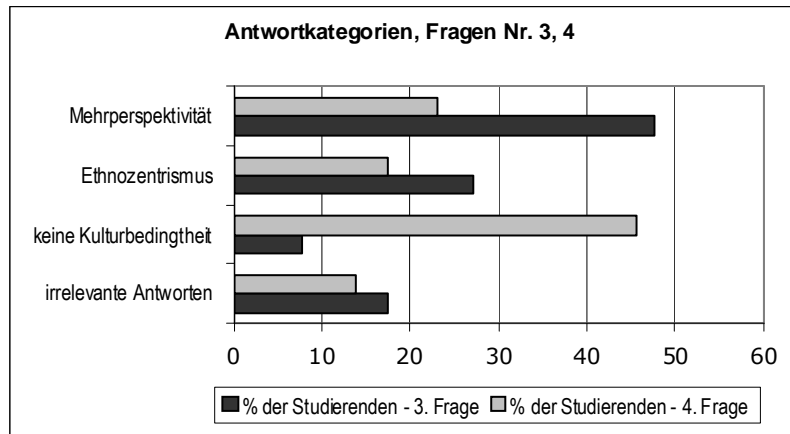


Abb. 18. Prozentuale Verteilung der Antworten auf die Fragen Nr. 3 und 4, nach Kategorien

Der Abbildung Nr. 18 ist zu entnehmen, dass bei der Erstellung konkreter Handlungsstrategien viel effektiver mit der Eigenperspektive umgegangen wird als mit der Fremdperspektive. So sind die Handlungsvorschläge für den Deutschen, der evtl. das polnische Verhalten nicht versteht, insgesamt zutreffender als die Handlungsvorschläge für den Polen, der evtl. nicht ausreichend mit den deutschen Gepflogenheiten vertraut ist. Das ist insofern interessant, als dass sich dieses Ergebnis nicht mit dem Ergebnis des vorherigen Teils der Aufgabe deckt (Untersuchung des Interpretationsvermögens). Eine mögliche Erklärung könnte eine Art Intuition für die Lösung von Konfliktsituationen aus der eigenen Perspektive sein, auch wenn diese nicht ausdrücklich benannt werden kann.

8.5. Selbsteinschätzung der eigenen interkulturellen Kompetenz

In dem letzten Teil der Umfrage wurden die Studierenden gebeten anhand der angegebenen Definition der interkulturellen Kompetenz einzuschätzen, inwiefern sie interkulturell kompetent sind. Darüber hinaus sollten sie in eine vorstrukturierte Übersicht der Quellen interkultureller Kom-

petenz ihren Relevanzgrad eintragen und auf diese Weise ihre Wichtigkeit subjektiv einschätzen.

Die Ergebnisse der Auswertung der ersten Frage veranschaulicht die folgende Abbildung:

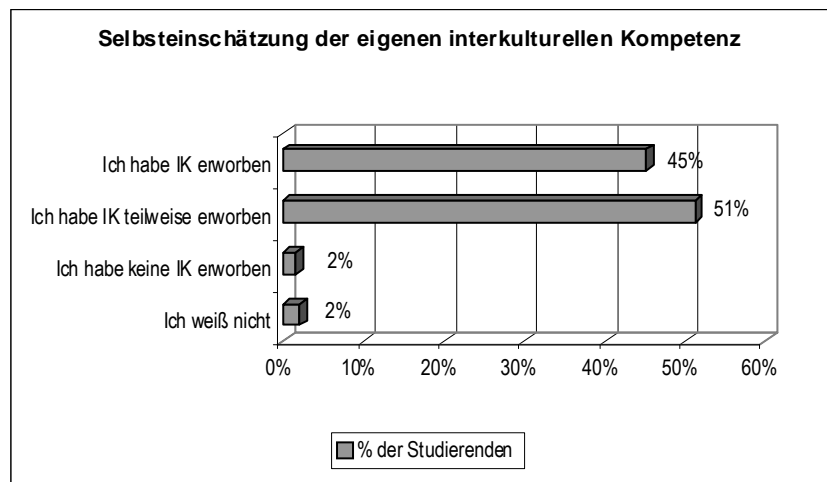
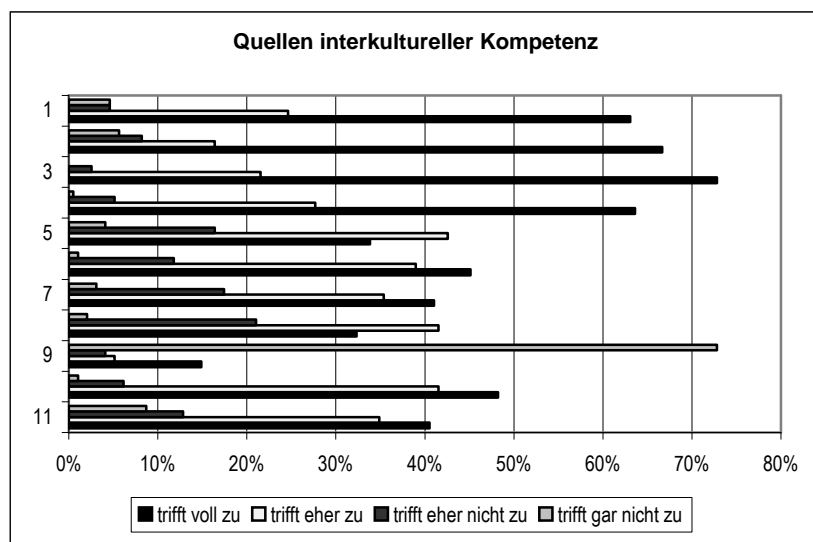


Abb. 19. Selbsteinschätzung der eigenen interkulturellen Kompetenz

Die Abbildung Nr. 19 zeigt auf den ersten Blick, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten der Meinung ist, sie habe interkulturelle Kompetenz erworben bzw. teilweise erworben. Es muss angemerkt werden, dass diese Selbsteinschätzung der Studierenden nicht auf ihren eigenen Vorstellungen von interkultureller Kompetenz beruhte, sondern auf einer für diese Untersuchung gegebenen Definition, die den Studenten vorgelegt wurde. Aus diesem Grund kann ausgeschlossen werden, dass sich die Antworten auf unterschiedliche Phänomene beziehen. Nur 2% bekunden, sie hätten keine interkulturelle Kompetenz erworben, weitere 2% sahen sich nicht dazu in der Lage, auf diese Frage eine Antwort zu geben.

Die vorliegende Arbeit soll unter anderem die Frage beantworten, ob an den Deutschlehrausbildungsinstitutionen interkulturelle Kompetenz vermittelt wird, wobei die Annahme, dass das der Fall ist die Grundvoraussetzung für die Durchführung der Untersuchungen war. Der erste Teil der empirischen Untersuchungen ergab, dass von der Realisierung der Prinzipien des interkulturellen Lehrens und Lernens an den Institutionen zur Deutschlehrausbildung ausgegangen werden kann. In diesem Teil der Untersuchung sollen die Studenten die Quellen der von ihnen erworbenen interkulturellen Kompetenz selbst benennen. Die Ergebnisse präsentieren sich wie folgt (die entsprechenden Fragen sind in einer gesonderten Tabelle vollständig angegeben):



1. Kontakt mit Bekannten/Freunden aus Deutschland und den anderen deutschsprachigen Ländern
2. Private, kurzfristige Aufenthalte in Deutschland und den anderen deutschsprachigen Ländern
3. Bessere Deutschkenntnisse
4. Allgemeine Persönlichkeitsentwicklung
5. Offenheit meiner Lehrer gegenüber den Deutschen, die ich nachahmen möchte
6. Erwerb von Wissen über die deutschsprachige Länder im Rahmen der Landeskunde und Literatur
7. Eingesetzte Lehrmaterialien, die die Betrachtung der Kultur von Deutschland und den anderen deutschsprachigen Ländern ermöglichten
8. Angewandte Lehrmethoden und -techniken, die die Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Deutschen und Polen zu entdecken ermöglichten
9. Stipendiaufenthalt in Deutschland oder einem anderen deutschsprachigen Land
10. Eigene Motivation und das Interesse an der Kultur der deutschsprachigen Länder
11. Deutschunterricht in der Grundschule/Oberschule bzw. außerschulische Deutschunterricht

Abb. 20. Quellen interkultureller Kompetenz

Die Auswertung der Ergebnisse zeigt, dass bis zu 90% der Probanden auf Kontakte mit Freunden aus Deutschland, private Aufenthalte in Deutschland, gute Deutschkenntnisse und schließlich die allgemeine Persönlichkeitsentwicklung als Hauptquellen interkultureller Kompetenz ver-

weisen (Antwortmodalitäten: trifft voll zu, trifft eher zu). Diese Quellen werden nur von einem geringen Anteil der Studierenden, der nur in einem Fall über 10% liegt (Private Auslandsaufenthalte: 14%), als eher unwichtig bzw. unwichtig eingeschätzt. Bei den Fragen, die unmittelbar die Institutionen zur Deutschlehrerausbildung betreffen, gaben die Probanden insgesamt vorsichtiger Antworten ab, wobei der Prozentsatz an positiven Antworten nach wie vor relativ hoch ist. Zu vermerken gilt, dass die im universitären Unterricht eingesetzten Lehrmaterialien und Lehrmethoden für einen relativ hohen Anteil der Befragten (21% bzw. 23%) fast keinen bzw. überhaupt keinen Einfluss auf die Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz hatten. Zu den interessantesten Befunden gehören die Antworten auf die Frage zu einem Stipendiaufenthalt - sie scheinen ein Indikator der Mobilität der Studenten zu sein. 71% der Studierenden betrachten diesen Aspekt als irrelevant für die bisherige Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz. Die Erklärung eines so hohen prozentualen Anteils dieser Antworten liegt sicherlich nicht im fehlenden Zusammenhang zwischen der Entwicklung interkultureller Kompetenz und dem Stipendiaufenthalt, sondern darin, dass unter Studierenden, trotz gut ausgebauter Mobilitätsprogramme, ein Stipendiaufenthalt immer noch kein Regelfall ist.

Im letzten Teil der Selbsteinschätzung hatten die Studierenden Gelegenheit, eigene Antworten zu formulieren. In allen Fällen bezeichneten die Studierenden die von ihnen angegebenen Quellen als sehr relevant. Es ergab sich die folgende Liste weiterer Quellen interkultureller Kompetenz:

Tabelle 11. Quellen interkultureller Kompetenz - studentische Nennungen

Quellen interkultureller Kompetenz	Anzahl der Nennungen
deutsche Fernsehprogramme und andere Medien	5
Kontakt mit der deutschen Familie	1
der Methodikunterricht und im Rahmen dessen vermittelte Methoden des interkulturellen Lehrens und Lernens	1
außerordentliches Interesse an Deutschland und an der deutschen Kultur	2
deutsche Dozenten	2
Projekt Danzig-Duisburger-Internet-Brücke	1
Arbeit mit deutschen Touristen	1
Stipendium in Island	1
Arbeit als Lektor	1
Mailkontakt	1
Leben in Deutschland als Kind	5
Schüleraustausch in der Oberschule	2

Die präsentierten Ergebnisse geben Aufschluss darüber, dass die Studierenden ihre Ausbildungsinstitutionen keinesfalls als die einzige Quelle interkultureller Kompetenz sehen. Im Gegenteil – der Beitrag dieser Institutionen zur Entwicklung interkultureller Kompetenz wird im Vergleich zu anderen Quellen durchgängig als relativ gering eingeschätzt. Ausschlaggebend für die Entwicklung interkultureller Kompetenz war in den Augen der Probanden immer der persönliche Kontakt mit der Kultur deutschsprachiger Länder und ihren Vertretern und die Verbesserung ihrer Sprachkenntnisse. Diese Befunde sind vor dem Hintergrund der ausgewerteten Fragen zu Einstellungen der Studierenden gegenüber der Kultur deutschsprachiger Länder zum Teil sehr erstaunlich, da die Probanden früher angaben, wenig Kontakt mit der deutschen Kultur zu suchen (!).

8.6. Zwischenfazit

Nachstehend sollen die bisherigen Ergebnisse und Interpretationsansätze der Untersuchungen zusammenfassend dargestellt werden. An dieser Stelle sei nochmals an die grundsätzlichen Fragestellungen dieses Teils der Untersuchung erinnert:

- Wie sind die Leistungen angehender Deutschlehrer im Bereich IK zu bewerten?
- Welches Instrumentarium kann zur Messung der interkulturellen Kompetenz eingesetzt werden?
- Welche sind die für die Entwicklung interkultureller Kompetenz relevanten Quellen?

Im Vergleich zu den ersten beiden Fragen ist die Frage nach den Quellen interkultureller Kompetenz eine untergeordnete Frage, anhand derer die Begründetheit der vorgenommenen Untersuchung überprüft werden soll.

1. Die Ergebnisse der ersten zwei Teile der Untersuchung (Selbsteinschätzung zum Wissen und zu den Fähigkeiten) waren insgesamt sehr uneinheitlich. Die Probanden gaben vor allem in den Bereichen „Verhaltensweisen“, „Sitten und Bräuche“, „Essen und Esskultur“ an, über ein sehr gutes Wissen über Deutschland und Polen und über ausgeprägte interkulturelle Handlungsfähigkeiten zu verfügen. Auch wenn die Studierenden in anderen anhand der vorherigen Analyse der Lehrprogramme ausgewiesenen Kategorien etwas schlechter abschneiden, rangieren die Ergebnisse sowohl im Hinblick auf das Wissen als auch im Hinblick auf die Fähigkeiten auf einer 4 Punkteskala zwischen 3 und 4, wobei 4 als Spitzenleistung gilt.

2. Die Selbsteinschätzung fällt im Hinblick auf Deutschland generell besser aus als im Hinblick auf andere deutschsprachige Länder. Die Verschlechterung des Ergebnisses um 1 Punkt auf der Punkteskala drückt diese Beobachtung besonders deutlich aus. Trotzdem ergibt sie ein erfreuliches Bild, das mit einer Ausnahme (gesellschaftliche Gruppen) über dem Durchschnitt liegt.

3. Es konnte kein Zusammenhang zwischen der angegebenen Selbsteinschätzung der Wissensebene und der Art der Ausbildungsinstitution festgestellt werden. Aus diesem Grund wurde auf die Untersuchung anderer eventuell vorhandener Korrelationen zwischen der Art der Ausbildungsinstitution und den Ergebnissen der Selbstevaluation verzichtet.

4. Die ausgewerteten Daten legen die Schlussfolgerung nahe, dass die Ebene des Wissens und die Ebene der Handlungen der IK von den Studierenden ähnlich bewertet werden. Lediglich in einem Fall (Bereich: Literatur) sind die Ergebnisse zu den zwei Variablen unterschiedlich. Allerdings ist der Unterschied gering (0,7 Punkte) und lässt auf keine Regelmäßigkeiten schließen.

5. Die Auswertung der Fragen zu der Einstellungsebene der interkulturellen Kompetenz ergab, dass die Studierenden zwar überwiegend an der Kultur der deutschsprachigen Länder interessiert sind, jedoch paradoxerweise relativ wenige Bestrebungen vornehmen, häufig mit dieser Kultur oder ihren Vertretern in Berührung zu kommen. Die Probanden bekunden einen mittleren Grad von Offenheit gegenüber der Kultur der deutschsprachigen Länder. Viele Studierende räumen ein, einmal gemachte Erfahrungen im Umgang mit Deutschen zu pauschalisieren. Im Gegensatz zu dem im Vorfeld Genannten betrachten jedoch die Studierenden den persönlichen Kontakt zu den Vertretern der deutschsprachigen Länder als eine der besten Quellen interkultureller Kompetenz. Dieser Widerspruch ist sehr schwer zu erklären – er müsste darauf verweisen, dass die Studierenden zwar bewusst sind, was zur Entwicklung interkultureller Kompetenz beiträgt, wollen jedoch diese Quelle nicht in Anspruch nehmen.

6. Werden die Ergebnisse der Selbsteinschätzung auf Ebenen der interkulturellen Kompetenz zusammengefasst, so ist das Ergebnis insgesamt überdurchschnittlich und legt ein hohes Kompetenzniveau nahe.

7. Zwischen den Ergebnissen der Selbstevaluationsbögen und den Ergebnissen der Critical-Incident-Aufgabe besteht eine bedeutende Diskrepanz, die durch eine Gegenüberstellung der Häufigkeit der einzelnen Nennungen zu vergleichbaren Fragen bestätigt wurde. Dies wirft folgende Frage auf: wie ist diese Diskrepanz zu erklären? Mehrere Ursachen sind denk-

bar. Möglicherweise sind nicht bei allen Teilnehmern die Voraussetzungen für die korrekte Durchführung der Selbstevaluation gegeben, was zu einer überhöhten Selbsteinschätzung geführt haben könnte. Ein weiterer Grund könnten Schwierigkeiten bei der Einschätzung dieser abstrakten Materie sein. Diese These muss im letzten Teil der Untersuchung (Interviews) überprüft werden.

8. Nur 17% der Antworten lassen eindeutig auf ein hoch entwickeltes Interpretationsvermögen der Eigenperspektive in kulturellen Konfliktsituationen schließen. Erstaunlich ist, dass der Anteil vergleichbarer Antworten bei der Interpretation der Fremdperspektive um 8% höher liegt. Mit anderen Worten fällt den Studierenden eine zutreffende Interpretation unter Zuhilfenahme ihres kulturellen (auch intuitiven) Wissens relativ schwer. Viel häufiger greifen die Probanden zur Erklärung eines *Critical Incident* auf Vorurteile/Stereotype zurück bzw. nehmen eine ethnozentrische Haltung mit deutlicher Fremdkultureablehnung ein. Dies gilt sowohl für die Interpretation der Eigen- als auch der Fremdperspektive. Im Falle der zweiten ist der Rückgriff auf Vorurteile/Stereotype auffallender (22%).

9. Die Prüfung der Fähigkeit, interkulturell geprägte Handlungsstrategien zur Konfliktlösung zu erstellen (Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz), bestätigt die wenig erfreulichen Ergebnisse im Bereich des Interpretationsvermögens und lässt Zweifel an der Zutreffendheit der studentischen Selbstbeurteilung aufkommen. Es muss allerdings angemerkt werden, dass der Anteil von mehrperspektivisch veranlagten Antworten zur Entwicklung interkultureller Handlungsstrategien deutlich höher in Bezug auf die kulturelle Eigenperspektive als in Bezug auf die Fremdperspektive ist. Vor dem Hintergrund der Schlussfolgerung Nr. 8 führt dies zu der vorsichtigen Vermutung, dass Handlungsstrategien auch ohne eine zutreffende Interpretation der kritischen Situation intuitiv erarbeitet werden können (dies vor allem im Hinblick auf die eigenen Kulturperspektive).

10. Sowohl bei der Eigen- als auch bei der Fremdperspektive sind zwei Erscheinungen beunruhigend. So übersehen viele Studierende in einem eindeutig kulturbedingten Konflikt dessen Kulturbedingtheit. Dies kann zwei Gründe haben. Entweder sind das Kulturwissen und die entsprechenden interkulturellen Fähigkeiten bei den Studierenden nur unzureichend entwickelt oder die Studierenden neigen dazu, Konflikte auf einer höheren, von kulturellen Unterschieden losgelösten Ebene zu analysieren. Beide Vermutungen sind legitim und müssen im weiteren Verlauf der Untersuchung überprüft werden.

11. Die zweite beunruhigende Erkenntnis ist die erschreckend hohe Anzahl von Antworten, die sich jeglicher Auswertung entziehen – entweder

weil die Aufgabe nicht richtig verstanden wurde oder weil das schriftliche Ausdrucksvermögen der Studierenden in ihrer Muttersprache (!) stark zu wünschen lässt (sehr viele grammatische, orthographische, stilistische und logische Fehler). Die muttersprachliche Kompetenz (bzw. Inkompetenz) der Probanden gehört zwar nicht direkt zum Gegenstand dieser Arbeit, sie wird jedoch wegen ihrer Relevanz für die universitäre Praxis hervorgehoben.

12. Im Laufe der Auswertung der Critical-Incident-Aufgabe wurden zwei Kategorisierungsrahmen aufgestellt, die als Grundlage für die weitere Anwendung des Critical-Incident-Instrumentariums in der glottodidaktischen Praxis gelten könnten. Für die Kategorisierung der Aufgabe zur Prüfung des Interpretationsvermögens wurde folgende Abstufung interkultureller Kompetenz vorgeschlagen: Verständnis für eigenkulturelle Besonderheiten in einem interkulturellen Kommunikationsprozess, mehrperspektivische Interpretation ohne kulturellen Bezug, Interpretation auf der Grundlage von Stereotypen/Vorurteilen, Identitätswechsel, ethnozentrische Interpretation. Die Kategorisierung der Aufgabe zur Prüfung der interkulturellen Handlungsstrategien bedurfte dagegen eines vereinfachten Schemas, anhand dessen die interkulturelle Kompetenz in ihren drei Abstufungen erschlossen werden kann: Handlungen, die entsprechend die kulturelle Besonderheit des Deutschen/Polen berücksichtigen, Handlungen, die entsprechend die keine kulturelle Besonderheit des Deutschen/Polen berücksichtigen, Handlungen, die von Ethnozentrismus gekennzeichnet sind.

13. Der letzte Teil der Umfrage, der die Quellen interkultureller Kompetenz aufzeigen sollte, ergab dass die Studierenden in ihren Ausbildungsinstitutionen keinesfalls die einzige Quelle für den Erwerb interkultureller Kompetenz sehen und dass sie in diesem Zusammenhang den persönlichen Kontakten, der eigenen Persönlichkeitsentwicklung bzw. der Erweiterung ihrer Deutschkenntnisse mehr Bedeutung beimessen. Anzumerken bleibt, dass sich die meisten Studierenden (insgesamt über 95%) für interkulturell kompetent bzw. eher interkulturell kompetent halten.

Die oben dargestellte Zusammenfassung der Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungsteile gibt in einigen Aspekten ein recht widersprüchliches Bild ab. Diesen Widersprüchen gilt es nachzugehen, um in Erfahrung zu bringen, ob sie eventuell zu klären, bzw. plausibel zu begründen sind. Diesem Zweck dient die Heranziehung der Ergebnisse der Experteninterviews, die zur Überprüfung und Validierung der bisherigen Forschungsergebnisse herangezogen werden.

Kapitel 9

ERGEBNISSE DER QUALITATIVEN STUDIE

9.1. Fragestellung

In diesem Kapitel geht es hauptsächlich um die Verifizierung der Annahmen, die auf der Grundlage der Ergebnisse der vorangegangenen Untersuchungsteile getroffen wurden. Die zu diesem Zwecke durchgeführten Experteninterviews bieten die Möglichkeit, zusätzliche Faktoren zu untersuchen, die bisher nicht berücksichtigt wurden bzw. die durch die anderen Untersuchungsmethoden nicht erfasst werden können. Bei der Untersuchung der interkulturellen Kompetenz spielen Interviews eine besondere Rolle. Bei komplexen Variablen, wie denen der interkulturellen Kompetenz, kann ein Interview aufzeigen, welche Aspekte der bereits durchgeführten Untersuchungen für die beobachteten Ergebnisse und Auswirkungen verantwortlich sind (vgl. Pilch/Bauman 2001: 92). Mit anderen Worten können Interviews Anhaltspunkte für die Erklärung der teilweise unerwarteten Ergebnissen der bisherigen Untersuchungen liefern und klarstellen, ob die Informationen aus den durchgeführten Untersuchungsteilen ausreichen, um sich ein Bild über den Stand der interkulturellen Kompetenz der Studierenden zu machen. Der Nutzen der Interviews wird zusätzlich dadurch gesteigert, dass die befragten Experten auf direkte und langjährige Kontakte mit Studierenden zurückblicken können und aufgrund ihrer Berufspraxis an der Universität sehr gut mit dem Untersuchungsgegenstand vertraut sein dürften.

Insgesamt wurden 13 Interviews durchgeführt – 7 mit polnischen Dozenten und 6 mit deutschen Dozenten/Lektoren, die an polnischen Institutionen zur Deutschlehrausbildung tätig sind¹. Anhand dieser Interviews

¹ Die Auswahl der Probanden sollte auch die Bestrebung widerspiegeln, nicht nur die eigenkulturelle Perspektive in die Untersuchung einzubeziehen, sondern auch die Fremdperspektive als legitime und gleichberechtigte Perspektive zu berücksichtigen. Dabei sollten die Interviews als sog. Experteninterviews gelten, d.h. es wurde vorausgesetzt, dass die Interviewpartner als interkulturell kompetent angesehen werden können. Die Einbeziehung von Muttersprachlern soll keinesfalls zu der Schlussfolgerung verleiten, sie gälten als interkulturell kompetenter (siehe dazu die Ausführungen im Kapitel 3.3.3).

sollen Fragen beantwortet werden, die im Verlauf der Arbeit bereits erwähnt wurden, und hier zur besseren Übersichtlichkeit noch einmal aufgeführt werden:

- Werden interkulturelle Ziele und Inhalte von den Dozenten tatsächlich berücksichtigt?
- Wie verläuft das interkulturelle Lehren und Lernen?
- Werden die Leistungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz im Unterricht gemessen und wenn ja, mit welchem Ergebnis?
- Halten die Dozenten ihre Studenten für interkulturell kompetent und was weist auf die Herausbildung der interkulturellen Kompetenz hin?
- Welche Quellen interkultureller Kompetenz können identifiziert werden?

Darüber hinaus ergaben sich im Laufe der quantitativen Untersuchungen Fragen/Hypothesen, die einer Überprüfung durch qualitative Interviews bedürfen. Sie werden nachstehend in ihrem jeweiligen Kontext tabellarisch dargestellt:

Tabelle 12. Durch qualitative Untersuchungen zu überprüfende Hypothesen

Lfd. Nr.	Schlussfolgerung aus der bisherigen Untersuchung	Fragestellung
1.	Die Analyse der Lehrpläne und -inhalte hat bewiesen, dass im universitären Unterricht relativ oft Stereotype und Vorurteile thematisiert werden.	Warum greifen die Studierenden bei der Erklärung kultureller Konfliktsituationen, gemäß den Ergebnissen der Critical-Incident-Aufgabe, trotzdem sehr oft auf Stereotype und Vorurteile zurück?
2.	Es besteht eine beträchtliche Diskrepanz zwischen den Ergebnissen der Selbstbeurteilung der Studierenden (positiv) und den Ergebnissen des Teils der Critical-Incident-Aufgabe, der über die Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz der Studierenden Aufschluss geben sollte (eher negativ).	Wie ist dieses „Auseinanderklaffen“ der Ergebnisse zu erklären?
3.	Die Auswertung der Critical-Incident-Aufgabe ergab, dass eine erhebliche Anzahl der Studierenden einem eindeutig kulturell bedingten Konflikt keine Kulturbedingtheit entnimmt.	Warum lassen die Studierenden den Aspekt „kulturelle Unterschiede“ in einer kulturbedingten Situationen außer Acht?
4.	Anhand der Ergebnisse der Critical-Incident-Aufgabe wurden Abstufungen der interkulturellen Kompetenz auf ihrer Handlungsebene aufgestellt.	Sind diese Abstufungen beobachtbar und somit evtl. für die weitere glottodidaktische Praxis relevant?

9.2. Aufbau der Interviews

In den vorangehenden Kapiteln wurden bereits die zentralen charakteristischen Merkmale der ausgewählten Untersuchungsmethode geschildert: die Intention des Interviews (der Befragte wird als Träger abrufbarer Informationen verstanden), der Grad der Standardisierung (halbstandardisiertes Interview mit einem Gesprächsleitfaden und der Möglichkeit, den Wortlaut der Fragen zu verändern und zusätzliche Fragen zu stellen²), die Kommunikationsform (mündlich) sowie die Auswahl und Anzahl der Probanden.

Um Sprachprobleme als Störfaktor vollständig ausschließen zu können, wurden die Interviews stets in der jeweiligen Muttersprache des Probanden geführt.

Der den Interviews zugrunde liegende Gesprächsleitfaden bestand aus vier Fragesätzen:

1. Fragen zur Erfahrung mit DaF-Studierenden in Polen, Fragen zu angebotenen Veranstaltungen;
2. Fragen zur Berücksichtigung der Ziele und Prinzipien des interkulturellen Lernens und Lehrens in angebotenen Veranstaltungen;
3. Fragen zu Einschätzung interkultureller Kompetenz der Studierenden in Bezug auf die drei Ebenen der interkulturellen Kompetenz;
4. Fragen zur Erschließung der Quellen interkultureller Kompetenz der Studierenden (betrifft nur den Interviewbogen für polnische Dozenten).

Die Fragesätze wurden anhand theoretischer Überlegungen sowie der Befunde vorausgehender Untersuchungen formuliert. Die Planung und Durchführung der Interviews ergab eine ausreichende Gewissheit dahin, dass sich die Antworten der Befragten auch tatsächlich auf den Untersuchungsgegenstand beziehen würden und die Fragen dem Interviewpartner eine klare Vorstellung des Diskussionsgegenstandes vermitteln. Zum Abbau der gewöhnlichen Scheu vor Interviews und zur Vermeidung von sozial erwünschten Antworten, durch die die Ergebnisse hätten verzerrt werden können, trug die Gewährleistung der Anonymität der Interviewpartner bei.

² Die Forscherin hat den Interviewleitfaden nur sehr grob skizziert. Im Laufe des Interviews wurde die Richtigkeit dieser Vorgehensweise bestätigt, da es sich oft erwies, dass Informationen über die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz erst im vertieften allgemeinen Gespräch zu Unterrichtsmethoden der Interviewpartner erlangt werden konnten. Da die Bewertung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden einen retrospektiven Charakter hatte, musste den Befragten viel Freiraum bei Gestaltung ihrer Aussagen gewährt werden, der sich einem steifen Fragenkorsett entzog.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Interview-Auswertung dargestellt. Die Präsentation erfolgt gemäß der Interviewstruktur und berücksichtigt ausschließlich die für den Untersuchungsgegenstand relevanten Erkenntnisse. Diese werden jeweils mit Ankerbeispielen belegt, die in der Originalfassung herangezogen werden.

9.3. Lehrtätigkeit der Befragten – Validierung als Experte

Ziel dieses Fragenkomplexes war es, Informationen über die Lehrtätigkeit der Befragten zu gewinnen. Im Kapitel 4 wurde die Relevanz einzelner Fächer der Deutschlehrerausbildung für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz skizziert. Es soll herausgefunden werden, welche Veranstaltungen in der Untersuchung vertreten sind und welche Rolle für die Dozenten die Entwicklung interkultureller Kompetenz in ihren Veranstaltungen spielt.

Es konnte quantitativ festgestellt werden, dass die meisten Befragten die Fächer Sprachpraxis Deutsch (7), Landeskunde (4), Fremdsprachendidaktik und -methodik (3) (darunter auch Methodik des interkulturellen Frühunterrichts Deutsch) sowie Phonetik (2) unterrichten. Darüber hinaus wurden als Einzelnennungen folgende Fächer genannt: Landeskunde Österreich und Schweiz, Werkstattseminar Deutscher Film, interkulturelle Kommunikation, Literaturwissenschaft, Geschichte der deutschen Literatur und Methodik des wissenschaftlichen Arbeitens. Alle Dozenten gaben an, in der Vergangenheit praktischen Deutschunterricht angeboten zu haben. Somit ist die im Kapitel 4 dargestellte Palette der Hochschulveranstaltungen abgedeckt. Mit zwei Ausnahmen haben alle Befragten Unterrichtskontakt zu Studenten des letzten Jahrgangs – die meisten haben während ihrer Lehrpraxis Erfahrungen mit Studierenden aller Jahrgänge gemacht.

9.4. Berücksichtigung interkultureller Ziele in den angebotenen Lehrveranstaltungen

Die überwiegende Mehrheit der Probanden (9) berücksichtigt interkulturelle Ziele bei der Planung ihrer Veranstaltungen – für 2 Personen bildet die Entwicklung interkultureller Kompetenz sogar das Hauptziel der Veranstaltung. Es wird allerdings betont, dass die Intensität der Auseinandersetzung mit dieser Thematik von der Art des Seminars abhängig ist:

[...] cele tych zajęć są bardzo różnorodne. Wydaje mi się, że w niektórych zajęciach staram się bardzo uwzględnić różnego typu cele i treści interkulturowe, w niektórych bardziej teoretycznych pozostają te cele i treści pozostawione na boku. [D. 2]

Natürlich gehört interkulturelle Kompetenz zu den Lehrzielen, die ich berücksichtige in meinen Veranstaltungen, insoweit es möglich ist [D. 8, Hervorhebung – A.B.]

Drei Befragte berücksichtigen interkulturelle Ziele nicht explizit in ihren Veranstaltungen:

Zawsze na początku roku robię tam zestawienie [...] takich czysto teoretycznych założeń i muszę przyznać, że nigdy nie było punktu pt. praca czy wykształcanie, pogłębianie czy poszerzanie kompetencji interkulturowej, więc tak żebym miała sprecyzować i postawić to sobie za cel zajęć – to na pewno nie. [D. 4]

[...] und bin erst mal nicht auf die Idee gekommen, das bewusst in den Unterricht zu integrieren. [D. 7]

In einem Fall wird die Verantwortung für das interkulturelle Lehren und Lernen auf andere Dozenten und Fächer übertragen, weil der Befragte Zweifel an seiner eigenen interkulturellen Kompetenz hegt:

Widząc jakby dorobek w zakresie [kompetencji interkulturowej] w naszym Instytucie [...] wydaje mi się, że przrzucam tę odpowiedzialność na innych nauczycieli, na inne przedmioty. Pewnie nie do końca czując się kompetentna również w uczeniu właśnie interkulturowości rozumianej tak już w sposób bardzo nowoczesny [...]. [D. 5, Hervorhebung – A.B.]

In drei Fällen wird auch geschildert, seit wann die Interkulturalität in die allgemeinen Ziele der Lehrveranstaltungen aufgenommen wurde. Diese Zäsur in der Unterrichtspraxis geht auf Lehrerfortbildungsseminare zurück, die den Dozenten die Notwendigkeit der Berücksichtigung interkultureller Ziele und Inhalte nahe gebracht haben:

[...] zaczęłam uwzględniać treści interkulturowe [...] od wystartowania z projektem [...] w ramach, którego piszemy programy do interkulturowego i językowego kształcenia [...] na poziomie wczesnoszkolnym i [...] mają powstać w ramach tego projektu trzy programy: dla przyszłych nauczycieli, dla nauczycieli już pracujących i dla trenerów. [D. 3]

Zwei von diesen Personen bekunden allerdings, dass sie sich durch die tägliche Unterrichtspraxis und den unterwartet niedrigen Wissensstand der Studenten dazu gezwungen gesehen haben, von der intensiven Einbeziehung der Entwicklung interkultureller Kompetenz wieder abzusehen. In den Augen dieser Personen haben sich manche Konzepte des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts als unrealistisch erwiesen – eine Aussage, die die theoretischen Befunde dieser Arbeit bestätigt:

Ponieważ uczestniczyłam w dwóch seminariach na temat nowoczesnych metod nauczania realioznawstwa [...] i sama od początku byłam też zafascynowana tymi

metodami, właśnie tym podzielałem na te trzy sposoby podejścia. W pierwszych latach mojej pracy rzeczywiście główny nacisk kładłam na to interkulturowe podejście i komunikację, mniej uwagi poświęcałam temu podejściu kognitywnemu z czasem zweryfikowałam swoje poglądy, ponieważ poziom wiedzy ogólnej studentów jest inny od tego, którego byśmy oczekiwali albo powiedzmy, do którego jesteśmy przyzwyczajeni. Także z czasem jednak więcej wagi przykładam też do tego aspektu kognitywnego. [D. 6]

Würde ich sagen, ja [...] obwohl die ursprünglichen Konzeptionen, die zum Beispiel im Rahmen dieser DACH-Gruppe entstanden sind... davon bin ich im Laufe der Zeit wieder etwas abgekommen. Die sind nicht immer realistisch, glaube ich. Das betrifft zum Beispiel eine Frage, die damals sehr stark diskutiert wurde, wie man es eben mit diesem DACH-Konzept als solchem macht, also Deutschland, Österreich und der Schweiz. [D. 11, Hervorhebung – A.B.]

Insgesamt kann den Aussagen eine vorsichtige Offenheit gegenüber der Aufnahme der Interkulturalität in die Ziele und Inhalte der Lehrveranstaltungen entnommen werden. Diejenigen, die keine interkulturellen Aspekte in ihrem Unterricht berücksichtigen, rechtfertigen dies damit, sich auf diesem Gebiet selbst unsicher zu fühlen. In einigen Fällen hat die intensive Auseinandersetzung mit den Konzepten des interkulturellen Lehrens und Lernens bei den betreffenden Personen Skepsis gegenüber diesen Konzepten hervorgerufen. In den Dozentenaussagen spiegelt sich auch das Prinzip der freien Gestaltung von Lehrveranstaltungen wider und zwar auch wenn diese im Curriculum festgeschrieben sind. Dies führt zu der Schlussfolgerung, dass die Berücksichtigung interkultureller Ziele in erster Linie von den Unterrichtenden selbst abhängt und insbesondere durch die jeweiligen Forschungsinteressen der Dozenten und – in geringerem Maße – durch die von ihnen absolvierten Fortbildungsseminare für Hochschullehrer beeinflusst wird.

9.5. Techniken des interkulturellen Lehrens und Lernens

Von den Techniken, die in Kapitel 3.2.2 als für das interkulturelle Lehren und Lernen besonders geeignet beschrieben wurden, werden in den Interviews grundsätzlich nur die genannt, die sich auf die interkulturelle Landeskunde und Literatur beziehen. Viel häufiger sprechen die Probanden von den Prinzipien des interkulturellen Lehrens und Lernens, die sie mit Hilfe der gängigen, für den kommunikativen Unterricht charakteristischen Techniken und Medien verfolgen. Die angewandten Verfahren variieren in Abhängigkeit davon, ob die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz das Hauptziel der Lehrveranstaltung darstellt oder nur als Nebenziel angestrebt wird.

In den drei Fällen, in denen ein Seminar vollständig dem Thema Interkulturalität gewidmet war, ging der Behandlung des Themas eine theoretische Einführung voraus:

Pierwsza część poświęcona była teorii. Za pomocą różnego typu folii i slajdów [...] zapoznawałam studentów najpierw z głównymi pojęciami, takimi jak kultura, kompetencja interkulturowa, podejście interkulturowe, komunikacja kulturowa, głównymi modelami i teoriami [...] [D. 2]

[...] [zuerst] Grundbegriffe für die interkulturelle Germanistik [...] also Empathie und Toleranz. [D. 9]

Der theoretischen Einführung folgt der zweite Teil, der an der Lehrpraxis und an konkreten Übungen orientiert ist. Der Charakter der Übungen wird von der Ausrichtung der Lehrveranstaltung determiniert (Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts). Dabei handelt es sich um Übungen zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden (wie Rollenspiele) sowie um die Ausarbeitung von Techniken des interkulturellen Lehrens, die den Studierenden in ihrer späteren Berufspraxis von Nutzen sein können.

Dopiero po tym teoretycznym wprowadzeniu i omówieniu głównych celów, treści, metod i technik podejścia interkulturowego dochodziliśmy do drugiej części zajęć gdzie praktycznie analizowaliśmy aktualne podręczniki pod względem uwzględnienia podejścia interkulturowego głównie w ćwiczeniach. [D. 2]

Robią taki wspólny pakiet interkulturowy każdy będzie miał jakiś temat [...] i powstanie interkulturowy pakiet szkoleniowy na potrzeby wczesnoszkolnego nauczania. [...] [D. 3]

[Wenn es um Techniken geht] sind das vor allem vor allem Simulationsspiele. [D. 3]

Die meisten Dozenten haben interkulturelle Aspekte bisher als ein begleitendes Element in ihren Seminaren wahrgenommen – ein Element, das eher automatisch integriert und nicht speziell eingeübt wird. Sie geben zu, die Formen des interkulturellen Trainings bisher nicht einbezogen zu haben, erklären allerdings diesen Formen offen gegenüber zu stehen:

[...] aus solchen speziellen Trainings zu der interkulturellen Kompetenz habe ich bisher keine Übungen [...] übernommen und bewusst in den Unterricht integriert [...] finde ich eigentlich das könnte man machen. [D. 7]

Das von den Lehrenden am häufigsten genannte Prinzip des ILL ist der Kulturvergleich/die Kontrastivität bzw. der Bezug zur eigenen Kultur:

Ich hab' immer auch darauf geachtet, dass Verbindungen hergestellt werden zur eigenen Kultur, zur eigenen Sprache, zur eigenen Geschichte, zu Vorwissen, das die

Leute haben über ein Land [...] zu anderen Ländern, obwohl das ist eher selten der Fall. [D. 11]

A jeżeli chodzi o praktyczną realizację właśnie tego podejścia interkulturowego na moich zajęciach realizowania no to powiedzmy takie różne spojrzenie na różne aspekty np. związane z historią. [Przykład] związany z naszym podejściem do Jana III Sobieskiego [...] główny dowódca, obrońca Austriaków podczas napaści tureckiej, za co [myślimy że] Austriacy powinni być nam wdzięczni, właściwie każdy Austriak powinien wiedzieć, że Jan III Sobieski taką ważną rolę tam odegrał a dla Austriaków jest to jeden no z wielu powiedzmy dowódców i jakoś nie podkreśla się jego szczególnego znaczenia właśnie w tej bitwie [...] do tego stopnia, że nawet te dwie tablice pamiątkowe na Kahlenbergu jedna właśnie po niemiecku, jedna po polsku trochę się różnią treścią. To np. zawsze studentów dziwi. [D. 6]

Der Aspekt der Verbindung der Inhalte des DaF-Studiums mit der eigenkulturellen Realität der Studierenden wird bei einem Probanden weiter ausgeführt. Der Aussage ist ein dezidiert bewusster Umgang mit dem interkulturellen Lernen und Lehren zu entnehmen, der am Erfahrungsschatz der Studierenden und am Austausch in der Kultur ansetzt, in der man sich gerade befindet und die dadurch „mächtiger“ wirkt:

...interkulturelle Kompetenz glaube ich hat immer damit zu tun, wo man sich gerade befindet, d.h. die interkulturellen Kompetenzen sind andere, wenn wir diese Veranstaltung jetzt beispielsweise in England oder in Deutschland hätten mit polnischen Studierenden [...] Das heißt natürlich muss ich mich, [als] einer [...], der sich hier interkulturell betätigt mehr an die Verhältnisse anpassen [...] also das heißt, es gibt ja innerhalb der interkulturellen Kommunikation diese Alltagskulturgeschichte. Die Alltagskultur, die Faktizität des Natürlichen wirkt so mächtig, dass jede Form von interkulturellem Lehren im Unterricht dem auch recht tun kann. [D. 9]

Ein Dozent nennt auch konkrete Beispiele, wie der Ansatz der Einbeziehung von Alltagskultur praktisch realisiert wird – hauptsächlich handelt es sich um die Bewusstmachung des Eigenbildes sowie um die Erforschung der Wahrnehmung von Deutschland/Österreich/der Schweiz in Polen:

Już samo to ustalanie programu zaczynałam od tego, że studenci najpierw mają sobie uświadomić, co należałoby i co warto pokazać, powiedzieć o Polsce, jakie są według nich cechy charakterystyczne Polaka, taki stereotyp Polaka. [D. 6]

[...] projekt, który trwa przez cały semestr, jeżeli chodzi o Austrię i o Szwajcarię. [Studenci] są podzieleni na grupy i w różnych czasopismach muszą zbierać informacje, które się w czasie tego semestru pojawiają na temat Austrii (w polskich czasopismach – dzienniki, Rzeczpospolita, Gazeta Wyborcza, Dziennik Bałtycki) te informacje potem są na takie zakresy tematyczne dzielone i pod koniec semestru krótko rozmawialiśmy o tym, jaki jest ten obraz Austrii w polskich mediach, co im tak jakoś najbardziej utkwiło w pamięci też [...] jakie z tego są wnioski. No i teraz robimy to samo, jeżeli chodzi o Szwajcarię. [D. 6]

Auch wenn einige Befragte die intensivere Einbeziehung und Auseinandersetzung mit der Alltagskultur der Studierenden als eine der möglichen Techniken ansehen, bedeutet das nicht, dass von den tradierten Techniken wie Vermittlung von Kulturkenntnissen, Aufzeigen von Unterschieden etc. absehen wird:

[...] und das muss man, glaube ich, einfach mehr auf die Alltags...-kultur zuschneiden, trotzdem ist es natürlich auch unsere Aufgabe immer... Kenntnisse... [zu vermitteln] und natürlich [auch] darauf aufmerksam zu machen, dass bestimmte Sachen einfach sehr unterschiedlich sind. [D. 9]

Andere Vorgehensweisen, denen die Befragten gerecht zu werden versuchen und die sie als der Entwicklung interkultureller Kompetenz zuträglich bezeichnen, sind: Handlungsorientierung, Vermittlung von Innen- und Außenperspektive, Autonomisierung und Kreativitätsförderung, vom Bekannten zum Unbekannten, Förderung der Dialogfähigkeit (immer Einzelnennungen). Dabei führen die befragten Dozenten Beispiele an, denen zu entnehmen ist, dass sie die entsprechenden Lernziele mit herkömmlichen Techniken und unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte zu realisieren versuchen. Zu diesen Techniken gehören z.B. die Darstellung von Erfahrungsberichten oder frontale Erläuterungen (3):

Kształcenie postaw i umiejętności na moich zajęciach dokonywało się w sytuacjach, kiedy dzieliłam się z moimi studentami wiedzą ogólną na temat krajów niemieckojęzycznych, ale też wiedzą wyniesioną z autopsji [...] przekazuje wiedzę teoretyczną i praktyczną o tym kraju, o tych ludziach. [D. 5]

Manchmal sind das Dinge, die einfach nur erläutert werden, um Probleme aufzuzeigen [D. 8]

Pokazanie, przedstawienie, jakaś projekcja tego jak to tam wygląda. Też wbrew pozorom, to jednak niewielka grupa była w Niemczech, widziała jak to tam wygląda. Nie wszyscy sobie umięją to jakoś tak do końca wyobrazić. [D. 4]

Die Probanden nennen darüber hinaus zahlreiche andere Techniken, die sie u.a. auch zur Verwirklichung interkultureller Lernziele einsetzen. Dazu gehören: Projektarbeit, Gruppenarbeit, Einsatz von aktuellen Zeitungsartikeln, Filmen, kurzen Literaturausschnitten, Präsentationen und Referate, Einsatz von Radiosendungen und Internetmaterialien, Diskussionen und Gespräche, Einbeziehung der Studentenerfahrungen – insgesamt ein sehr breites Spektrum dessen, was im modernen Fremdsprachenunterricht generell empfohlen wird³:

³ Siehe z.B. Neuner 1993; Pfeiffer 2000: 57-91.

Ich finde Präsentationen sehr wichtig, weil Präsentationen so viele Facetten des Beobachtens, des Auswählens beinhalten. [D. 10]

also...Themenfindung, selbständige autonome Recherche, Präsentation und dabei immer [auch] sehr stark Aktivitäten entfalten und Bezug auf die eigene Kultur [nehmen]. In der Praxis sieht es oft so aus, dass wir gemeinsam am Anfang des Seminars aus einer bestimmten Liste von vorgegebenen Themen welche aussuchen, und dass es dann eine Art Inputphase gibt, die ich leiste, damit sichergestellt wird, dass sozusagen ein minimales Wissen vermittelt wird. [D. 11]

Dabei werden diese Techniken von den Dozenten an die Anforderungen des ILL angepasst. Die Auswertung des Datenmaterials ermöglichte eine stichpunktartige Beschreibung einiger Verfahren:

- Erweiterung der kognitiven Elemente der Diskussionen über Texte um affektive bzw. handlungsorientierte Aspekte, Einbeziehung der Stereotypenproblematik:

W czasie tej dyskusji wiedza jest bardzo poszerzana, ale nie tylko właśnie o elementy kognitywne, które zawiera tekst tylko właśnie te afektywne czy działaniowe, ponieważ grupa zaczyna mówić o swoich doświadczeniach. Wtedy najczęściej pojawia się problematyka stereotypów, uogólnień [...] i staram się zawsze tematyzować ze studentami i zawsze jestem otwarta na ich pytania i staram się szukać rozwiązań. [D. 2]

Studenci właśnie chcieli na zajęciach porozmawiać, jacy są i jak żyją Szwajcarzy [...] No i uświadomiłam im, jacy są i jak żyją Polacy, że tak jak my tutaj wszyscy siedzimy i popatrzymy każdy na siebie to każdy z nas jest inny, każdy z nas żyje inaczej, każdy lubi, co innego i czy na podstawie tej grupy można powiedzieć jak żyją Polacy – nie. Ale co możemy zrobić i to właśnie teraz robimy, – co mówią o Szwajcarach inni, którzy powiedzmy z tego podobnego kręgu kulturowego pochodzą. Co mówią o Szwajcarach np. Niemcy, co mówią o Szwajcarach inni jacyś obcokrajowcy, którzy tam jakiś czas spędzili i co mówią Szwajcarzy sami o sobie, jak widzą to, jakie jest ich podejście do niektórych rzeczy. No i tam też wychodzi na to, że bardzo dużo jest stereotypów. [D. 6]

[ILL wird realisiert] mit der Diskussion, die anschließend stattfinden soll und mit dem Vergleich, was ist in Deutschland anders als bei uns und warum ist es so. [D. 7]

- Erschließung eigener Realität in Diskussionen zur herkömmlichen Thematik des Deutschunterrichts im DaF-Studium – Personalisierung der Inhalte (1 Nennung):

To zawsze na zasadzie porównania jest [...] prowadzone. Łatwiej jest im [studentom] się chyba wtedy z tym utożsamić. [...] po części na pewno są to treści, które im otwierają oczy nie tylko na tę rzeczywistość niemiecką, ale i także na własną rzeczywistość, która czasami się wydaje taka oczywista, ale okazuje się, że niedużo o niej wiemy. [D. 4]

- Einsatz authentischer Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung kulturkundlicher und soziokundlicher Informationen. Die eingesetzten authentischen Materialien umfassen dabei nach Angaben der Probanden Zeitungsartikel, Filme, Radiosendungen und Bilder.

[...] staram się pracować na bazie materiałów oryginalnych [...] staram się chociaż im pokazać kawałek tej rzeczywistości niemieckiej stosując nagrania właśnie, które [...] ściągam z telewizji niemieckiej. [D. 4]

[ich versuche] durch den Nachrichteneinsatz nicht nur sprachliche Fertigkeiten sondern auch Wissen, aktuelles Wissen zu vermitteln. [D. 7]

Bei der Auswahl der Materialien berücksichtigen die Probanden eigene Erfahrungen, die sie in Deutschland und Polen gemacht haben genauso wie die vorher bei den Studierenden identifizierten „interkulturellen“ Lücken. Bei der Didaktisierung spiegelt sich dieser Ansatz in der Hervorhebung kulturvergleichender Aspekte wider:

Vor allem im sprachpraktischen Unterricht versuche ich immer wieder zum Beispiel durch bestimmte Zeitungsartikel, die wirklich spezifische [...] Phänomene behandeln, die in der deutschen Gesellschaft diskutiert werden, die dort auch von Bedeutung sind, [Kenntnisse] zu vermitteln und zwar immer schon auch durch [...] die Erfahrung mit zu beeinflussen, die ich dann auch habe nach den Jahren, die ich hier schon in Polen lebe, [...] versuche das so zuzuschneiden, dass ich auf die Unterschiede hinweise. Das heißt, es gibt bestimmte Diskussionspunkte, die in Deutschland immer wieder auftauchen. Es gibt bestimmte Reaktionen, die dann durch die Presse gehen, durch die Feuilletons oder durch die Leitartikel [...] versuche ich eben schon gelegentlich Sachen rauszusuchen, über die ich von vornherein schon weiß, dass die polnischen Studierenden das nicht auf Anhieb verstehen. Das heißt, dass dafür Hintergründe notwendig sind und mit dem Ziel mache ich das dann auch. [D. 12]

- Erweiterung der thematischen Einheiten um die für die interkulturelle Kompetenz relevanten Aspekte:

Ich habe dann verschiedene Dinge besprochen: wie wird mit Vertreibung in Polen umgegangen, wie wird mit Vertreibung in Deutschland umgegangen, wie ist es auch sprachlich [gesetzt] [D. 8]

Wird die interkulturelle Thematik explizit behandelt, so kommen doch Techniken zum Einsatz, die auf die Erschließung der eigenen und der fremden Perspektive ausgerichtet sind. Das Unterrichtsvorgehen wird um den Einsatz von Fragebögen oder Rollenspielen bereichert (1 Nennung):

Vor allen Dingen, dass ich immer wieder [...] eine spezielle Einheit in dem landeskundlichen Seminar zu deutsch-polnischen Beziehungen, auch zu Problemen, die

es zwischen Deutschen und Polen gibt [mache] und Fragebögen...und dort erarbeiten wir, was sie für Wissen und für Einstellungen selber zu Deutschen haben, welche Einstellungen sie zu Deutschen früher hatten und so...Durchaus die Fähigkeit, sich in einen Deutschen hineinzusetzen, zu überlegen [...] ja was für eine Meinung haben vielleicht Deutsche. [D. 7]

- Vermittlung und Einübung von Arbeitstechniken, die die selbstständige Erschließung unterschiedlicher Perspektiven ermöglichen und selbständiges interkulturelles Handeln der Studierenden fördern.

Als Beispiel einer solchen Arbeitstechnik wird in zwei Fällen die Projektarbeit angeführt, im Rahmen derer z.B. Stadterkundung und entsprechende Quellenbearbeitung geübt werden. Es wurde auch die Simulation von Ereignissen/Situationen (Rollenspiele) wie z.B. Wahlkämpfen genannt, nach denen das Verhalten der Teilnehmenden im Hinblick auf die Einflüsse der Herkunftskultur analysiert wird.

Und ich habe hier ein Projekt gemacht, und zwar die Erkundung einer mittelalterlichen Stadt. Und ich habe eine Stadt aus Deutschland genommen, Uslar in Solling, die kennen die gar nicht. Und ich habe mit ihnen [ihre Stadt] erkundet. [...] als Vorarbeit haben wir [uns mit den Fragen beschäftigt].. wie bearbeite ich Quellen, was brauche ich daraus für dieses Thema - also Arbeitstechniken entwickelt - dann Übersetzungssachen und [...] Ergebnis war phantastisch. Sie haben nämlich anschließend von mir den Stadtplan von Uslar bekommen. Den historischen und den jetzigen und sie haben festgestellt, dass der Stadtplan identisch ist mit dem Stadtplan von Starówka in [ihrer Stadt]. Absolut identisch. Und die Folge war, dass später mehrere Studenten kamen und sagten, das ist interessant, ich war jetzt in Polen da und da, da sind genau die gleichen Merkmale. Ich habe gesagt, seht ihr, dass sind unsere kulturellen Gemeinsamkeiten. [D. 10]

- Einsatz kurzer literarischer Texte als Anreiz zur Erkundung des kulturellen und sprachkulturellen Hintergrundes.

Bei der Arbeit mit kurzen literarischen Texten wird der bereits erwähnte Aspekt der Einbeziehung eigener Interessen und der eigenen Alltagskultur hervorgehoben. Die Dozenten bestätigen die erfreulichen Ergebnisse der Untersuchungen zur Rolle literarischer Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht⁴ und bekunden, dass die Interpretation des kulturellen Hintergrundes literarischer Texte die Entwicklung interkultureller Kompetenz meist positiv beeinflusst:

[...] und die nächste Folge [...] die Gedichte [...]. Und ich lasse ihnen total freie Wahl, es muss auch kein deutscher Schriftsteller sein, es muss nur auf Deutsch sein. Sie müssen zu der Zeit etwas sagen, [...] wo dieser Dichter gelebt hat, zu der Nationali-

⁴ Z.B. Löschmann/Löschmann 1997; Karolak 1999; Adamczak-Krysztofowicz 2002.

tät und dann interpretieren [...]. Und dann auch so – Rozewicz im Vergleich hatte ich gestern, mit Bertold Brecht, ein Kriegsgedicht. Also wo auch dieser kulturelle, sprachkulturelle Hintergrund wiederkommt. [D. 10]

- Bearbeitung von Phänomenen, die die Erschließung des kulturellen Hintergrundes bedürfen

[z.B. ich nehme] diesen Satz von dem jetzigen Bundespräsidenten Horst Köhler, der gesagt hat: „Ich liebe dieses Land“. Dieser Satz würde in Polen keine Reaktion hervorrufen bzw. man würde das so hinnehmen und würde dann zu Tagesordnung übergehen und würde sagen, ja klar ist wohl auch in Ordnung, wenn ein Politiker das so sagt. In Deutschland gibt es ja dann Debatten und dann gibt es eben wieder Artikel und Feuilletons und das zu erklären, warum das so ist, ist manchmal sehr schwierig, habe ich festgestellt, weil da wirklich sehr viel Hintergrund notwendig ist. Das ist ein banaler Satz, aber der Satz ausgesprochen in den beiden Ländern wird vollkommen unterschiedlich aufgenommen und bewertet. [D. 12]

In einem Fall wurde die Frage nach Techniken zur Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auf der Einstellungsebene mit Skepsis betrachtet. Bezweifelt wurde, ob es überhaupt möglich ist, Desinteresse an einer Kultur mit den einer Hochschule zur Verfügung stehenden Mitteln in Interesse umzuwandeln. Allerdings wurde auch darauf verwiesen, dass ein längerer Aufenthalt der Studierenden im Ausland zu einer deutlichen Veränderung der Einstellungsebene beitragen kann und dazu geeignet ist, das Interesse der Studierenden an der deutschen Kultur zu wecken.

Die Frage ist letztlich die, ob man zum Beispiel [...] Interesse wecken kann, wenn kein Interesse da ist. Das ist die Frage – da helfen, glaube ich, alle Theorien auch nicht viel. Da kann man sozusagen die neusten Theorien kennen, da versagt man aber in der Praxis, weil es dann einfach nicht funktioniert. [D. 12]

Einer der deutschen Dozenten hat auch darauf aufmerksam gemacht, dass sich das interkulturelle Lehren und Lernen alleine durch seine Anwesenheit im Unterricht vollzieht. Die Studenten werden unmittelbar mit seinen Verhaltensweisen konfrontiert und so dazu gezwungen, interkulturelle Handlungsstrategien im Kontakt mit ihm zu entwickeln:

Ich glaube, dass [...] einfach dadurch, dass ich als deutscher Lektor hier Landeskunde, Geschichte und Konversation unterrichte auch schon eine gewisse Vermittlung da ist, weil sie, die Studenten, die mit mir als Deutschlektor klarkommen müssen, alles mal austesten müssen: was weiß ich über die polnischen Unis, wie streng bin ich, was für Ansprüche habe ich und ähnliche Begriffe. Ich glaube, dass alleine schon die Tatsache, dass ich hier unterrichte eine Schulung in interkultureller Kompetenz ist für die Studenten. [D. 7]

Im Zusammenhang mit Techniken zur Vermittlung der interkulturellen Kompetenz haben einige Dozenten (4) auch die damit verbunden objektiven Probleme skizziert. Sie unterstreichen, dass z.B. der Nutzen der eingesetzten Materialien für die Behandlung der interkulturellen Thematik von zwei Aspekten determiniert wird: der Aktualität der Materialien und der didaktischen Aufbereitung für den Unterricht. Beides trägt zu einer erheblichen Steigerung des Arbeitsaufwandes bei. Die Auswahl der Materialien ist oft schwierig und die Aufnahmen verlieren schnell an Aktualität, was sich negativ auf die Motivation der Studierenden auswirkt:

one [nagrania] bardzo szybko tracą aktualność a tym samym wyczuwa się, że nie wzbudzają zainteresowania naszych studentów a są jednocześnie bardzo drogie [D. 5]

[chciałabym] więcej tego typu literatury wprowadzać, chociaż łączy się to właśnie z tym problemem finansowym i tego nie umiem sobie rozwiązać, bo jestem przekonana, że tego typu literatura powinna być na zajęciach z PNJN [...] Tylko co zrobić, żeby tego typu literatura była, żeby był ktoś, kto będzie śledził, kto będzie umiał nam polecić, co trzeba przeczytać [...]. [D. 5]

Ein anderes von den Dozenten angesprochenes Problem sind die nicht realistischen Postulate des interkulturellen Ansatzes, z.B. in dem DACHL-Konzept zum interkulturellen Landeskundeunterricht:

Und es war damals geplant, die [Landeskunde Deutschland, Österreich, die Schweiz, Liechtenstein] nicht zu trennen, sondern immer [...] - gleichzeitig zu behandeln, also zum Beispiel themenorientiert vorzugehen. Und ich hab` gemerkt, dass es so nicht praktikabel ist [...]es war zu, es ist zu anspruchsvoll [...] und zwar auch für die Lehrpersonen, also eine Lehrperson kann es eigentlich in dem Sinne nicht leisten, ständig Vergleiche durchzuführen zwischen Deutschland, Österreich, der Schweiz, eventuell auch Liechtenstein und der jeweiligen Ausgangskultur der Studierenden. Da dürfte es eigentlich nur sehr wenig Leute geben, die das machen können und auch der Zeitraum, der einem zur Verfügung steht, reicht dafür nicht aus. [D. 11]

In einem Fall gibt der Proband im Zusammenhang mit den Techniken des ILL eine gewisse Ratlosigkeit zu, da die bereits erprobten Techniken (wie z.B. der Einsatz authentischer Materialien oder die Arbeit mit problemorientierten Texten) nicht zufrieden stellend waren und den interkulturellen Postulaten seiner Ansicht nach nicht entgegenkamen:

Tylko ja cały czas sobie zadaje pytanie, jak w takim razie, właśnie te [interkulturowe] umiejętności u nich rozwijać, w jaki sposób, jakimi metodami, jakimi technikami. Bo to, że my sobie będziemy opowiadać, że ja im czasami coś pokażę na filmie prawda, czy zacytuje jakąś, jakiś przykład z książki (nawet bardzo często humorystyczny – rozbawią się, pomyślą, zastanowią), ale cały czas ja czuję taki niedosyt. [D. 13]

Überraschenderweise kann in den Augen einiger Dozenten auch die intensive Auseinandersetzung mit Stereotypen und Vorurteilen, deren Thematisierung eine der Techniken des Umgangs mit Fremden im interkulturellen Fremdsprachenunterricht ist, zu Problemen führen. Befürchtet wird, dass damit nicht die erhoffte Relativierung der Stereotype erzielt wird, sondern es – im Gegenteil – zur Verfestigung der tradierten Stereotype kommt:

Cały czas mówimy tutaj [na zajęciach] o stereotypach, ale też się sama nad tym zastanawiam czy przypadkiem, aby tych stereotypów nie utrwalam w ten sposób. [D. 6]

Bei der Besprechung der von den Probanden eingesetzten Techniken des ILL soll kurz auf die Frage der Messung interkultureller Kompetenz eingegangen werden, die auch während der Interviews gestellt wurde. Nur eine Person gibt zu, eine vorsichtige Beurteilung interkultureller Kompetenz vorzunehmen und zwar mit Hilfe der Erörterung:

Die Erörterung ist das Modell der Kommunikation und des Austausches interkultureller Sachen. Das Thema einer Erörterung [...] muss eine Behauptung sein. Und es sind doch auch Behauptungen des interkulturellen Austausches. Alle Polen klauen. Punkt. Alle Deutschen sind ordentlich. Punkt. Und jetzt kann ich mit „Pro und Contra“ kommen. [...] „dafür und dagegen“ oder verzahnt. [...] Das ist das Studieren letztendlich ja, da kann ich meine eigene Meinung haben und die kann immer noch ignorant sein, dass ich sag', ich kenne das, ich weiß, was sie da sagen, ich bin aber trotzdem anderer Meinung. [D. 10]

Bei der Bewertung geht es allerdings viel mehr um die Prüfung der methodologischen Herangehensweise der Studenten als um die Festhaltung ihrer interkulturellen Kompetenz:

[Folgendes wird geprüft:] hat er das Problem erkannt? hat er das Problem erklärt, hat er die Überleitung als Frage gestellt? Dann: hat er sich an ein Modell gehalten? Entweder alles Pro und Contra, oder ist das so ein Schwätzer, der macht das mal so [mal so], weil Auseinandersetzung hat auch mit System zu tun. [D. 10]

Die anderen Befragten räumen ein, die interkulturelle Kompetenz nicht messen zu können:

Wydaje mi się, że to jest bardzo trudno zmierzyć a właściwie nie wiedziałabym jak. [D. 6]

Als Zwischenfazit kann festgestellt werden, dass die Befragten in ihren Lehrveranstaltungen – mit Ausnahme derer, die die interkulturelle Kompetenz explizit behandeln, die im theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit bezeichneten Techniken zur Entwicklung interkultureller Kompetenz rela-

tiv selten aufgreifen (Rollenspiele, Simulationen etc.). Deutlich häufiger übernehmen sie aber Prinzipien des interkulturellen Ansatzes und versuchen die herkömmlichen, ihnen bereits bekannten Techniken an die neuen Anforderungen anzupassen, wobei sie sich jedoch manchmal wegen der Komplexität der Materie und gemeldeter Unzulänglichkeiten eigener Kompetenz ratlos fühlen.

Als Schlussfolgerung geht hervor, dass das Interkulturelle immer als ein Begleitaspekt im DaF-Studium auftritt. Der Vorteil dieser Vorgehensweise liegt darin, dass das Interkulturelle immer im Kontext präsentiert und nicht gesondert behandelt wird.

Nur zwei Unterrichtende verstehen die interkulturelle Kompetenz als eine „Methodenkompetenz“ und vermitteln ihren Studierenden Arbeitstechniken, mit denen sie auch in interkulturellen Situationen zurechtkommen werden.

9.6. Beurteilung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden – Wissensebene

Mit diesem Abschnitt des Interviewleitfadens soll herausgefunden werden, wie die Lehrenden das interkulturelle Wissen ihrer Studenten einschätzen. Hierzu wurden drei Fragen formuliert:

1. Wie würden Sie die Kenntnisse der Kultur des deutschsprachigen Raumes bei den polnischen DaF-Studierenden einschätzen?
2. Wo sehen Sie auffallende Lücken, was würden Sie als ausreichend bezeichnen?
3. Wie würden Sie die Kenntnisse der polnischen Kultur bei den polnischen DaF-Studierenden einschätzen?
4. Wo sehen Sie auffallende Lücken, was würden Sie als ausreichend bezeichnen?

Die zwei letzten Fragen wurden im Interview mit den deutschen Gesprächspartnern aus den bereits genannten Gründen ausgeschlossen, trotzdem gingen fast alle deutschen Dozenten unaufgefordert auf die Kenntnisse der Eigenkultur der Studierenden ein, wobei sie folgenden Aspekt betonten:

In dem Augenblick, in dem die Kompetenz interkulturell sein sollte, muss man hier auch eine Kompetenz über das eigene Land haben, nicht nur über die fremde Kultur. [D. 8]

Die Antworten zur Einschätzung der Wissensebene im Bereich Interkulturelle Kompetenz in Bezug auf deutschsprachige Länder weisen keine

einander ausschließenden Meinungen auf, trotzdem ist die Heterogenität der Meinungen relativ groß. Dies kann auf zwei Ursachen zurückzuführen sein, die auch von den Befragten genannt werden. In erster Linie handelt es sich darum, dass „Wissen“ definitorisch schwer zugänglich ist und dass das sog. „vollständige Wissen“ auch nicht vermittelt werden kann. So gehen die meisten Befragten von einem „Übersichtswissen“ aus, das auch als Basis für die eigene Recherche im Lehrerberuf dienen könnte:

[...] każdy po prostu powinien mieć takie bardzo ogólne pojęcie i potem powinien umieć wybrać z tego to, co jego interesuje. [D. 6]

Ein weiteres Problem, das die Befragten in ihren Antworten hervorheben, ist die große Heterogenität innerhalb einer Gruppe von Studierenden und die damit zusammenhängende Schwierigkeit einer Einschätzung:

[...] eine große Diskrepanz ist innerhalb der verschiedenen Gruppen [festzustellen]. Zum Teil, weil einige Studenten [...] auch in Deutschland waren, [...] Grundschule, Gymnasium, teilweise den deutschen Gymnasialabschluss haben, teilweise im Auslandsemester waren oder ein Semester in Deutschland gearbeitet haben als Au-Pair [...]. Deswegen glaube ich, dass dieser Unterschied innerhalb der Gruppe teilweise sehr, sehr groß ist. [D. 7]

In den Fällen, in denen die Befragten nicht von einem „Überblickswissen“ ausgehen, spezifizieren sie in ihren Antworten zunächst ihr Wissensverständnis bevor sie eine Einschätzung vornehmen:

[jeśli podzielić wiedzę] stosując stratyfikację pana prof. Pfeiffera na wiedzę z zakresu socjologów, realioznawstwa, kulturoznawstwa w wąskim rozumieniu i krajoznawstwa [...] wydaje mi się, że studenci ograniczają się do znajomości bardzo takich podstawowych realiów krajów niemieckojęzycznych a wręcz nie powiedzialabym krajów niemieckojęzycznych tylko Niemiec. [D. 2]

Es wird darauf hingewiesen, dass das Wissen der Studierenden sich auf Basiskenntnisse beschränkt, die in erster Linie der Deutschlandkunde und nicht der Landeskunde deutschsprachiger Länder zuzurechnen sind. Insgesamt sind die Lehrenden nicht gerade begeistert in Anbetracht des interkulturellen Wissens ihrer Studenten und bewerten dieses Wissen als gut oder durchschnittlich bzw. ausreichend (5 Nennungen).

Also ich glaube schon, dass die Studenten, die ich hier erlebe [...] eigentlich relativ viel Wissen über Deutschland [...] [haben]. Also es gibt natürlich Lücken oder auch viele Lücken, da soll aber der Unterricht noch helfen... [D. 7]

Tak mi się wydaje, że przeciętna. [D. 3]

Wyduje mi się, że [...] jeśli chodzi o wiedzę teoretyczną, to wystarczająca. [D. 13]

Zwei Befragte äußern sich dagegen entschieden negativ und bemängeln, dass die Studierenden über die Kenntnisse der Kultur der deutschen Gleichaltrigen nicht hinausgehen wollen:

Nie, zdecydowanie wiedza nie jest wystarczająca. Pierwsze, co mi się teraz tu nasuwa to jest to, że biorąc pod uwagę takie to najbardziej wąskie rozumienie kultury jako taką kulturę artystyczną to uważam, że nasi studenci mają niewielką wiedzę na temat tej kultury rozumianej jako dobra artystyczne wszelkiego rodzaju, muzyczne [...], rzeźba, malarstwo, architektura. Wydaje mi się, że ich wiedza nie jest wielka. [...] oni mimo wszystko nastawieni są w pierwszym rzędzie na poznanie tego języka [...] [D. 5]

Damit [mit dem Wissen] ist es schlecht bestellt. Also meiner Ansicht nach ist das größte Manko beim Wissen der Studierenden, dass die Studierenden grundsätzlich wenig lesen, dass sie nicht Zeitung lesen, dass die kaum die Printmedien, seien es Bücher, seien es Zeitungen... [benutzen, einsetzen, lesen]. [D. 8]

Die Antworten anderer Befragten differenzieren den Begriff des Kulturwissens und skizzieren Bereiche, in denen studentische Leistungen hoch zu bewerten sind und solche, die Lücken aufweisen. Diese Differenzierung ist auch in den oben angeführten Aussagen implizit präsent und führt zu folgenden Schlussfolgerungen:

Das Kulturwissen über Deutschland ist relativ hoch in den Bereichen: Jugendkultur, Musik, Alltagskultur:

Über Alltagskultur, Jugendkultur, Musik wissen Studenten sehr, sehr viel, einfach durch Fernsehen, Viva etc. Internet, deutsche...teilweise deutsche Freunde. [D. 7]

Wydaje mi się, że bardzo dobrze znają zespoły muzyczne, tą scenę muzyczną, że tym się interesują [D. 5]

In Bereichen Politik und Geschichte wird das Wissensniveau der Studierenden als eher enttäuschend beurteilt:

Bei deutscher Geschichte und deutscher Politik vor allem sind schon einige im Bedarf [...] wer sitzt alles im Kabinett oder Ähnliches, also es sind schon sehr spezifische Fragen. [D. 7]

Nie wiedzą, bardzo mało wiedzą o historii najnowszej Jeżeli chodzi np. o te tematy historyczne związane z wybuchem II wojny światowej to dla mnie jest oczywiste a oni tego nie wiedzą. [D. 6]

Das Kulturwissen korreliert mit der Medienkompetenz - Zur Erweiterung der Kulturkenntnisse nutzen die Studierenden die verschiedenen Medien zu wenig

Drei Befragte sehen einen engen Zusammenhang zwischen dem Wissensstand der Studierenden und der Fähigkeit, Medien profitabel zu nutzen. Fehlendes aktuelles Faktenwissen, das eine der Voraussetzungen für

die interkulturelle Kommunikation bildet, führen sie auf die Unfähigkeit (Desinteresse) der Studenten zurück, sich diese Fakten aus dem Internet, aus Zeitungen, Zeitschriften etc. zu beschaffen.

Was ich erstaunlich finde ist, dass trotz der Möglichkeit, sich jetzt mehr Informationen zu beschaffen, die Informationen nicht mehr werden. So paradox sich das anhört [...]die Schwierigkeit besteht eigentlich in der Eintreibung von im weitesten Sinne landeskundlichen Wissens, also sich nur einfach, was weiß ich, im Fernsehen etwas angucken, oder das Internet, sich schnell etwas runterladen um informiert zu sein. Und das ist fast etwas zurückgegangen in den letzten Jahren. [D. 9]

Also meiner Ansicht nach korreliert das Wissen der Studenten über Deutschland und ihre interkulturelle Kompetenz mit der Mediennutzung der Studierenden. Mein Eindruck ist der, dass sich ihre Mediennutzung auf das Fernsehen konzentriert, nicht mal auf Rundfunk – also ich versuche immer die Leute dazubringen, deutsche Welle oder Deutschland Radiokultur oder was anderes übers Internet zu hören, [...] aber [die Bereitschaft] ist nicht da. [D. 8]

Studierende, die länger in Deutschland waren, weisen oft eine Form des Wissens auf, das mit Stereotypen behaftet ist

Die Beobachtung einer Lehrenden führt zu der überraschenden Schlussfolgerungen, dass das fragmentarische Wissen der Studierenden in Verbindung mit einem Deutschlandaufenthalt oft zu Verallgemeinerungen im Bereich Wissen über die Alltagskultur führt.

Wenn jemand sich mit den deutschsprachigen Ländern auskennt, ist es zum Teil sehr ausschnitthaft, sehr bruchstückhaft [...] und oft mit einem Deutschlandaufenthalt [verbunden], weil da ein gewisser Ausschnitt kennen gelernt wurde und dann sehr schnell verallgemeinert [wurde]. Das finde ich oft bei Studierenden, die zum Beispiel längere Zeit in Deutschland waren, dass sie sehr stereotyp denken, weil sie den Ausschnitt sehen und verallgemeinern, den sie vor Ort kennen gelernt haben. [D. 11]

Studierende beherrschen sehr viel enzyklopädisches Wissen, können jedoch zwischen einzelnen Fakten kaum Zusammenhänge erstellen

Zwei Dozenten unterstreichen, dass Fakten über Deutschland und deutschsprachige Länder zwar gelernt aber nicht begriffen werden, was durchaus nicht an den Studierenden selbst, sondern am Ausbildungssystem liegen mag.

Wydaje mi się, że [...] jeśli chodzi o wiedzę teoretyczną, to wystarczająca. Z tym, że oni nie wiedzą może, do czego ta wiedza im jest potrzebna, jak ją wykorzystać. [D. 13]

Bei der Frage nach der Einschätzung des Wissens der Studierenden über die eigene Kultur zeigen sich erstaunlicherweise die meisten polnischen Dozenten (5) nicht in der Lage zu antworten:

Na ile znają swoją własną [kulturę], nie wiem, nie potrafię tego absolutnie powiedzieć. [D. 3]

Ein Befragter versucht eine Erklärung zu liefern, warum dieser Aspekt des studentischen Wissens so schwer festzuhalten ist:

Właściwie tak teraz pomyślałam sobie, że ja o polskiej rzeczywistości mam coraz mniejsze pojęcie i to dlatego że chce mieć coraz mniejsze pojęcie, jeżeli chodzi o moją wiedzę to myślę, że ona jest większa na temat tego, co się dzieje aktualnie w Austrii, Szwajcarii z zakresu nawet wiadomości telewizyjnych. Tamte oglądam regularnie a nasze niekoniecznie. [D. 6]

Dass sich deutsche Dozenten viel häufiger über das Wissen der polnischen Studierenden über Polen äußern, mag daran liegen, dass der kulturvergleichende Aspekt wegen ihrer Rolle an den Hochschulen viel natürlicher und intensiver zum Ausdruck kommt:

Das [...] ist automatisch, läuft automatisch, weil ich mich selber auch für Polen interessiere und dann natürlich auch wissen will, wie seht ihr denn das, was glaubt ihr was die Deutschen dazu denken. [D. 7]

Was die Einschätzung der Kulturkenntnisse der Studierenden über ihr eigenes Land anbetrifft, so differenziert einer der Lehrenden die Kulturkenntnisse thematisch und sieht ähnliche Schwächen und Stärken wie bei der Beurteilung des Wissens über Deutschland:

Zu polnischen Kenntnissen [...] also ich frage sehr häufig nach, wie ist es eigentlich bei euch in Polen, was passiert da gerade [...] viele Studenten können zu historischem Wissen was erzählen – [...] ein gewisses Wissen ist da, würde ich sagen. Über [...] Politik [...] also einige verfolgen die Nachrichten und können da auch etwas sagen zu politischen Parteien, was gerade passiert ist, wie es ist mit den deutsch-polnischen Verhältnissen, und der politischen Situation, doch viele auch nicht, da sind vielleicht dieselben zwei drei Personen, die sich dafür überhaupt interessieren. [D. 7]

Die Antworten anderer Befragter ergeben kein erfreuliches Bild. Es wird darauf hingewiesen, dass im Unterricht Ansatzpunkte für die kontrastive Themenbearbeitung fehlen, da auf der Seite der Studierenden wenig Wissen über das eigene Land vorhanden ist und somit die Grundvoraussetzung für die interkulturelle Kompetenz nicht gegeben ist:

Was ich meine ist, es fehlt [...] am Wissen über das eigene Land, das halte ich persönlich für das Dramatischste. [D. 8]

Das Wissen über das eigene Land und über die eigene Kultur finde ich manchmal...wie soll man sagen...erschreckend gering. Und wenn es auch da ist, dann ist es nicht präsent, also es ist...irgendwo abgepackt, irgendwo abgelagert in einer Schublade, die nichts mit dem Studium hier zu tun hat, sondern beispielsweise das

Fach: Geschichte, das ist abgeschlossen und so weiter. Also es ist sehr schwer die Sachen rauszuholen, die sie eigentlich wissen müssen, wenn man sich Schulbücher anguckt und so weiter. [D. 11]

Mit Erstaunen stellen die deutschen Dozenten fest, dass sie, was Wissen über Polen angeht, manchmal kompetenter sind als die polnischen Studierenden, was zusätzliche Probleme für den Verlauf eines interkulturell ausgerichteten Unterrichts bereitet:

Die Studenten wissen über ihr eigenes Land viel, viel zu wenig. In jeder Richtung bin ich kompetenter als die meisten meiner Studenten. Was die polnische Literatur, Musik, das Land überhaupt angeht. Ich muss ihnen erst erklären, wie das in Polen ist und dann müssen sie erarbeiten, wie das in Deutschland ist. [D. 10]

Eine Person berichtet von einer gewissen Beschränkung des studentischen Wissens auf das Studienangebot, was zur Folge hat, dass Studierende – im Hinblick auf die im Studium thematisierte Kulturbereiche – paradoxerweise manchmal mehr über Deutschland wissen als über ihr eigenes Land:

Manchmal habe ich den Eindruck, dass sie mehr über Deutschland wissen, weil sie da unterrichtet werden, als sie über ihr eigenes Land wissen. Sie wissen sehr wenig [...] zu dem demokratischen Rechtsstaat, Gewaltenteilung [...] Das ist sehr wenig präsent. Also juristische Grundbegriffe, in der Wirtschaft, in der Politik, es besteht einfach ein großes Desinteresse am eigenen Land, während es ein großes Interesse an dem Land Deutschland gibt, auch für die politischen Dinge.

Die durchgeführten Interviews lassen deutlich werden, dass die Wissens Ebene der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen von den Hochschuldozenten nicht sehr positiv eingeschätzt wird. Eine differenzierte Behandlung des Begriffes „Kulturwissen“ ergab zwar, dass Themenbereiche angeführt werden, in denen Studierende über gute und sehr gute Kulturkenntnisse verfügen. Andererseits wurde ein Themenkatalog genannt, in denen die Studierenden einheitlich negativ bewertet wurden. Die Schlussfolgerungen zur Einschätzung der Kenntnisse über die eigene Kultur sind verblüffend, denn unzureichendes Wissen über das eigene Land bei den Studierenden verhindert den Einsatz der kulturkontrastiven Grundtechniken des ILL.

9.7. Beurteilung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden – Handlungsebene

In diesem Teil des Interviews sollten die Probanden ihre subjektive Meinung über die Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz der Studierenden abgeben. Hierzu dienten die folgenden Fragen: Wie schätzen

Sie ein, können polnische DaF-Studierende ihr Kulturwissen angemessen einsetzen (d.h. handeln Sie angemessen interkulturell, wie lösen sie ev. „Kulturkonflikte“)? Wo sehen Sie Lücken, was würden Sie als ausreichend bezeichnen? Die Beantwortung der Fragen erwies sich insbesondere für die polnischen Probanden, die die Studierenden selten in interkulturellen Begegnungssituationen erleben können, als relativ schwierig. Bei der Beantwortung der Fragen wurde hauptsächlich auf folgende Aspekte Bezug genommen:

- die Erfahrungen der Befragten aus (internationaler) Projektarbeit,
- im Unterricht durchgeführte Simulationsspiele,
- andere Unterrichtssituationen, die einen analytischen Einsatz des Kulturwissens der Studierenden bedurften.

Wesentlich unkomplizierter schien die Frage für die deutschen Befragten zu sein, deren Anwesenheit an polnischen Hochschulen interkulturelle Begegnungssituationen per se generiert, anhand derer der verhaltensbezogene Aspekt der interkulturellen Kompetenz der Studierenden erschlossen werden kann. Die Schlüsselergebnisse der Untersuchung werden anhand der Aussagen zu entnehmenden Ansatzpunkte für eine Beurteilung geschildert.

Kritisches Urteilsvermögen im Hinblick auf die eigene und die fremde Kultur - Doppelperspektive

Die meisten Dozenten bewerten die interkulturelle Kompetenz der Studenten auf der Handlungsebene anhand deren Fähigkeit, Situationen aufgrund des erworbenen Kulturwissens doppel­perspektivisch zu betrachten. Die Doppelperspektive ist nach Aussagen der Befragten in Form der distanzierten Betrachtung des Selbst beobachtbar. Bezug genommen wird dabei sowohl auf konkrete Ereignisse als auch auf interkulturell ausgerichtete Textarbeit und Textinterpretation. Zwei Interviewpartner sind der Meinung, dass diese Distanzierung vom Selbst einigen Studierenden tatsächlich gelingt:

Also dahinzukommen, dass die interkulturelle Kommunikation [gelingt] also auch einen Beitrag zum Eigenen, zum eigenen Selbstverstehen [zu leisten] [...] das wäre mein Ziel und das zu schaffen, schaffe ich auch bei einigen. [D. 9]

Da habe ich festgestellt, dass dieser Blick sozusagen hinter die Kulissen der historischen Konstrukte, dass dieser Blick für sie am Anfang fremd war und auch verwirrend. Das heißt sie haben viele Dinge als gegeben hingenommen und der Doppelblick, den ich dann versucht hab' [einzubringen] anhand von Publikationen, auch zum Beispiel historischer Gestalten, wie werden sie gesehen von der einer Seite, wie werden sie gesehen von der anderen Seite [...]. Dass das dann plötzlich alles ins Schwimmen gerät, das war glaube ich für einige irritierend für manche aber auch

interessant. Denn die Resonanz am Ende dieses Kurses war eher positiv, weil sie gesagt haben, das hätten sie so noch nie präsentiert [bekommen], das hätten sie erst jetzt gelernt. [D. 12]

Interpretationsvermögen im Hinblick auf die fremde Kultur und ihren Bezug auf die eigene Kultur

Darüber hinaus wird als Leistung auf der Ebene der Fähigkeiten die Erkennung der Kulturdeterminiertheit einer Situation bezeichnet. Auch das erzielen, nach Angaben eines Probanden, einige Studierende.

Also nicht sozusagen unsere Freude, unseren Frust rausholen, sondern dass wir eigentlich dahinkommen, ich empfinde so und so. Natürlich ist mir schon wieder klar, dass dahinter ein bestimmtes Kulturmodell auch steht [...]. Und einige schaffen das in der Tat. [D. 9]

Das Interpretationsvermögen, verstanden als Fähigkeit Kulturfakten zu verbinden und darauf aufbauend kulturdeterminierte Probleme zu erschließen, wird aufgrund von im Unterricht konstruierten interkulturellen Situationen bzw. Gesprächen etc. bewertet. Hierzu wurden eher unerfreuliche Antworten abgegeben. Die Befragten bemängeln, dass auch Studierende höherer Semester, die eine breite Palette von Fächern absolviert haben, auf dem Gebiet des analytischen Kulturdenkens relativ dürftige Ergebnisse erbringen:

Ich muss sagen, dass ich dann manchmal doch ein bisschen erstaunt bin – ich will nicht unbedingt sagen „enttäuscht“, das wäre das falsche Wort – also ein bisschen erstaunt bin, wie groß dann noch die Kluft ist zwischen dieser ungeheuren Menge an Fakten und eben manchmal einer gewissen Hilflosigkeit angesichts einer Frage, die darauf abzielt, diese Fakten mal sozusagen neu, oder in irgendeiner Variante miteinander zu verknüpfen. Die Fakten sind alle da, aber jetzt kommt eine Frage, die sozusagen übergeordnet ist und man müsste jetzt sozusagen aus den Fakten raus und sich sozusagen ein kleines Mosaik so zusammenstellen und da ist dann oft Schweigen. [D. 12]

Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz in internationalen interkulturellen Projekten

Eine globale Beurteilung der Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz in Bezug auf konkrete Seminare und international angelegte Projekte ergibt dagegen ein zufriedenstellendes Bild, aus dem auch hervorgeht, dass sich die interkulturelle Kompetenz auf der Handlungsebene mit der Zeit verbessert. Der Beurteilende betont jedoch, dass die Beantwortung der Frage, welche Kompetenzen in den beobachteten Situationen tatsächlich ans Licht kamen und auf welche Faktoren/Quellen sie zurückzuführen sind, schwer zu beantworten ist:

Ich glaub' schon [Studierende sind fähig, das von ihnen erworbene Kulturwissen praktisch anzuwenden], obgleich ja ich nicht in der Lage bin zu unterscheiden, ob das jetzt eine allgemeine menschliche Fähigkeit ist, oder ob das eine Fähigkeit ist, die im Laufe von Veranstaltungen erworben wird. Wir haben hier so zum Beispiel ein Austauschprojekt mit Studierenden in Duisburg und da, weiß ich, gab es anfänglich Schwierigkeiten auch [...] kommunikative Schwierigkeiten also nicht sprachliche kommunikative Schwierigkeiten, sondern Registerfehler [...] jetzt habe ich gehört, ist das verschwunden, es haben beidseitige Annäherungsprozesse durchaus stattgefunden und da sind Studierende sowohl des dritten Studienjahrs als auch des ersten Studienjahrs drin...jetzt möchte ich nicht entscheiden, worauf das zurückzuführen ist [...]. [D. 11]

Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz in der Alltagskommunikation

Zwei deutsche Befragte sehen Studierende in der Alltagskommunikation als interkulturell kompetent an, weisen jedoch darauf hin, dass in Konfliktsituationen bzw. in der Fachkommunikation Probleme auftreten.

Das ist so internationalisiert, globalisiert wenn man es negativ formulieren würden, da sehe ich fast keinerlei Probleme [...] Also die Standardkommunikation läuft völlig reibungslos. Sie haben keine Schwierigkeiten. Schwierigkeiten gibt es in Konfliktsituationen. [D. 8]

Es kommt auf die Situation an, ich denke in dem Augenblick, wenn interkulturelle Kompetenz sich bewähren soll, vielleicht in der Alltagskommunikation, da sind sie auf jeden Fall kompetent, weil man Wissen für diese Kompetenz immer aus Medien, Soap-Operas [hat]. Da sehen sie wie Leute sich verhalten, übernehmen auch die Phrasen, die mündliche Kommunikation, die aus den Medien kommt, ist eigentlich gewährleistet. Ich sehe viele Probleme im Bereich der Wirtschaft, im Bereich der Fachkommunikation. [D. 8]

Als Konfliktsituation empfinden beide Personen (!) die „Erzwingung“ guter Noten durch polnische Studierende, wobei ein Proband vermutet, dass sich hinter diesem Konflikt nicht nur ein anderes Kulturschema, sondern auch ein anderes Verhältnis *Lehrer-Schüler* verbirgt:

[...] eine Studentin [...] eine Prüfung nicht besteht aus welchen Gründen auch immer, und in Polen ist es möglich, ich sage mal, auf die Tränendrüse zu drücken. Also es ist in Polen sozusagen für eine Frau nicht schlimm in Tränen auszubrechen, in Deutschland ist es Katastrophe. [D. 8]

Es ist mir nur einmal passiert, dass ich einen Konflikt mit einer Studentin gehabt habe, die mit der Benotung nicht zufrieden war. Obwohl das eigentlich eine gute Note war – sie wollte statt 4,5 eine 5 haben. Und da muss ich sagen, dass habe ich nicht ganz verstanden, weil das war eine gute Note und sie hat eine gute Arbeit geschrieben, aber für meine Verhältnisse waren einige Arbeiten im Verhältnis deutlich besser. Ich habe gesagt, ich muss es mir überlegen, ich kann es jetzt nicht beantworten, ich

möchte das jetzt mit meinen Kollegen erst mal besprechen und habe das tatsächlich besprochen. [D. 7]

Die polnischen Befragten trauen entsprechende interkulturelle Fähigkeiten nur den Studierenden zu, die einen längeren Auslandsaufenthalt absolviert haben (3 Nennungen) und bei denen wesentliche Veränderungen bei der Bearbeitung von interkulturell ausgerichteten Unterrichtsaufgaben zu verzeichnen sind.

Takie umiejętności [...] posiadają studenci jednak po pewnym doświadczeniu związanym z wyjazdem, najczęściej po rocznych lub dwuletnich pobytach. Studenci, którzy wyjeżdżali zbyt rzadko, nie brali udziału w żadnej wymianie nawet wymianie międzyszkolnej w trakcie trwania nauki w szkole średniej nie angażują się i nie starają się rozwiązywać pewnych problemów, które tutaj narzuca nam tematyka pewnego yyy aspektów interkulturowych związanych z omawianiem jakiegoś tekstu. Uważam, że tutaj są duże luki. [D. 2]

Zwei Probanden führen an, man könne von einer gewissen Vorbereitung der Studierenden auf interkulturell angemessene Handlungen in interkulturellen Situationen sprechen, die „Pragmatisierung“ und „Verarbeitung“ des Wissens gelänge jedoch allein in einer realen Begegnungssituation.

Mnie się wydaje, że [...] [jeśli chodzi o] zachowania [...], że mogą być troszeczkę przygotowani, ale myślę, że dopiero bezpośredni kontakt z taką sytuacją, bycie tam dopiero w jakiś sposób spowoduje przetworzenie tej wiedzy, którą my staramy się w jakiś sposób im przekazać, przetworzenie to, takie zautomatyzowanie czy upragmatyzowanie tej wiedzy. [D. 5]

Mnie się wydaje, że to wszystko, co my robimy na zajęciach, kiedy jesteśmy sami te wszystkie techniki, one w porównaniu z tym, co można osiągnąć właśnie pracując w takich grupach wielonarodowościowych, po prostu to, co robimy na zajęciach nie wiele daje. O wiele lepsze efekty osiąga się, kiedy oni muszą tak jakby bezpośrednio współpracować z kimś, kto należy do tego innego grona kręgu kulturowego. [D. 6]

Bewusstsein über die angeeigneten Techniken der interkulturellen Handlung

Eine Interviewpassage deutet darauf hin, dass Studierende, die die bereits im Unterricht eingesetzten Techniken des interkulturellen Handelns durchaus beherrscht haben, diese in der Praxis nicht bewusst einsetzen können, um kulturelle Unterschiede zu sehen, zu begreifen und zu akzeptieren sowie diese zu erklären. Eine Probandin verbindet es mit der hier bereits erwähnten Unfähigkeit, Fakten zu verbinden und das Kulturwissen umzusetzen:

Mnie się wydaje, że [...] tutaj chyba może ciężar należy przerzucić potem na praktyczne stosowanie tych umiejętności czy też tych technik, które się nabyło mniej lub bardziej świadomie tutaj już [...] ale prawdę powiedziawszy ja nie jestem pewna [...] czy oni są świadomi tego, że takie techniki posiadają i czy potrafią je świadomie zastosować [...] widzieć te różnice i rozumieć je i zaakceptować. [D. 6]

[...] oni nie wiedzą może, do czego ta wiedza im jest potrzebna, jak ja wykorzystać. Dopiero, kiedy zaczyna się tę wiedzę przekładać na postawy, wartości, działania to oni dopiero widzą potrzebę tych informacji [...] nie potrafią z tej wiedzy zrobić użytku, nie potrafią jej przełożyć. Trzeba im pokazać właśnie palcem, wykazać, po co oni tego wszystkiego się uczą. [D. 1]

In den ausgewerteten Interviewpassagen kamen sehr unterschiedliche Meinungen zum Ausdruck, die jeweils einen anderen Aspekt der Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz betreffen. So schätzen die Probanden ein, dass die Studierenden mit den interkulturellen Aspekten der Alltagskommunikation – die in der Zukunft einen Schwerpunkt ihrer Unterrichtspraxis als Deutschlehrer einnehmen werden – grundsätzlich keine Probleme haben dürften. Der Grund dafür dürfte allerdings weniger die interkulturelle Schulung an den Ausbildungsinstitutionen sein als die zunehmende kulturelle Globalisierung, die sich auch auf den Bereich der Interkulturalität auswirkt und den Studenten dabei hilft, sich auf dem Terrain der Andersartigkeit viel sicherer zu bewegen. Was das Interpretationsvermögen und das kritische Urteilsvermögen in Bezug auf die fremde und die eigene Kultur angeht, fallen die Beurteilungen viel vorsichtiger aus. Die Herausbildung dieser zwei Teilfähigkeiten lässt sich nach Meinung der Dozenten nur bei einigen Studierenden feststellen, was auf die von den Probanden unterstrichene Schwierigkeit der Studierenden zurückzuführen sein mag, einzelne Kulturfakten miteinander zu verbinden und entsprechende Schlussfolgerungen für interkulturelle Vergleiche und Handlungen zu ziehen. Die Ergebnisse dieses Untersuchungsteils bestätigen weitgehend die bei der Auswertung der Critical-Incident-Aufgabe geäußerte Vermutung, dass die entsprechenden Leistungen der Studenten – entgegen der von ihnen getroffenen Selbstbeurteilung sehr differenziert sind und verweisen auf die Notwendigkeit, vor allem auf dem Gebiet der Interpretation von Kulturmustern und der Kulturbedingtheit, Kompetenzlücken zu schließen.

9.8. Beurteilung der interkulturellen Kompetenz der Studierenden – Einstellungsebene

Im weiteren Verlauf des Interviews wurden die Probanden zu den Einstellungen der Studierenden gegenüber der Kultur der deutschsprachigen Länder und deren Bewohner befragt. Um allzu allgemeine Antworten zu

vermeiden, wurde explizit nach der Offenheit und dem Interesse der Studenten gefragt:

- Weisen polnische DaF-Studierende Offenheit gegenüber der Kultur der deutschsprachigen Länder auf? Was zeugt davon?
- Weisen polnische DaF-Studierende Interesse gegenüber der Kultur der deutschsprachigen Länder auf? Was zeugt davon?

Alle Befragten sind der Meinung, dass das Interesse und die Offenheit der Studierenden gegenüber der Kultur der deutschsprachigen Länder grundsätzlich vorhanden sei:

Also diese Offenheit ist meiner Ansicht nach per se vorhanden. Die Leute entscheiden über die Studienrichtung, und wer sich für diese Studienrichtung entschieden hat, bringt das Interesse mit. Und dieses Interesse ist auch in den Lehrveranstaltungen feststellbar. [D. 8]

Also was ich erst mal unheimlich positiv finde, ist [...] eine generelle Offenheit, also bei Studierenden [...] eine generelle Offenheit für andere Kulturen [...]erst mal auf eine gewisse Weise Fremdes zu amalgamieren, mit Fremden umzugehen. [D. 9]

Die in den Aussagen enthaltenen subjektiven Beurteilungen lassen eine Reihe von Aspekten erkennen, die die Probanden bei der Bewertung unterstrichen haben:

**Die Offenheit und das Interesse gegenüber
den deutschsprachigen Ländern sind vom allgemeinem Engagement
und der intellektuellen Entwicklung der Studierenden
proportional abhängig:**

To zależy od studenta i jego poziomu intelektualnego i też niestety emocjonalnego. Są bardzo różni studenci. Są studenci bardzo zaangażowani w trakcie zajęć, bardzo otwarci na wszelką tematykę inną, kontrowersyjną. Są też tzw. typy studentów znudzonych, którym jest zupełnie obojętne, jaki materiał przerabiamy, starają się oni po prostu nie angażować. [D. 2]

**Das Engagement in Kulturveranstaltungen
zu deutschsprachigen Ländern
ist ein Maßstab für die Beurteilung der Einstellungen**

Vier Personen legen als Maßstab für die Beurteilung der Einstellungen das kulturelle Engagement der Studierenden an. Den Aussagen sind jedoch keine einheitlichen Urteile zu entnehmen. Die Befragten spüren eine generelle Offenheit in dieser Hinsicht, obwohl von manchen betont wird, dass sich nur wenige Studierende am außeruniversitären Kulturleben der deutschsprachigen Länder aktiv beteiligen:

[...] jeśli chodzi o takie życie powiedziałabym kulturalne, pozauczelniane to jest grupa studentów i to jest bardzo widoczne, to jest określona grupa studentów, która jest zaangażowana w takie rzeczy To jest bardzo mała część [...] to jeżeli tak możemy mierzyć postawy otwarte to owszem tak [są otwarci]. [D. 3]

Znaczy tak, mam studentów, którzy np. co roku chodzą na przegląd filmów niemieckich [...] nawet w tym roku oddałam im swoje zaproszenie. Z drugiej strony jest gros studentów, których zainteresowania, no powiedzmy odbiegają znacznie od tych tematów i którzy koncentrują się na programie minimum, który im uczelnia gwarantuje. [D. 4]

Einstellungsebene, hier würde ich denken, hier ist eigentlich eine allgemeine Offenheit zu spüren, also die Studierenden sind schon daran interessiert, möglichst viel aufzunehmen, unterschiedliche Aspekte aufzunehmen, andere Veranstaltungen [...] wie zum Beispiel...deutscher Film oder Musikszene oder Austauschprojekte oder Reisen, werden immer sehr gerne genutzt und werden immer als Bereicherung empfunden, also ich glaube, dass da wirklich eine Offenheit da ist. [D. 11]

Trotz der erwähnten generellen Offenheit beschränkt sich die Mehrheit der Studierenden auf das in der Hochschule angebotene Minimum und will darüber nicht hinausgehen – dazu werden von den Probanden auch Beispiele angeführt:

Ich habe gefragt, ob es für sie interessant wäre, wenn ich jeden Tag eine Zusammenfassung der Themen aus den polnischen Zeitungen auf Deutsch kriegte, von der [deutschen] Botschaft. Ob da jemand dran interessiert ist. Nein. Ja, das sind so Sachen: was mir nicht direkt nützt, hier zu einer guten Note, oder zu einer Arbeit, interessiert mich nicht. [D. 10]

Regionale Bedingtheit der studentischen Einstellungen

Eine Dozentin verweist auf regionalabhängige Unterschiede in der Wahrnehmung Deutschlands und anderer deutschsprachiger Länder. Im Verhältnis zu großen Metropolen beobachtet sie bei DaF-Studenten einer mittelgroßen Stadt Angst und Minderwertigkeitsgefühle, die sich dann in Form von Desinteresse gegenüber der Kultur niederschlagen:

Das ist wirklich regionalbedingt viele Studenten haben Angst vor Deutschland, ja die haben regelrechte Angst. Es ist eine Bereitschaft da, aber es ist eine ganz große Angst da und eine Minderwertigkeit. Also so 'was Verrücktes habe ich noch überhaupt noch nicht erlebt. Aber wirklich so, ich merke das im ersten Studienjahr bei der Berlinfahrt, die sitzen [sic!] mir erst mal am Rockzipfel [...] Und deswegen müssen wir die Studenten...und deswegen ist hier eine Ebene eigentlich nicht vorhanden. Mit ganz kleinen Ausnahmen, die viel in Deutschland waren schon. Der Rest bleibt lieber hier, weil das ist unheimlich da, weil ich nämlich nichts weiß und mich damit nicht auseinandergesetzt habe. [D. 10]

Wahrnehmung der deutschen Dozenten als Maßstab für die Wahrnehmung der Deutschen

Ein Proband stellt fest, dass die Wahrnehmung der deutschen Dozenten durch Studenten seiner Ansicht nach frei von Stereotypen ist. Er erklärt das damit, dass Dozenten nicht im Raster der „Nationaleigenschaften“ wahrgenommen werden:

Also die Studenten nehmen mich eher als Europäerin wahr, natürlich auch als Deutsche aber ich glaube nicht dass die Dinge, die sie an mir mögen, oder die sich an mir nicht mögen, dem Deutschsein zugeschrieben werden, sondern dass sie meiner Persönlichkeit zugeschrieben werden. [D. 8]

Veränderung der Einstellungen im Vergleich zu Vergangenheit

Bei der Durchsicht der Antworten wurden zwei Äußerungen festgestellt, die sich auf die veränderten Einstellungen gegenüber Deutschland innerhalb der letzten 10 Jahren beziehen. Während die Studierenden vor einigen Jahren von Deutschland geradezu fasziniert und dem Land gegenüber durchweg positiv eingestellt waren, ist die für die Gegenwart charakteristische generelle Offenheit auch mit kritischem Urteilsvermögen verbunden. Die Studierenden haben anscheinend Hemmungen überwunden und Komplexe abgebaut, auch wenn das den vorher erwähnten Aussagen über Angst und Scheu widerspricht:

Może powiem, że w ciągu 12 lat pracy tutaj ja też widzę, że to podejście się zmieniło no i wiadomo, że 12 lat temu były zupełnie inne możliwości wyjazdów do tych krajów niemieckojęzycznych czy w ogóle wyjazdów na ten tzw. zachód. No i wtedy, np. takie często obserwowano się podejście pozytywne, fascynacja taka i właściwie studenci oczekiwali samych tylko dobrych rzeczy. Myślę, że byli też wtedy otwarci i tak bardzo entuzjastycznie do tego nastawieni i teraz powiedzmy też są otwarci, po prostu też częściej wyjeżdżają, w ogóle jeżdżą po świecie, ale też tak jakby wydaje mi się, że potrafią wartościować też to, co widzą. Oni są bardzo pozytywnie nastawieni, otwarci, myślę, że właściwie tam nie boją się niczego i nic nie jest dla nich problemem. Myślę, że nie ma też kompleksów już. [D. 6]

Einstellungen gegenüber der interkulturellen Thematik in der Ausbildung

Dieser von einigen Probanden angesprochene Aspekt bezieht sich zwar nicht unmittelbar auf die zu Zwecken der vorliegenden Arbeit formulierte Definition der Einstellungsebene der interkulturellen Kompetenz, trotzdem soll er näher ausgeführt werden, da er bestimmte Ergebnisse der vorangegangenen Untersuchungen erklären könnte. Zwei Befragten messen die hier zu beurteilenden Einstellungen an dem Grad des Interesses und der Offenheit gegenüber der interkulturellen Thematik im Unterricht. Sie betonen,

dass Studierende oft selbst Gespräche zu interkulturellen Themen initiieren und mehr über ihre Gleichaltrigen in Deutschland erfahren und sich mit ihnen vergleichen wollen. Neue Vorschläge der Lehrenden zu methodischen Lösungen im Bereich des ILL werden mit Wohlwollen, aber auch mit einer gewissen Kritik aufgenommen:

Chcieliby bardziej rozmawiać na temat problemów związanych z rówieśnikami, starają się porównywać siebie z rówieśnikami niemieckimi. Także wydaje mi się, że większość jest jednak otwarta. [D. 2]

Są otwarci na nowe propozycje, są też krytyczni wobec nowych postaw, najczęściej mają swoje zdanie, to nie jest tak, że tam przytakują, że super że to Pani mówi, ale chętnie to przyjmują i obiecują wypróbować. [D. 3]

Es sind aber auch Antworten zu finden, die eine gewisse Abneigung der Studierenden gegenüber dieser Problematik deutlich machen. Zwei Probanden sind der Meinung, dass die Studenten die pragmatischen Vorteile der kontrastiven Auseinandersetzung mit der kulturkundlichen Thematik nicht einsehen, weil ihnen die Unterschiede zwischen Polen und den deutschsprachigen Ländern zu gering erscheinen:

Studenci często mówią, że właściwie ta różnica między Polską a Niemcami, Austrią i Szwajcarią – one właściwie są bardzo niewielkie i zacierają się. No i w przyszłości pewnie będą już nie do uchwycenia. Tak. No i może właśnie z tego powodu nie należy o tym mówić, „bo w końcu my nie przyjeżdżamy z buszu”. Ale też trzeba powiedzieć, że np. podręczniki, które są pisane w Niemczech, one są właściwie też [...] na przykładach powiedzmy związanych z innymi kręgami kulturowymi zupełnie, o Azjatach, Afrykańczykach. No i to też właściwie studentów czasami śmieszy, bo mówią, że oni takich błędów na pewno nie popełniają. Pewnie sobie nie zdają sprawy, że popełniają inne. [D. 6]

Ein anderer Grund für die Unterschätzung der Bedeutung der interkulturellen Ausrichtung der Ausbildung von Seiten der Studenten könnte darin liegen, dass die Beherrschung der deutschen Sprache als vorrangiges Ziel des DaF-Studiums stark betont wird:

[...] jednak stawiają na język, na kształcenie takie gramatyki, słownictwa, takie tradycyjne powiedziałabym [D. 3]

[...] andererseits kommen sie häufig mit einem, leider muss ich sagen, verengten Blick hierher, indem sie dieses Studium hier als eine besonders intensive Sprachschule betrachten. Das ist meines Erachtens nicht ganz der richtige Ansatz, denn darum alleine geht es nicht. Es geht natürlich darum, dass sie Sprachkompetenz hier erwerben. Aber sie sollen eigentlich durch diese Sprachkompetenz dann die nächsten Räume sozusagen betreten können und diese Räume dann für sich irgendwie erschließen. Denn wenn sie nur in der Sprachkompetenz stecken bleiben, dann sind sie sehr gut geschulte Deutschsprecher, aber dann heißt das noch lange nicht, dass sie die interkulturellen Kompetenzen haben [D. 12]

Das den Aussagen zu entnehmende Gesamtbild der Einstellungsebene der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen lässt auf eine generelle Offenheit und relativ gut ausgeprägtes Interesse der Studierenden gegenüber der Kultur deutschsprachiger Länder schließen. Bei der weiteren Differenzierung der Beobachtungen kommt allerdings ans Licht, dass sich das Interesse der Studierenden oft auf die von den Hochschulen vorgegebenen Themen beschränkt. Diese Beobachtung ist beunruhigend, denn das Interesse der Studierenden bildet einen der Antriebsfaktoren für den zukünftigen selbstständigen Umgang mit dem Fremden. Als eine sehr positive Entwicklung kann dagegen die Änderung der emotionalen Haltungen betrachtet werden, die sich in den letzten Jahren vollzogen hat: von bedingungsloser Euphorie zur kritischen Wahrnehmung der Kultur der deutschsprachigen Länder, wodurch der Prozess des Verstehens der Fremdperspektive gefördert wird.

9.9. Quellen der interkulturellen Kompetenz

In der letzten Frage des Interviews wurden die Probanden darum gebeten, die in ihren Augen relevanten Quellen der interkulturellen Kompetenz der angehenden Deutschlehrer in Polen zu nennen. Damit sollte herausgefunden werden, welchen Stellenwert die Lehrerausbildung in der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz hat, bzw. welcher Stellenwert dieser zugeschrieben wird.

Alle Informanten (!) räumten ein, dass die Deutschlehrerausbildung alleine die Herausbildung der interkulturellen Kompetenz nicht leisten kann, was auf die kurze Dauer des Deutschlehrerstudiums und auf die beschränkten Möglichkeiten der Lehrenden zurückzuführen ist.

Instytucje kształcące nauczycieli języków obcych nie są w stanie do końca wykształcić najwyższego poziomu kompetencji interkulturowej wśród studentów, właściwie nawet nie są w stanie do końca wykształcić na tym najwyższym poziomie kompetencji komunikacyjnej samych nawet studentów. [D. 2]

Genauso einstimmig sind die Probanden, wenn sie auf den Deutschlandaufenthalt als beste Quelle interkultureller Kompetenz verweisen:

Najlepszym źródłem kompetencji interkulturowej w moim mniemaniu to jest po prostu pobyt tam, nic nie zastąpi jakiegoś tam czasu, pół roku, rok, życia na terenie kraju. Jest to taka kumulacja różnego rodzaju wiadomości, przeżyć interkulturowych, czy właśnie poznania jakiś tam postaw, które ewentualnie później przetworzone jakby w umysłach tych studentów mogą być czy źródłem czy stanowić taką bazę dla ich umiejętności interkulturowych, także po prostu nie ma lepszego źródła jak pobyt tam. [D. 5]

Vor diesem Hintergrund ist auch die Auffassung nicht verwunderlich, nach der der Deutschlehrrerausbildung im Bereich der Entwicklung interkultureller Kompetenz lediglich eine Vorbereitungsaufgabe zukommt. Die Hochschulen können Studenten nur mit „Startkapital“ ausstatten, das die studentischen interkulturellen Handlungen erleichtern wird:

Letzen Endes ist es immer wieder die Frage, wie weit man mit Theorie praktische Erfahrung ersetzen kann und da bin ich doch eher skeptisch. Man kann das vorbereiten, [...] dass sie [Studenten] dann sozusagen nicht völlig alleine auf weiter Flur stehen, wenn sie dann nach Berlin, Frankfurt oder wohin auch immer fahren und man kann ihnen sozusagen so ein bisschen Gepäck mitgeben, so dass sie sich da besser zurechtfinden, so etwas wie Landkarte und Kompass und solche Sachen, aber ich glaube vieles muss man einfach auch selber machen. [D. 12]

Dabei wollen die Probanden die Rolle der Ausbildungsinstitutionen nicht herabspielen und unterstreichen, dass in dem studentischen Werdegang die theoretische Phase der Hochschulvorbereitung und die praktische Anwendung und Erprobung zwei gleichberechtigte und einander ergänzende Etappen der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz sind:

nie chciałam deprecjonować [...] naszych no... tej drogi takiej dydaktycznej ucznia, Musiałabym się teraz zastanawiać czy to może ten wyjazd jest taką kropką nad i właśnie. Takim [...] dopełnieniem właśnie, tych wszystkich starań dokonywanych przez te lata [...] szczerze mówiąc to sobie nie wyobrażam [...] takiego wyjazdu bez takiego przygotowania. [D. 5]

Bei der Auflistung weiterer Quellen interkultureller Kompetenz stehen Medien wie Fernsehen und Zeitungen an erster Stelle. Weitere Quellen sind private Kontakte der Studierenden mit Deutschen, Österreichern oder Schweizern, gezielte Verfolgung der deutschen Nachrichten im Fernsehen oder auf deutschen Web-Sites, E-Mail-Kontakte.

Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass die Internationalisierung der eigenen Umgebung eine wichtige Quelle darstellt, ohne die sich das Bedürfnis, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, nicht konstituiert:

Es gibt, etwa wenn man sich umsieht, sehr viele Veranstaltungen... über Indien oder irgendwelche auch weit entlegene Kulturen und davon hat man schon, so glaube ich, Interesse an Internationalität und so fängt es glaube ich an. Die Messe, der Flughafen, der Bahnhof erst mal und das merkt man hier schon ziemlich deutlich - die Ansagen am Bahnhof sind auf Deutsch, Englisch, oder auch in... also das ist, glaube ich, das Entscheidende. [D. 9]

Ich könnte mir auch vorstellen, ohne hier jetzt pauschalisieren zu wollen, dass Leute aus größeren Städten es einfacher haben, weil die Kontaktmöglichkeiten einfach größer sind. [D. 12]

Schließlich darf für eine Befragte die Persönlichkeit eines Studenten als Quelle nicht übersehen werden. Laut dieser Aussage entscheiden oft Persönlichkeitsmerkmale über das Gelingen bzw. Scheitern interkultureller Kontakte:

Ansonsten habe ich oftmals den Eindruck [...] dass es oft doch Persönlichkeitsmerkmale sind, die bestimmte Leute dafür geeigneter machen und andere ungeeigneter also zum Beispiel Leute, die besonders kontaktfreudig sind, [die] [...]keine Angst haben, allgemeine kulturelle Interessen haben [...]die haben es mit Sicherheit leichter als Leute, die das nicht haben. [D. 11]

9.10. Zusammenfassung und Diskussion

Die Durchführung der quantitativen Untersuchungen und ihre Auswertung ließ die grundsätzliche Fragestellungen des vorliegenden Kapitels wie folgt beantworten:

1. Die Notwendigkeit des interkulturellen Lehrens und Lernens wird von der überwiegenden Mehrheit der Befragten eingesehen. Bei den meisten schlägt sich diese Einsicht auch in den von ihnen verfolgten Unterrichtszielen nieder. Einige Dozenten führen ihre Bereitschaft interkulturelle Ziele zu integrieren auf die von ihnen absolvierten Fortbildungsseminare für Hochschullehrer zurück, die zur Vergegenwärtigung der Relevanz der Interkulturalität in der fremdsprachendidaktischen Praxis beigetragen haben. Ein Teil der Befragten räumt ein, interkulturelle Aspekte bisher nicht bewusst in den Unterricht integriert zu haben. Als Erklärung führen die Betroffenen an, dass sie nicht über die hierfür benötigten Kompetenzen verfügen bzw. einfach nicht auf die Idee gekommen sind. Dies legt die Vermutung nahe, dass Hochschullehrern, die eine gewisse Freiheit bei der Gestaltung ihrer Unterrichtsinhalte und -ziele genießen, die Signifikanz der Auseinandersetzung mit der interkulturellen Problematik erst bewusst gemacht werden muss, damit sie auch interkulturelle Ziele in ihre Veranstaltungen integrieren. Darüber hinaus verdeutlichen diese Aussagen, dass die Dozenten umso eher dazu bereit sind, sich auf ein neues didaktisches Terrain zu begeben, je sicherer sie sich in der Materie fühlen. Für das ILL bedeutet das, dass interkulturelle Aspekte am ehesten von Dozenten berücksichtigt werden, die sich aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen oder einer entsprechenden Ausbildung selbst für interkulturell kompetent halten.

2. Die Berücksichtigung des interkulturellen Lernens und Lehrens im Unterricht lässt sich nicht nur aus den verfolgten Zielen, sondern vor allem auch aus der eingesetzten Methodik ableiten. Die Analyse der Aussagen der Befragten zeigt, dass grundsätzlich zwei im Unterricht eingesetzten Metho-

den voneinander unterschieden werden können: erstens die Methodik des Fachunterrichts, bei der die interkulturelle Kompetenz bzw. die interkulturelle Kommunikation sowohl als Unterrichtsgegenstände als auch als Unterrichtsziele auftreten und zweitens die Methodik des Sprach- und des Landeskundeunterrichts, bei der die interkulturelle Kompetenz als Nebenziel verfolgt wird und die Interkulturalität in den Lernprinzipien stets als Begleitaspekt präsent ist.

3. Den Interviews ist zu entnehmen, dass Fachseminare zur Interkulturalität in der Regel aus zwei Teilen bestehen. Der erste Teil besteht aus einer Vorlesung oder Referaten und dient der expliziten Erläuterung der Hauptbegriffe und -themen der interkulturellen Kommunikation. Der zweite Teil hat die Form einer Übung und dient der fachorientierten Umsetzung der theoretischen Kenntnisse. So werden z.B. im Methodikunterricht Lehrwerke unter Berücksichtigung ihrer interkulturellen Ausrichtung analysiert und im Methodikunterricht für den Frühbeginn Deutsch wird eine Palette von Strategien für den interkulturellen Deutschunterricht für Kinder entwickelt.

4. Aus den Aussagen zu den methodischen Vorgehensweisen geht hervor, dass nicht von einer kohärenten Methodik des universitären interkulturellen Sprach- und Landeskundeunterrichts gesprochen werden kann. Die Probanden gehen eher intuitiv vor und erweitern allgemeine Lehrprinzipien wie Erweiterung des Zugangs zu authentischer Eingabe und zu authentischen Ressourcen und Förderung von Lern- und Arbeitsstrategien (viel seltener: Projektarbeit, Personalisierung der Unterrichtsinhalte) um interkulturelle Grundsätze wie Aufbau des Unterrichtsgeschehens auf der Dialektik des Fremden und des Eigenen, Erschließung und Analyse von Ähnlichkeiten und Unterschieden zwischen dem Fremden und dem Eigenen, Auseinandersetzung mit Stereotypen (viel seltener: Perspektivenwechsel). Das ist das relativ erfreuliche Gesamtbild – die Betrachtung von Einzelfällen erweist dagegen, dass es auch oft nicht von einer induktiven Erkundung des Fremden gesprochen werden kann, sondern von einer frontalen Darbietung des Materials.

5. Der Einsatz von Techniken und Unterrichtsmaterialien zur Förderung der interkulturellen Kompetenz geht für die Unterrichtenden mit einem deutlich erhöhten Arbeitsaufwand einher. Die Probanden weisen darauf hin, dass es für sie unmöglich ist, immer mit den aktuellsten Nachrichten aus Deutschland und Polen Schritt zu halten. Aufgrund der übersteigerten Anforderungen an die Dozenten betrachten sie auch das von ihnen erprobte Konzept der interkulturellen DACHL-Landeskunde als unrealistisch. Probleme sehen sie auch bei der Auseinandersetzung mit Stereotypen – manche haben den Eindruck, dass durch eine intensive Thematisierung

von Stereotypen diese bei den Studierenden nicht relativiert, sondern verfestigt werden. Das erklärt auch zumindest teilweise den hohen Anteil stereotypenbehafteter Antworten im Rahmen der Critical-Incident-Aufgabe. Auch die Tatsache, dass Stereotype laut der Analyse der Studienpläne und -inhalte zu den im universitären Unterricht am häufigsten behandelten, interkulturell ausgerichteten Themen gehören, könnte auf eine gewisse Verfestigung der Stereotype verweisen.

6. Anders als die optimistischen Ergebnisse der Selbstbeurteilung der Wissens Ebene der interkulturellen Kompetenz durch die Studierenden, machen die Interviewaussagen deutlich, dass das Kulturwissen der Studenten über die deutschsprachigen Länder große Lücken aufweist. Die Dozenten sind sich darin einig, dass die Themenbereiche Jugendkultur, Musik und Alltagskultur aufgrund der im Fernsehen und Internet verfügbaren aktuellen Informationen keine Probleme bereiten. Anders sieht es mit den Themen Politik, Geschichte und Hochkultur aus, bei denen die Studenten häufig überfordert sind. Auch hier sind die entsprechenden Informationen in den Medien vorhanden, sie werden jedoch von den Studenten nicht oder schlecht genutzt. Dies bringt die Dozenten zu der Aussage, dass das mangelhafte Abschneiden in den oben erwähnten Themenbereichen auch auf den Umgang mit den Medien zurückzuführen ist. Die Befragten sprechen in diesem Zusammenhang von der Unfähigkeit der Studierenden, relevante Informationen aus den Massenmedien herauszufiltern und für sich nutzbar zu machen. Das ist nicht verwunderlich, denn das Interesse der Studierenden an der Mediennutzung hängt nicht alleine vom Thema, sondern in großem Maße auch von ihrer Fähigkeit ab, die Medien richtig zu nutzen. Gerade bei ernsthafteren, nicht kompakt und bildhaft dargebotenen Themen ist die Fähigkeit ausschlaggebend, relevante Informationen auszuwählen, womit zahlreiche Studenten Schwierigkeiten zu haben scheinen. Daraus kann geschlossen werden, dass die mit dem Kulturwissen stark korrelierenden Medien nur dann ein Segen sind, wenn ihre Nutzer auch über geeignete Strategien zum Umgang mit den Medien verfügen. Ansonsten wird der Segen schnell zum Verhängnis und zu einem Hemmfaktor für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz auf der Wissens Ebene.

7. Das für die interkulturelle Kompetenz als Grundvoraussetzung zu betrachtende Wissen über Polen ist bei den Studierenden erschreckend gering. Diese Feststellung steht im krassen Gegensatz zu den Ergebnissen der Selbstbeurteilung in dieser Hinsicht. Die negative Bewertung bezieht sich dabei nicht auf die Alltagskommunikation, sondern auf alles, was im weitesten Sinne mit der polnischen Kultur (Literatur, Musik etc.) und Gesellschaft (Politik etc.) zu tun hat. Der ermittelte Sachverhalt ist überraschend,

kann aber teilweise durch die Feststellung eines polnischen Dozenten erläutert werden, er sei wegen der ständigen Suche nach Informationen über Deutschland nicht mehr auf dem Laufenden darüber, was in Polen passiert. Diese Feststellung könnte vermuten lassen, dass sich die Studierenden darauf konzentrieren, ein möglichst umfassendes Wissen über die deutschsprachigen Länder aufzubauen und sich deshalb nicht mehr für ihr eigenes Land interessieren können (bzw. wollen). Diese Annahme müsste sich logischerweise in zufriedenstellenden Ergebnissen im Bereich Kulturwissen über deutschsprachige Länder niederschlagen. Das ist jedoch eher nicht der Fall (vgl. Punkt 6). Zutreffender scheint die Aussage einiger Dozenten zu sein, die die Lücken in den landeskundlichen Kenntnissen über Polen darauf zurückführen, dass sich die Studierenden zum Wissenserwerb nur auf das Studienangebot ihres Faches konzentrieren.

8. Die Beurteilung der Handlungsebene der interkulturellen Kompetenz wurde durch die Befragten aufgrund ihrer Beobachtung der Studierenden in Situationen vorgenommen, die eines analytischen Einsatzes des Kulturwissens bedürfen (internationale Projektarbeit, interkulturelle Simulationsspiele im Unterricht etc.). Die Antworten ließen sich zum Teil unter die in der Critical-Incident-Aufgabe ausgewiesenen Teilfähigkeiten subsumieren. Die Befragten sind relativ vorsichtig in ihrer Beurteilung, geben jedoch zu, dass einige Studierende sowohl über die Fähigkeit verfügen, interkulturelle Situationen doppelperspektivisch zu betrachten als auch diese angemessen zu interpretieren. Gleichzeitig wird jedoch auf einen leider nicht näher zu bestimmenden Prozentsatz von Studierenden verwiesen, bei dem das Hinterfragen der eigenen Perspektive Irritation hervorruft. Die zur Interpretation von Kulturereignissen benötigte Pragmatisierung des Kulturwissens [prozedurales Wissen] wird dagegen ganz klar als enttäuschend bezeichnet. Den Studierenden fällt es schwer, erlernte Kulturfakten zu verbinden und daraus ein Interpretationsraster zu erstellen. Mit Situationen, die mit Hilfe globalisierter Schemata, populärer Medien und Phrasen interpretiert werden können, kommen die Studierenden dagegen sehr gut zurecht. Insgesamt wurde deutlich, dass die von den Befragten beobachteten Leistungen der Studierenden auf der Wissensebene der interkulturellen Kompetenz sehr heterogen sind und auf keinen Fall die enthusiastischen Selbsteinschätzungen der Studierenden widerspiegeln. Vor diesem Hintergrund muss eindeutig zu der Feststellung gelangt werden, dass die Ausprägung dieser komplexen Ebene der interkulturellen Kompetenz mit dem Instrument der Selbstbeurteilung nicht zufriedenstellend festgehalten werden kann. Die Critical-Incident-Aufgabe, deren Ergebnisse nur unwesentlich von den Beurteilungen der Befragten zum kritischen Urteilsvermögen und zum Interpretationsvermögen in Bezug auf die eigene und die fremde

Kultur abweichen, weshalb die entsprechenden Schlussfolgerungen des Kapitels 8 als bestätigt betrachtet werden können, scheint als Instrument zur Beurteilung dieser Ebene sehr viel besser geeignet sein.

Die Ergebnisse zu den Quellen der interkulturellen Kompetenz entsprachen den Erwartungen und verwiesen eindeutig auf Auslandsaufenthalte als wichtigste Quelle für die Entwicklung interkultureller Kompetenz. Darüber hinaus wurden Medien, Kontakte mit Freunden aus den deutschsprachigen Ländern und eine internationale Umgebung als weitere fördernde Faktoren genannt. Die Aussagen der Befragten dahingehend, dass es in den Deutschlehrerausbildungsinstitutionen in Polen fast unmöglich ist, bei den Studenten interkulturelle Kompetenz herauszubilden, legt die vorsichtige Schlussfolgerung nahe, dass die Hochschulen ihre Rolle bei der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz überdenken sollten. Die Hochschulen wären wahrscheinlich besser beraten, die Studenten systematisch und methodisch auf konkrete interkulturelle Situationen vorzubereiten, anstatt sich von dem eher unrealistischen und abstrakten Ziel leiten zu lassen, bei den Studenten vor Ort die höchste Stufe interkultureller Kompetenz herauszubilden zu wollen.

Kapitel 10

SCHLUSSFOLGERUNGEN

In diesem Kapitel wird die Darstellung der Schlussfolgerungen der Evaluation unter Berücksichtigung der wichtigsten kontextuellen Faktoren angestrebt. Darunter werden Faktoren verstanden, welche die Ergebnisse einer Evaluationsstudie in dem hier gewählten Bereich beeinflussen. Es sind vor allem die Form, in der die zu evaluierenden Dokumente zugänglich waren und der Grad der Unabhängigkeit der Lehrenden bei der Formulierung der analysierten Unterrichtsziele und -inhalte. Im Folgenden sollen sowohl die erfreulichen als auch die zum Teil kritischen Schlussfolgerungen dargestellt werden, welche die Evaluation hervorgebracht hat. Dabei wird besonderer Wert auf die Integration der Teilergebnisse der verschiedenen Untersuchungssteile gelegt. Zu einer Evaluation gehört auch, dass nicht nur die unmittelbaren Ergebnisse abgewogen werden, sondern auch die daraus abzuleitenden Annahmen, Implikationen und Empfehlungen dargestellt werden, was nachstehend auch angestrebt wird.

Die Zusammenfassung der Evaluation orientiert sich in ihrer Struktur an den eingangs erwähnten vier Bereichen, in denen die Einbeziehung der interkulturellen Didaktik sichtbar werden soll:

- in der Bestimmung der Lernziele,
- in der Auswahl der Lerninhalte,
- in den präsenten Lernverfahren,
- in der Art der Lernkontrolle.

Berücksichtigung der interkulturellen Lehr- und Lernziele in der Deutschlehrerausbildung in Polen

Sowohl die Analyse der Studienpläne und -inhalte als auch die Befragung der Dozenten bezeugen, dass in den DaF-Lehrerstudiengängen in Polen interkulturelle Ziele nach und nach integriert werden. Dabei geht es in erster Linie nicht darum den Studenten Kenntnisse über die verschiede-

nen Theorien der interkulturellen Kommunikation zu vermitteln, sondern sie zu interkulturell kompetenten Individuen zu machen. Das spiegelt sich auch in den Studienplänen wider, in denen die Sensibilisierung für die Zielkultur, die Relativierung der eigenen Realität, die Befähigung, fremdkulturelle Inhalte und Werte zu erkennen und sie in eigenkulturelle Zusammenhänge einzuordnen als Ausbildungsziele hervorgehoben werden. Von den intensiven Bestrebungen, interkultureller Ziele in die Hochschulausbildung zu integrieren zeugen auch die Ergebnisse der Dozentenbefragung: neun von dreizehn Personen verweisen darauf, ihren Studenten nicht nur Sprachkompetenz und Fachwissen vermitteln zu wollen, sondern auch die Herausbildung interkultureller Kompetenz bei den Studierenden zu fördern. Interkulturalität stellt für diese Dozenten einen den Unterricht stets begleitenden Faktor dar. Andererseits muss betont werden, dass das vorherrschende Ziel der besonders zur Entwicklung interkultureller Kompetenz geeigneten Fächer (Landeskunde, Literaturwissenschaft) nach wie vor die Vermittlung des von der Eigenkultur losgelösten Faktenwissen ist. Bei Dozenten, die die Einbeziehung interkultureller Lehrziele scheuen, ist eine gewisse Unsicherheit bezüglich der eigenen interkulturellen Kompetenz bzw. Unklarheit darüber festzustellen, um welche Ziele es sich eigentlich genau handelt. Da es sich im Laufe der Interviews erwiesen hat, dass Fortbildungsseminare für die Dozenten oft einen Ansporn darstellen, interkulturelle Ziele im Unterricht zu berücksichtigen, wäre es für die universitäre Unterrichtspraxis sicherlich empfehlenswert, dem in dieser Hinsicht vorhandenen Fortbildungsbedarf entgegenzukommen. Dabei wird in keiner Weise der Grundsatz angezweifelt, gemäß dem das Lehrangebot der jeweiligen Spezialisierung des Dozenten entsprechen soll. Allerdings muss auch die Spezifik der DaF-Lehrerbildung in Polen berücksichtigt werden, die dadurch gekennzeichnet ist, dass der sprachpraktische Deutschunterricht von vielen Dozenten unabhängig von ihrer Spezialisierung gehalten wird und somit nicht unbedingt auf der von ihnen betriebenen Forschung aufbaut. Deshalb, um kohärente und begründete interkulturelle Ziele in den sprachpraktischen Unterricht einführen zu können, müssen die Lehrenden entsprechend geschult werden.

Interkultureller Ansatz bei der Auswahl der Lehrinhalte der Deutschlehrerbildung in Polen

Es liegt auf der Hand, dass auch die Themenwahl für die interkulturelle Ausgestaltung der Lehrveranstaltungen als Kriterium bei der Überprüfung der systematischen Einbeziehung der interkulturellen Didaktik berücksichtigt werden musste. Die Analyse der Studieninhalte ergab, dass an den Hochschulen sowohl in der Sprachpraxis als auch in den landeskundlichen

und literaturwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen mit einem tradierten Themenkatalog gearbeitet wird. Typische Themen für die Sprachpraxis sind: Essen, Trinken, Krankheiten, Umweltschutz, Presse, Religion etc. In der zweiten Fächergruppe überwiegt die chronologische Darstellung von Fakten. Allerdings zeichnen sich bereits Ansätze zur Erweiterung dieses Themenkanons um interkulturell relevante Themen wie Stereotype, Vorurteile, Konvention, Rituale etc. ab. Auch regional geprägte Themen finden Berücksichtigung. Die Auswertung der Studieninhalte und der Experteninterviews ergab, dass in einigen Fällen versucht wird, die chronologische Darstellung von Fakten in der Landeskunde und der Literaturwissenschaft durch problemorientierte Themenkomplexe zu ergänzen (z.B. das Bild der Deutschen in der polnischen Propaganda). Dies sind jedoch Einzelfälle. Nur das Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs zeichnet sich durch eine durchdachte und systematische Auswahl von interkulturell relevanten Themen aus.

Für die Autorin der Arbeit steht fest, dass die Themenauswahl von großer Relevanz für die Entwicklung der praktischen Sprachfertigkeiten und der interkulturellen Kompetenz ist. Vor diesem Hintergrund fällt es nicht leicht, einen konkreten Themenkatalog vorzuschlagen, der interkulturelle Aspekte in die Ausbildung der Deutschlehrer in Polen einbringen könnte¹. Die Wahl ist zusätzlich durch die Gefahr erschwert, dass interkulturelle Themen *per se* stark emotional beladen sind und von den Aufgaben des Sprachstudiums ablenken, ja unter Umständen auch zu unerwünschten Ergebnissen führen könnten. Dass diese Gefahr tatsächlich besteht, ist den Untersuchungsergebnissen zu entnehmen. Die in einem Interview geäußerte Befürchtung, dass eine intensive Auseinandersetzung mit Stereotypen/Vorurteilen auch zu einer Verfestigung derselben führen kann, wurde durch andere Untersuchungsteile bestätigt. Das Thema Stereotype und Vorurteile wird, wie es die Analyse der Studieninhalte gezeigt hat, am häufigsten in die Behandlung der interkulturellen Thematik einbezogen, trotzdem greifen Studierende bei der Erklärung kulturbedingter Situationen sehr stark auf diese vereinfachten Schemata zurück. Andererseits können auch Themen, die auf den ersten Blick nicht interkulturell sind, zu interessanten, interkulturellen Themen werden, sofern sie entsprechend vermittelt werden.

Es empfiehlt sich folglich bei der Themenauswahl zum einen die Interessen, Einstellungen und Erfahrungen einer Lernergruppe zu berücksichtigen und zum anderen solche Themen zu wählen, die in der Zielkultur **und**

¹ Byram/Morgan (1994: 51) versuchen eine Liste von interkulturell relevanten Themen aufzustellen, die ins Sprachstudium integriert werden könnten. Ähnlich Neuner/Hunfeld (1993: 113).

in der Ausgangskultur relevant sind und kontrovers betrachtet werden können, um so die erwünschten reflexiven Prozesse auszulösen (vgl. Roche 2001: 173).

Interkultureller Ansatz bei den präsentierten Lehrverfahren in der Deutschlehrausbildung in Polen

In dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit wurde hervorgehoben, dass nicht von einer interkulturellen Methodik gesprochen werden kann, sondern nur von einzelnen Techniken, die aufgrund der Prinzipien des interkulturellen Lernens und Lehrens ausgearbeitet wurden. Sowohl die Analyse der Studienpläne und -inhalte als auch die Dozentenbefragung ergaben, dass die Lehrenden selten Lehrtechniken integrieren, die die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei den Studierenden in besonderer Weise fördern würden. Die vertretene Palette der Techniken ist zwar groß, sie beruht jedoch auf Einzelnennungen der Interviewpartner. Es wird auch nur in Einzelfällen dafür gesorgt, geeignete Arbeitsstrategien zur Erschließung der Eigen- und Fremdperspektive einzusetzen, interkulturelle Handlungen (durch Simulations- und Rollenspiele) zu fördern und die Fremdheitsthematik in Form von Pro- und Contra-Übungen zu bearbeiten etc. Verbreitet ist dagegen die kulturkontrastive Vorgehensweise. Die meisten Befragten geben jedoch an, auch Vergleiche zwischen Kulturen in Form frontaler Darbietungen bzw. Forumdiskussionen zu besprechen.

Dieser unerfreuliche Sachverhalt ist zum einen darauf zurückzuführen, dass die Dozenten die anderen Techniken des interkulturellen Lehrens und Lernens nicht kennen bzw. nicht wissen, wie die herkömmlichen Lehrtechniken an die Zwecke des ILL angepasst werden könnten. Zum anderen schlägt sich darin der mit einem konsequent kulturkontrastiven Vorgehen verbundene hohe Arbeitsaufwand nieder. In diesem Zusammenhang weisen manche Dozenten z.B. darauf hin, dass sie das als Orientierungspunkt für die interkulturelle Landeskunde angenommene DACHL-Konzept als unrealistisch empfanden und deshalb aufgegeben haben. Sie fühlten sich von der Aufgabe überfordert, stets fünf Staaten miteinander vergleichen zu müssen.

Lernkontrolle - Messung interkultureller Kompetenz

Der gesamten Untersuchung konnten nur zwei Fälle entnommen werden, in denen ein Vorschlag unterbreitet bzw. ein Versuch unternommen wurde, interkulturelle Kompetenz zu messen. Das Rahmencurriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs schlägt vor zwei Ebenen interkultureller Kompetenz zu bewerten: die methodisch-didaktischen Lerninhalte („Kenntnis wie“) und die thematischen Lerninhalte („Kenntnis von“ - the-

matisches Faktenwissen). Die Bewertung von Haltungen wird hingegen nicht empfohlen. Zu bedauern ist, dass in dem Rahmencurriculum keine Verfahren zur Überprüfung der beiden Ebenen dargestellt werden. Von einem Versuch, interkulturelle Kompetenz zu bewerten, berichtete einer der Interviewpartner, der versucht, das Kulturverständnis auf der Grundlage von Erörterungen interkultureller Aussagen zu erfassen. Bewertet wird hierbei jedoch nur die methodische Vorgehensweise bei der Erörterung.

Diese Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass kein geeignetes Instrumentarium zur Messung der interkulturellen Kompetenz existiert. Dies machte die Erarbeitung eines diagnostischen Instrumentariums zur Ergänzung der Evaluation und zur Bewertung der studentischen Leistungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz erforderlich.

Das Instrument zur Messung interkultureller Kompetenz auf der Handlungsebene – die *Critical-Incident-Aufgabe*

Aufgrund der theoretischen Erkenntnisse wurden im Rahmen der vorliegenden Arbeit zwei Instrumente zur Messung interkultureller Kompetenz entwickelt, erprobt und verifiziert: der Selbsteinschätzungsbogen und die *Critical-Incident-Aufgabe*. Die qualitative Überprüfung der mit diesen beiden Instrumenten erhobenen Daten machte deutlich, dass die Ergebnisse der *Critical-Incident-Aufgabe* als valide gelten können. In Anbetracht dieser Tatsache wurde auf der Grundlage der durchgeführten Untersuchungen ein Leitfaden für die Nutzung von *Critical-Incident-Aufgaben* zur Messung der interkulturellen Kompetenz auf der Ebene der Handlungen erstellt, der sich wie folgt darstellt:

1. Aufbereitung der *Critical-Incident-Aufgabe*

- Auswahl einer kurzen Geschichte, die einen interkulturellen Konflikt beschreibt und den Prinzipien der Realitätstreue und Objektivität gerecht wird (Entfernung von subjektiven Aussagen, die die Situation verzerren könnten);
- Erstellung eines Katalogs potenzieller Lösungen;
- Vorbereitung von offenen Fragen zur Situationsanalyse und zu intendierten Handlungsstrategien.

2. Analyse der Ergebnisse

Die Analyse der Antworten muss nach einheitlichen Merkmalen erfolgen, damit keine verzerrende Clusterung vorgenommen wird. Bei der Auswertung sind die Antworten nach dem folgenden Kriterienkatalog einzuordnen:

- zutreffende Erschließung der eigenen und der fremden Perspektive

Die Antworten stimmen mit den vorgeschlagenen Lösungsmöglichkeiten überein. Aus den Antworten wird das Verständnis der Verhaltensweisen aller geschilderten Personen ersichtlich. Eigene Deutungen werden relativiert. Die Sprache weist keine Merkmale von Egozentrismus auf.

- Rückgriff auf Stereotype/Vorurteile

Die geschilderte Situation wird durch ein Stereotyp/Vorurteil erklärt. Die eigene Erfahrung wird nicht relativiert, sondern als Bestätigung eines Stereotyps herangezogen. Charakteristisch ist die Benutzung von verallgemeinernden sprachlichen Mitteln wie: „das ist typisch“.

- Distanzierung von der eigenen Gruppe

Die Antworten erwecken den Eindruck, dass die betreffenden Personen der eigenen ethnischen Gruppe kritisch gegenüberstehen und sich nicht mit ihr identifizieren möchten. Hierfür ist die Benutzung der dritten Person Plural in Bezug auf die eigene Gruppe charakteristisch, wodurch sich der Eindruck des Identitätswechsels vertieft.

- Ethnozentrismus (bzw. sprachliche Ethnozentrismen)

Dieses Merkmal zeichnet sich durch die Identifizierung mit dem Eigenen und Bekannten und die Ablehnung des Fremden aus. Dabei wird das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Nation oder zu einer Gruppe durch die Verwendung von Formulierungen wie „wir [Polen]“ etc. ausgedrückt. Den Antworten ist auch ein Überlegenheitsgefühl der eigenen Wahrnehmung zu entnehmen.

- keine Erschließung kultureller Merkmale

Dieses Merkmal liegt vor, wenn die Erklärung einer kulturbedingten Situation auf einer kulturneutralen Ebene vorgenommen wird. Die Kulturbedingtheit wird übersehen, es wird kein Kulturwissen herangezogen.

Die abgegebenen Antworten sind nach dem dargestellten Kategorienraster einzustufen. Das Kategorienraster spiegelt das folgende, sich aus der Untersuchung ergebende Stufenmodell des interkulturellen Interpretationsvermögens wider:

3. Kategorisierung der Antworten

- Das Begreifen eigenkultureller Besonderheiten in einem interkulturellen Kommunikationsprozess (Mehrperspektivität),
- Mehrperspektivische Interpretation ohne kulturellen Bezug,
- Interpretation auf der Grundlage von Stereotypen/Vorurteilen,
- Distanzierung von der eigenen Gruppe,
- Ethnozentrische Interpretation.

Die Anwendung dieses Stufenmodells des interkulturellen Interpretationsvermögens lässt auch Lücken aufspüren, die bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz zu schließen sind. Damit erfüllt es die grundlegende Aufgabe der Leistungsmessung – Diagnose von Schwachpunkten, die es zu verbessern gilt. So können z.B. Interpretationen ohne kulturellen Bezug auf fehlendes Wissen über das Zielland und das eigene Land verweisen – Wissen, das normalerweise während der Interpretation aktiviert werden sollte. Die Interpretation auf der Grundlage von Stereotypen legt die Notwendigkeit nahe, Maßnahmen zur Relativierung der Allgemeinplätze zu ergreifen. Die Distanzierung von der eigenen Gruppe deutet darauf hin, dass der Einblick in die eigene Perspektive vertieft werden muss, wohingegen die ethnozentrische Interpretation den Lehrenden vor die Aufgabe stellt, Strategien zur Erschließung beider Perspektiven – der eigenen und der fremden – zu vermitteln und den Lernenden dazu zu bringen, das Eigene/das Bekannte zu hinterfragen. Die zahlreichen Erkenntnisse, die mit Hilfe einer Critical-Incident-Aufgabe gewonnen werden können, legen die Vermutung nahe, dass sich solche Aufgaben nicht nur zur Messung der interkulturellen Kompetenz auf der Handlungsebene eignen, sondern auch zur holistischen Messung dieser Kompetenz genutzt werden könnten. Diese Vermutung bedarf jedoch einer Bestätigung durch weitere empirische Untersuchungen.

Leistungen der Studierenden im Hinblick auf die interkulturelle Kompetenz

Der Einsatz der Critical-Incident-Aufgabe und die Ergebnisse der Dozentenbefragung ergaben folgendes Bild der interkulturellen Kompetenz der angehenden Deutschlehrer in Polen:

Wissen:

- Das Kulturwissen über Deutschland ist relativ hoch in den Bereichen Jugendkultur, Musik, Alltagskultur;
- In den Bereichen Politik und Geschichte wird das Wissensniveau der Studierenden als eher enttäuschend beurteilt;
- Die Beschaffung der für den Wissensaufbau relevanten Informationen wird durch den inkompetenten Umgang der Studierenden mit den Medien erschwert;
- Die Studierenden, die längere Zeit in Deutschland verbracht haben, weisen oft ein stereotypenbehaftetes Wissen auf;
- Die Studierenden beherrschen sehr viel enzyklopädisches Wissen, können jedoch zwischen einzelnen Fakten kaum Zusammenhänge herstellen;
- Die Studenten haben erhebliche Wissensdefizite, wenn es um ihr eigenes Land geht, wodurch die Realisierung der interkulturellen Ziele erheblich erschwert wird.

Fähigkeiten/Handlungen

- Die Studierenden handeln in der Alltagskommunikation interkulturell kompetent;
- Die Fähigkeit Kulturfakten zu verbinden und darauf aufbauend kulturdeterminierte Probleme zu erschließen, ist mangelhaft;
- Auch wenn die Studierenden Techniken für interkulturelles Handeln theoretisch erlernt haben, können sie diese oftmals nicht bewusst einsetzen, um kulturelle Unterschiede zu erkennen, zu begreifen und zu akzeptieren;
- Sehr viele Studierende interpretieren eine eindeutig kulturelle Konfliktsituation ohne jeglichen Bezug auf den (fremd-)kulturellen Hintergrund, was auf mangelnde Kulturkenntnisse zurückzuführen sein mag;
- Den Studierenden fällt die zutreffende Interpretation der kulturgebundenen Situationen unter Zuhilfenahme ihres kulturellen (auch intuitiven) Wissens relativ schwer. Viel häufiger greifen sie zur Erklärung eines kritischen Ereignisses auf Vorurteile/Stereotype zurück bzw. nehmen eine ethnozentrische Haltung mit deutlicher Fremdkultureablehnung ein. Dies gilt sowohl für die Interpretation der Eigen- als auch der Fremdperspektive.

Einstellungen

- Es herrschen generell positive Einstellungen gegenüber der Kultur der deutschsprachigen Länder;
- Die Offenheit und Neugier gegenüber den deutschsprachigen Ländern ist von dem allgemeinen Engagement als Kulturmittler sowie der intellektuellen Entwicklung der Studierenden abhängig;
- Wird zur Einschätzung der Einstellungen der Maßstab Teilnahme an Kulturveranstaltungen zu deutschsprachigen Ländern angelegt, so ist die Offenheit und Neugier der Studenten als relativ niedrig einzustufen;
- Die Einstellungen der Studierenden sind regional bedingt - in Großstädten und internationalisierten Umgebungen sind positive Einstellungen häufiger als in kleineren Städten;
- Für die Einstellungen der Jetztzeit ist nicht mehr Enthusiasmus, sondern ausgewogene Offenheit gegenüber den deutschsprachigen Ländern charakteristisch.

Mit dem letzten Element - der Messung der interkulturellen Kompetenz - kann die in der vorliegenden Arbeit vorgenommene Evaluation als abgeschlossen gelten. Diese deskriptiv-evaluatorische Perspektive muss jedoch zwangsläufig von der Frage nach den Ursachen des festgestellten Sachverhalts begleitet werden. Die Betrachtung der Bereiche Ziele, Metho-

dik und Thematik ergab bereits einige interessante Schlussfolgerungen in dieser Hinsicht. Die nähere Betrachtung der studentischen Leistungen im Bereich der interkulturellen Kompetenz eröffnet die Möglichkeit, weitere kausale Zusammenhänge zu erkennen und zu erklären. Im Folgenden sollen einige von ihnen dargestellt werden:

1. Als erstes muss der Frage nach den Ursachen der überaus positiven Selbsteinschätzung des Kulturwissens der Studierenden nachgegangen werden, die sich im Lichte weiterer Untersuchungen, vor allem der Ergebnisse der Dozenteninterviews, als zu optimistisch erwiesen hat. Dieses Auseinanderklaffen der Ergebnisse ermöglicht zwei Interpretationsansätze: Erstens kann nicht ausgeschlossen werden, dass das Prinzip der sozialen Erwünschtheit, gemäß dem sich die Befragten besser darzustellen versuchen als sie sind, trotz der Bemühungen der Verfasserin dieser Arbeit, die Verzerrung der Ergebnisse durch eine entsprechende Gestaltung der Umfrage zu minimieren, dennoch zur Geltung kam. Der krasse Unterschied in den Ergebnissen könnte zweitens aber durchaus bedeuten, dass die Studierenden den Grad des erworbenen Wissens an der Anzahl der absolvierten Seminare und Vorlesungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache sowie an den Ergebnissen der bestandenen Prüfungen messen und sich (auch zu recht!) berechtigt fühlen, ihr (landeskundliches, literaturwissenschaftliches) Wissen hoch einzuschätzen. Mit anderen Worten weicht das Feedback, dass die Studierenden von den Lehrenden durch die Leistungsmessung im Unterricht bekommen, von der tatsächlichen Bewertung der Dozenten ab (!). Ohne eine voreilige Schlussfolgerung auf die fehlende Validität der hochschulischen Leistungsmessung zu ziehen (sie überprüfen nicht das, was sie tatsächlich überprüfen sollen), möchte die Autorin der vorliegenden Arbeit auf die Notwendigkeit verweisen, die Beurteilungskriterien der hochschulischen Leistungsmessung überschaubarer zu gestalten und auch schwieriger zu erfassende Kompetenzen in die Beurteilung der studentischen Leistungen einzuschließen. Das im Rahmen dieser Arbeit vorgeschlagene Instrumentarium bietet die Möglichkeit hierzu.

2. Eine andere Ursache scheint den auseinanderklaffenden Ergebnissen zum Kulturwissen über das eigene Land zugrunde zu liegen. In allen Kulturbereichen schätzen die Studenten ihr Kulturwissen über Polen höher ein als in Bezug auf Deutschland und andere deutschsprachige Länder. Diese Einschätzung scheint vor dem Hintergrund der davon deutlich abweichenden Interviewergebnisse mit der tradierten Überzeugung der Studierenden zusammenzuhängen, dass man als *native speaker* automatisch auch mit bestimmtem Kulturwissen „ausgestattet“ ist. Dass jedoch eine Native-Speaker-Kompetenz mit der interkulturellen Kompetenz nicht gleichzusetzen ist, wurde eingehend im Kapitel 3.3.3 beschrieben.

3. Der Grund für unzureichende interkulturelle Fähigkeiten der Studierenden wäre hingegen unter anderem in der Orientierung des polnischen Schulsystems an der Wissensvermittlung zu suchen, worauf auch die Dozenten in der Befragung hingewiesen haben. Dieses Problem scheint auch durchaus Hochschulen zu betreffen und rührt nicht zuletzt daher, dass Faktenwissen im Vergleich zur Beibringung der Arbeitsstrategien zur Erschließung fremdkultureller Phänomene und Herausbildung interkultureller Handlungsfähigkeiten einfacher und schneller vermittelt und beurteilt werden kann. Lehrende haben immer noch den Anspruch, eine möglichst vollständige Faktenvermittlung zu garantieren, woran sie – was die Bezeichnung des DACHL-Konzepts als „unrealistisch“ gezeigt hat – nicht selten scheitern. Es wurde mehrmals in der vorliegenden Arbeit betont, dass die Vollständigkeit der Faktenvermittlung zu erreichen, in den Zeiten einer Informationsgesellschaft nicht möglich ist. Vor diesem Hintergrund verwundern auch nicht die Äußerungen der Dozenten, dass es die Lehrer überfordere, die Studenten stets mit den neusten Informationen aus Deutschland, Österreich, der Schweiz, Liechtenstein und Polen zu konfrontieren. Dies ist aber auch nicht die Aufgabe der Lehrenden. Sie sollen viel mehr thematisch selektiv vorgehen und dabei Arbeitstechniken vorzeigen, die den zu eigener Recherche erwärmten Studierenden ermöglichen, die fremde Kultur selbst zu erschließen. Diese Umdenkung der Lehrerrolle ist allerdings nicht nur mit der Entwicklung interkultureller Kompetenz verbunden – sie ist eine bereits erkannte Herausforderung an die moderne (Fremdsprachen-)Didaktik überhaupt, die sich auch auf interkulturelles Lernen und Lehren auswirkt und nicht zuletzt im Konzept des lebenslangen Lernens mündet. Diese Veränderung des Unterrichtskonzeptes bedarf aber einer intensiven Schulung der Lehrkräfte, auch der Hochschullehrkräfte, die nur ungern auf „bewährte“ Modelle verzichten. In diesem Zusammenhang erscheint ein Plädoyer für eine intensivere Eingliederung der methodischen Vorgehensweisen, Arbeitsstrategien im Umgang mit fremd- und eigenkulturellen Inhalten in die Deutschlehrausbildung als vordergründig.

4. Sowohl die Studierenden als auch Dozenten sprechen von generell positiven Einstellungen der Studenten gegenüber der Kultur der deutschsprachigen Länder und verweisen auf intensive Kontakte mit dieser Kultur und ihren Vertretern als eine der wichtigsten Quellen interkultureller Kompetenz im deutsch-polnischen Bereich. Vor diesem Hintergrund muss die Frage aufgeworfen werden, warum beide Gruppen auf ein mäßiges Interesse der Studierenden hindeuten, mit unterschiedlichen Ausprägungen dieser Kultur in außeruniversitärer Umgebung in Kontakt zu treten, an entsprechenden Kulturveranstaltungen teilzunehmen. Einerseits ist dieses Phänomen durch die hohe Internationalisierung der Umgebung erklärbar. Studie-

rende können aus dem sich immer intensiver erweiternden Kulturangebot und der Vielfalt von international ausgerichteten Veranstaltungen wählen. Das Interesse an fremder Kultur verteilt sich somit auf mehrere Länder, wovon nicht zuletzt das bekundete Interesse der DaF-Studierenden an Stipendien in nicht deutschsprachigen Ländern zeugt. Andererseits aber könnte hier als Ursache das fehlende Bedürfnis angeführt werden, die Erkundung der Kultur deutschsprachiger Länder auf „eigene Faust“ zu betätigen. Dieses Bedürfnis durch interessante Hochschullehregestaltung zu entwickeln, ist auch eine der Aufgaben der Deutschlehrerausbildung.

Die Autorin der vorliegenden Arbeit hofft, dass es ihr gelungen ist, die Diskussion über die im Vorfeld genannten Fragen mit ihrer Arbeit zu eröffnen.

Kapitel 11

ABSCHLUSS

Der Stellenwert, die Rolle und die Aufgaben der Evaluation im Ausbildungsprozess hängen von dessen Konzeption ab. Bei der Planung der Ausbildung einer Personengruppe werden immer bestimmte Ziele gesetzt, die erreicht werden sollen. Das ist der Ausgangspunkt. Erst dann werden Maßnahmen für die Realisierung dieser Ziele angedacht (Auswahl entsprechender Lehrinhalte, Formulierung der Aufgaben, Organisierung des Lehrumfelds, der Lehrmethoden, der Lehrmedien und des Lehrkörpers). Es wird immer auch danach gefragt, ob die gesetzten Ziele erreicht worden sind und wenn ja, in welchem Ausmaß. Zu diesem Zweck werden unterschiedliche Formen der Leistungsmessung angewandt. Die meisten Lehrer konzentrieren sich auf die Umsetzung der eigenen didaktischen Ziele und beurteilen nur das Endergebnis. Viel seltener werden Analysen und Beurteilungen der gesamten Ausbildungssituation durchgeführt. Dies ist auf unterschiedliche Ursachen zurückzuführen: zum einen auf Zeitmangel, zum anderen auf das fehlende Verständnis für den Sinn der Evaluation, auf das fehlende Interesse an der Kontrolle des Ausbildungsprozesses in seinen unterschiedlichen Dimensionen und auf das Fehlen eines Evaluationsinstrumentariums, das mit einem überschaubaren Zeit-, Arbeits- und Kostenaufwand einherginge.

Die Evaluation ist vor allem eine wertvolle Informationsquelle für jeden Lehrer, da sie ihm ein schnelles Ergreifen von Verbesserungsmaßnahmen hinsichtlich der angewandten Verfahren, Methoden und Techniken ermöglicht. Dies führt wiederum zu einer Steigerung der Ausbildungsqualität. Diese Auffassung der Evaluation liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde – sie soll den Organisatoren und Beteiligten des Ausbildungsprozesses Informationen liefern, die dabei helfen

- die Organisation/Struktur der Ausbildung zu verbessern;
- die Umsetzung möglichst vieler Ziele zu gewährleisten, was letztendlich einer Verbesserung der Ausbildungsqualität gleichkommt.

Der Anspruch, ein gesamtes Ausbildungssystem, wie z.B. das System zur Ausbildung der Deutschlehrer in Polen evaluieren zu wollen, würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Mit dieser Aufgabe werden außerdem entsprechende Institutionen vom Staat betraut¹, die die Ausbildungsqualität nach festgelegten Kriterien² überwachen. Es gilt jedoch im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte Teilsysteme zu evaluieren, die dem gesellschaftlichen Bedarf entwachsen und kontinuierlich in das bestehende Systemgefüge integriert werden. Zu solchen Teilsystemen gehört sicherlich auch die interkulturelle Didaktik bzw. die interkulturelle Sprachdidaktik in der Deutschlehrerausbildung, die seit einigen Jahren auch an den Deutschlehrerausbildungsinstitutionen ihren „Siegeszug“ feiert. Ziel dieser Didaktik ist es, bei den Studenten interkulturelle Kompetenz zu entwickeln, d.h. die Fremdsprache unter Einbeziehung der im Kommunikationsprozess beteiligten Kulturen effizienter und wesentlich differenzierter zu vermitteln, um so zum Gelingen interkultureller Kommunikation beizutragen (vgl. Roche 2001: 216) und auch die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz bei den in der Zukunft von den heutigen Studenten unterrichtenden Schülern sicherzustellen. Diese Arbeit versteht sich somit als eine evaluative Zwischenbilanz dessen, was gemacht worden ist und macht Vorschläge für Verbesserungen und weitere Entwicklungen.

Die Vorgehensweise des empirischen Teils der vorliegenden Arbeit bewegte sich im Erwartungsfeld zeitgenössischer Evaluationsverfahren zwischen zwei funktionalen Polen: der Leistungsmessung (summative Funktion) und den Verfahren, durch die Ursache-Wirkungszusammenhänge laufend erschlossen werden können (formative Funktion). Die Aufgabe der Evaluation im Bereich der interkulturellen Kompetenz erwies sich jedoch insofern als besonders schwierig, als sie nicht nur der Antwort auf die Frage bedurfte, welche Methoden der summativen und formativen Evaluation hierzu angewandt werden können, sondern auch auf folgende Fragen zu antworten hatte: Gibt es überhaupt Methoden zur Erfassung bzw. Messung der interkulturellen Kompetenz? Stehen hierzu geeignete Instrumente zur Verfügung? Gibt es Kataloge zu Standards oder Minimalanforderungen und sind diese im universitären Lehrbetrieb anwendbar?

Die Beantwortung dieser Fragestellungen erforderte in erster Linie die theoretische Ausarbeitung eines Anforderungskatalogs hinsichtlich der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen. Zum anderen musste eine Bestandsaufnahme der in der Fremdsprachendidaktik angewandten Methoden zur Leistungsmessung durchgeführt werden, um aus

¹ In Polen übernimmt die Aufgabe der Staatliche Akkreditierungsausschuss (Państwowa Komisja Akredytacyjna).

² Sog. Akkreditierungsstandards (Standardy Akredytacyjne).

diesen Methoden diejenigen herauszufiltern, die der Erfassung interkultureller Kompetenz in ihren verschiedenen Ausprägungen sowie den damit verbundenen ethischen Schwierigkeiten gerecht werden könnten. In der quantitativ-qualitativen Studie sollte das ausgewählte Instrumentarium dann zur Messung der interkulturellen Kompetenz angewandt werden, um zu überprüfen ob es sich tatsächlich als Evaluationsmethode für die interkulturelle Sprachdidaktik eignet.

Die gewonnenen Erkenntnisse machen deutlich, dass die Notwendigkeit einer interkulturellen Ausbildung der Deutschlehrer in Polen von vielen Ausbildungsinstitutionen eingesehen wurde, was sich unter anderem in der Einbeziehung interkultureller Ziele in der sprachpraktischen Ausbildung sowie in der expliziten Präsenz der Interkulturalität in der fachdidaktischen Ausbildung widerspiegelt. Letzteres kann im Hinblick auf die künftige Unterrichtspraxis kritisch reflektiert werden. Andererseits steht nach wie vor die Vermittlung von Faktenwissen über Kulturen und nicht der Erwerb von interkulturellen Fähigkeiten im Vordergrund der Ausbildung. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sich viele Lehrende nur relativ unsicher auf dem Terrain der Interkulturalität bewegen, das für sie nicht nur neu, sondern auch sehr arbeitsaufwendig ist.

Der allgemeine Stand der interkulturellen Kompetenz angehender Deutschlehrer in Polen erwies sich als eher unzufriedenstellend. Die Studierenden weisen zwar Neugier und Offenheit gegenüber den deutschsprachigen Ländern auf, der Wissensstand wird aber, mit Ausnahme der globalisierten Alltagsthemen, als mäßig betrachtet. Gleiches gilt auch für die Ebene der interkulturellen Fähigkeiten. Hier kommt nur eine unbefriedigende Anzahl der Studierenden mit der Interpretation von kulturbedingten Situationen zurecht. Die meisten greifen auf Stereotype und Ethnozentrismen zurück bzw. erkennen den Kulturkontext einer Situation überhaupt nicht. Eine überraschende und erschreckende Erkenntnis, die in der Fremdsprachenlehrerausbildung nicht ohne Resonanz bleiben darf, ist der dramatisch niedrige Wissensstand der Studierenden über das eigene Land.

Vor dem Hintergrund der theoretischen Erwägungen und auf der Grundlage der empirischen Untersuchungen wurde in der vorliegenden Arbeit die Critical-Incident-Aufgabe zusammen mit der erarbeiteten Abstufung der interkulturellen Kompetenz auf ihrer Handlungsebene als Evaluationsinstrument vorgeschlagen. Es handelt sich von der Form her um ein äußerst interessantes Instrument, das zudem im Vergleich zu anderen Instrumenten relativ einfach angewandt werden kann und deshalb in der glottodidaktischen Praxis Verbreitung finden könnte. Die Validität der damit gewonnenen Ergebnisse wurde in der Untersuchung bestätigt.

Es wurde bereits erwähnt, dass das Reflektieren über die Grenzen der angewandten empirischen Methoden ein fester Bestandteil der wissen-

schaftlich-empirischen Tätigkeit ist. Diese Überlegungen müssen nicht nur im Vorfeld einer wissenschaftlich-empirischen Untersuchung angestellt werden, sondern auch im Nachhinein, um das konkrete Verfahren kritisch zu überprüfen. Die aufgrund der in der Fremdsprachendidaktik verfügbaren Untersuchungen als legitim zu bezeichnende Annahme, dass der Grad der Selbstreflexion der Studierenden höherer Semester sie zu einer Selbsteinschätzung des eigenen Wissens und der eigenen Fähigkeiten im Bereich der interkulturellen Kompetenz befähigt, hat sich vor dem Hintergrund der Komplexität des untersuchten Phänomens als zu optimistisch erwiesen, wovon die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung zeugen. Diese Feststellung schließt die Anwendung des lernerorientierten Instruments der Selbstbewertung in weiteren Untersuchungen zur Messung der interkulturellen Kompetenz auf keinen Fall aus, verdeutlicht aber, dass die Gefahr einer Verzerrung der Ergebnisse relativ groß ist. Somit hat sich die Annahme, dass die interkulturelle Kompetenz, so wie sie in dem theoretischen Teil der vorliegenden Arbeit operationalisiert wurde, mit Hilfe der Selbsteinschätzung gemessen werden kann, als falsch erwiesen; dass jedoch auch dieser Befund für die Wissenschaft erkenntnistragend ist, bezeugt Karl Popper in seinem Werk „Logik der Forschung“: *Wer seine Gedanken der Widerlegung nicht aussetzt, der spielt nicht mit in dem Spiel der Wissenschaft* (Popper 1934: 224, deutsche Übers. 1989).

An einer anderen Stelle nennt Karl Popper eine weitere methodologische Regel der Wissenschaft:

Das Spiel der Wissenschaft hat grundsätzlich kein Ende. Wer beschließt, die wissenschaftlichen Sätze nicht weiter zu überprüfen, sondern sie etwa als endgültig verifiziert zu betrachten, der tritt aus dem Spiel aus (Popper 1934: 26).

Auch die Frage der Bewertung der interkulturellen Kompetenz ist mit der vorliegenden Arbeit nicht abgeschlossen. Im Gegenteil, sie verleitet zu weiterer Verifizierung der mit der Messung der interkulturellen Kompetenz verbundenen Hypothesen. Sie eröffnet auch eine Reihe von weiteren Forschungsfeldern, von denen einige abschließend dargestellt werden:

1. Die weitere Nutzung von Critical-Incident-Aufgaben zur Messung interkultureller Kompetenz bedarf zunächst einer systematischen Erhebung von für ein Länderpaar typischen kritischen Situationen. Diese Erhebung könnte in Form von Interviews mit Personen durchgeführt werden, die solche Situationen erlebt haben. Dabei müssen diese Situationen immer den spezifischen Anforderungen entsprechen (hier: Anforderungen der künftigen Deutschlehrer), nach einheitlichen Kriterien erhoben werden und Lösungsmöglichkeiten zulassen, die die Kategorisierung der Antworten ermöglichen.

2. Die Untersuchungen der vorliegenden Arbeit wurden in polnischer Sprache durchgeführt. Für einen aktiven Einsatz der Critical-Incident-Aufgabe im Deutschlehrerstudium in Polen wäre es von Bedeutung zu überprüfen, inwiefern die Lösungen einer solchen Aufgabe neben der allgemeinen interkulturellen Kompetenz auch die sprachkulturelle Sensibilität der Studierenden widerspiegeln können.

3. Es besteht die Notwendigkeit, einen Katalog von Merkmalen aufzustellen, anhand dessen die interkulturelle Kompetenz im Unterricht auch in Form von Beobachtung bewertet werden könnte.

Diese drei Vorschläge zu weiteren Untersuchungen zur Messung der interkulturellen Kompetenz erschöpfen nicht die gesamte Problematik. Es wird allerdings die Hoffnung gehegt, dass die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit der fremdsprachendidaktischen Forschung einen neuen Ansporn geben und die Qualität der interkulturellen Deutschlehrausbildung positiv beeinflussen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

- ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, Leipzig, Heft 5/1990, S. 306-308.
- Abendroth-Trimmer, D. (1998): *Der Blick auf das andere Land: Ein Vergleich der Perspektiven in Deutsch-, Französisch- und Russischlehrwerken*. Tübingen, Narr.
- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2004): *Texte als Grundlage der Kommunikation zwischen Kulturen. Eine Studie zur Kultur- und Landeskundeübermittlung im DaF-Studium in Polen*. Hamburg, Kovacs.
- Aguado, K. (2000): „Empirische Fremdsprachenerwerbsforschung. Ein Plädoyer für mehr Transparenz.“ In: Aguado, K. (Hrsg.): *Zur Methode in der empirischen Fremdsprachenforschung*. Hohengehren, Scheider Verlaag, S. 119-131.
- Albert, R.; Koster, C.J. (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*. Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Alderson, J.C. (1991): „Bands and scores.“ In: Alderson, J.C.; North, B. (ed.): *Language testing in the 1990s*. London, British Council, Macmillan, Developments in ELT, S. 71-86.
- Aleksandrak, M. (2002): „Rozwijanie umiejętności samooceny“. In: Wilczyńska, W. (red.): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 257-271.
- Allolio-Näcke, L.; Kalscheuer, B.; Shimada, S. (2003): „Ein Lehrstück klassischen Kulturvergleichs“. *Erwägen, Wissen, Ethik (EWE)*, 14, Hft. 1, S. 150-154.
- Apelt, W. (1992): „Motive-Motivation-Motivierung.“ In: Jung, U. (Hrsg.): *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Bayreuther Beiträge zur Glottodidaktik*, Band 2, Frankfurt a.M., S. 85-93.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1995a): „Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (I)“. *Deutsch als Fremdsprache* 3/1996, S. 144-155.
- Arbeitsgruppe Fremdsprachenerwerb Bielefeld (1995b): „Fremdsprachenerwerbsspezifische Forschung. Aber wie? Theoretische und methodologische Überlegungen (II)“. *Deutsch als Fremdsprache* 4/1996, S. 200-210.
- Auernheimer, G. (2003): „Sensibilität für Kulturdifferenz genügt nicht!“ *Erwägen, Wissen, Ethik (EWE)*, 14, Hft. 1, S. 154-156.
- Bachman, L.F. (1990): *Fundamental considerations in language testing*. Oxford, Oxford University Press.
- Bachman, L.F.; Palmer, A.S. (1996): *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford, Oxford University Press.

- Badstübner-Kizik, C. (1998): „Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF. Ein Beitrag zur Umsetzung des neuen Landeskundecurriculums in die Praxis.“ *Convivium DAAD, Germanistisches Jahrbuch Polen*, S. 341-361.
- Bandura, W. (2002): „Ewaluacja kompetencji interkulturowej“. In: Komorowska, H. (red.): *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, S. 11-23.
- Barkowski, H. (1995): „Prinzipien Interkulturellen Lernens und ihre Bedeutung für die Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache“. In: Dittmar, N.; Rost-Roth, M. (Hrsg.): *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*. Frankfurt a.M., S. 271-282.
- Bauman, Z. (2004): „O tarapatach tożsamości w ciasnym świecie“. In: Kalaga, W. (red.): *Dylematy wielokulturowości*. Kraków, Uniwersytat, S. 14-39.
- Baumer, T. (2004): *Handbuch interkulturelle Kompetenz*. Bd. 2. Zürich, orell flüssli Verlag AG.
- Bausch, K.-R.; Christ, H.; Hüllen, W.; Krumm, H.-J. (Hrsg.) (1982): *Das Postulat der Lernnerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts*. Heidelberg, Julius Groos.
- Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke Verlag.
- Błażek, A. (2006): *Evaluation und Messung interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrerinnen und -lehrern in Polen*. Unveröffentl. Dissertation.
- Böhner, G.; Wänke, M. (2004): *Postawy i zmiana postaw*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bolten, J. (2001a): „Interkulturelle Assessment-Center“. In: W. Sarges (Hrsg.): *Weiterentwicklungen der Assessment Center-Methode*. Göttingen u.a., S. 213-218.
- Bolten, J. (2001b): „Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule“. In: Bolten, J.; Schröter, D. (Hrsg.): *Im Netzwerk interkulturellen Handelns*. Sternenfels, Verlag Wissenschaft & Praxis, S. 106-113.
- Bolten, J. (2004): „Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung: ‚Paradigmenwandel‘ oder ‚Paradigmenkorrektur‘?“. In: Bolten, J. (Hrsg.): *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. Sternenfels, Verlag Wissenschaft & Praxis, S. 40-62.
- Bolten, J. (2005): „Kompetencja interkulturowa a kształcenie kompleksowe“. In: Mackiewicz, M. (red.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, S. 37-46.
- Bolton, S. (1997): „Tests im Wandel theoretischer Prämissen“. In: Grdenghi, M.; O’Connell (Hrsg.): *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M., Peter Lang, S. 17-23.
- Bolton, S. (2005): „Leistungsmessung: Theoretische Grundlagen und Gütekriterien“. In: Burwitz-Melzer, E.; Solmecke, G. (Hrsg.): *Niemals zu früh und selten zu spät: Fremdsprachenunterricht in Schule und Erwachsenenbildung. Festschrift für Jürgen Quetz*. Berlin, Cornelsen, S. 97-106.
- Bredella, L. (1999): „Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts.“ In: Bredella, L.; Delanoy, W.: *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 85-120.
- Brindley, G. (1990): „Assessing achievement in a learner-centered curriculum“. In: Alderson, J.C.; North, B. (ed.): *Language testing in the 1990s: The communicative legacy (Developments in English Language Teaching)*. London und Basingstoke, Macmillan, S. 153-166.

- Brislin, R. (1993): *Understanding culture's influence on behavior*. Fort Worth, Harcourt Brace.
- Brown, J.D.; Hudson, T. (2002): *Criterion-referenced language testing (Cambridge Applied Linguistics)*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brzezińska, A. (2004): „Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia”. In: Brzezińska, A.; Brzeziński, J.; Elias, A. (red.): *Ewaluacja a jakość kształcenia w szkole wyższej*. Warszawa, Wydawnictwo SWPS, S. 163-186.
- Buttjes, D. (1991): „Interkulturelles Lernen im Englischunterricht”. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1, S. 2-8.
- Büttner, Ch. (2003): „Zauberschlüssel: Interkulturelle Kompetenz.“ *Erwägen, Wissen, Ethik (EWE)*, 14, Hft. 1, S. 159-160.
- Byram, M. (1997a): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Multicultural Matters.
- Byram, M. et al. (1997b): „Definitions, Objectives and Assessment of Sociocultural Competence”. In: Byram, M.; Zarate, B.; Neuner, G. (ed.): *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, S. 9-43.
- Byram, M. et al. (1997c): *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Byram, M. (1999): „Teaching Landeskunde and Intercultural Competence.” In: Tenberg, R. (Hrsg.): *Intercultural Perspectives: Images of Germany in Education and the Media*. München, iudicium. S. 54-70.
- Byram, M. (2000a): „Assessing Intercultural Competence in Language Teaching”. *Sprachforum*, Nr. 18, Vol. 6, S. 8-13.
- Byram, M. et al. (2000b): *The Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, Routledge.
- Byram, M.; Morgan, C. (1994): *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Castro, P.; Sercu, L. (2005): „Objectives of Foreign Language Teaching and Culture Teaching Time”. In: Sercu, L. et al., *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Multilingual Matters, S. 19-38.
- Chen, G.M.; Starosta, W.J. (1996): „Intercultural communication competence: A synthesis”. *Communication Yearbook* 19, S. 353-384.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MIT Press [deutsche Übersetzung (1969): *Aspekte der Syntax-Theorie*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag].
- Christ, H. (1980): *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik*. Stuttgart, Klett.
- Christ, H. (1991): *Fremdsprachenunterricht für das Jahr 2000*. Tübingen, Narr.
- Christ, H. (1996): „Didaktische Konzepte im Umfeld der Sprachenpolitik am Ende des 20. Jahrhunderts.” In: Funk, H.; Neuner, G. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin, Cornelsen, S. 182-191.
- Christ, I. (1995): „Lehrerbildung für Fremdsprachenunterricht. Die Perspektive der Schulaufsicht.” *Die Neueren Sprachen* 94/6, S. 690-695.
- Ciepielewska, L. (2004). Das Erreichen der interkulturellen Lernziele mit einem kommunikativ angesetzten Lehrwerk. *Nicht veröffentlichte Dissertation*.
- Clapham, C. (2000): „Assessment and testing”. In: *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York: Routledge, S. 48-52.
- Clapham, C.; Dordrecht et al. (ed.) (1999): *Language Testing and Assessment*. Kluwer Acad. Publ.

- Corson, D. (1997): „Critical realism: An emancipatory philosophy for applied linguistics?“ *Applied Linguistics* 18, S. 166-188.
- Coseriu, E. (1988): *Sprachkompetenz*. Tübingen, Francke Verlag.
- Davies, A.; Brown, A.; Elder, C.; Hill, K.; Lumley, T.; McNamara, T. (1999): *Dictionary of language testing (Studies in Language Testing 7)*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Delanoy W. (2000): „Prozessorientierung und Interkultureller Fremdsprachenunterricht“. In: Bredella L.; Meissner F.-J., Nunning A., Rösler D. (Hrsg.): *Wie ist Fremdoverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen, Narr, S. 191-230.
- Dirschler, K. (2004): „Der dritte Raum als Konzept der interkulturellen Kommunikation. Theorie und Vorschläge für die Praxis“. In: Bolten, J. (Hrsg.): *Interkulturelles Handeln in der Wirtschaft*. Sternenfels, Verlag Wissenschaft & Praxis, S. 12-24.
- Donnerstag, J. (1997): „Landeskunde vs. Interkulturalität: Zu den Grundlagen interkulturellen Lernens im Fach Englisch“. In: Börner, W.; Vogel, K. (Hrsg.): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum, AKS-Verl., S. 21-36.
- Donnerstag, J. (1999): „Kulturelle Kreolisierung und interkulturelle Kompetenz“, In: Bredella, L.; Delanoy, W. (Hrsg.): *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr Verlag, S. 240-260.
- Dudzikowa, M. (1994): „Nauczyciel w refleksji teoretycznej i w praktyce kształcenia.“ In: Kwiatkowska, H. (red.): *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne.
- Edelhoff, Ch. (1987): „Lehrerfortbildung und interkulturelles Lehren und Lernen im Fremdsprachenunterricht“. In: Baumgratz, G.; Stephan, Ch.: *Fremdsprachenlernen als Beitrag zur internationalen Verständigung*. München, Iudicium, S. 110-148.
- Edelhoff, Ch.; Weskamp, R. (Hrsg.) (1999): *Autonomes Fremdsprachenlernen*. Ismaning.
- Edmondson, W. (1994): „Was trägt das Adjektiv ‚interkulturell‘ zu unserem Verständnis vom Lernen im Fremdsprachenunterricht bei?“ In: Bausch, K.-R. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, S. 48-55.
- Edmondson, W.J.; House, J. (1993): *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen/Basel, Francke.
- Edmondson, W.J.; House, J. (1998): „Interkulturelles Lernen - ein überflüssiger Begriff?“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9, S. 161-188.
- Europarat. (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Deutsche Fassung*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York, Langenscheidt.
- Facciol, R.; Kjartansson, R. (2003): „Testing times: testing intercultural communicative competence.“ In: Lázár, I. (ed.): *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Graz, European Centre for Modern Languages, S. 73-107.
- Falk, R. (1993): *Spotlight on the USA*. Oxford/New York, Oxford University Press.
- Fenselow, F.; Felix, S. (1993): *Sprachtheorie. Eine Einführung in die Generative Grammatik*. 2 Bände, Tübingen, Francke Verlag.
- Fleischer, M. (2002): *Teoria kultury i komunikacji. Systemowe i ewolucyjne podstawy*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.
- Flick, U. (1995): „Triangulation“. In: Flick, U.; von Kardoff, E.; Keupp, H.; von Rosenstiel, L.; Wolff, S. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung*. München, Psychologie Verlags Union, S. 432-434.

- Földes, C. (1994): „Neue Ansätze der Lehrerbildung im Spannungsfeld zwischen Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Nationalitätensprache“. *Info DaF* 21, S. 431-443.
- Gläser, J.; Laudel, G. (2004): *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Głowacka, B. (2002): „Europejskie Portfolio Językowe a kształcenie językowe na poziomie wyższym“. In: Komorowska, H. (red.): *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, S. 157-172.
- Göbel, K. (2001): „Die Bedeutung der Analyse interkultureller Konfliktlösestrategien für die interkulturelle Erziehung in der Schule: Forschungsergebnisse einer Akkulturationsstudie in Chile“. In: Wagner U. (Hrsg.): *Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule*. Opladen, Leske + Budrich, S. 161-177.
- Göhring, H. (1976): „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit“. In: Weber, H.: *Landeskunde im Fremdsprachenunterricht: Kultur und Kommunikation als didaktisches Konzept*. München, Kösel, S. 183-193.
- Grosch, H.; Leenen, W. (1998): „Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen*. Berlin, S. 29-46.
- Grotjahn, R. (1992) (Hrsg.): *Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*. Band 1. Bochum, Brockmeyer.
- Grotjahn, R. (1996): „Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen (3 Bände)“. *Manuskripte zur Sprachlehrforschung* (39/3). Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer, Bochum. Mit Literaturverzeichnis zum C-Test in Bd. 3, S. 433-457.
- Grotjahn, R. (2000): „Testtheorie: Grundzüge und Anwendungen in der Praxis“. In: Wolff, A.; Tanzer H. (Hrsg.): *Sprache – Kultur – Politik (Materialien Deutsch als Fremdsprache 53)*. Regensburg, Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF), S. 304-341.
- Grucza, F. (1988): „Zum Begriff der Sprachkompetenz, Kommunikationskompetenz und Kulturkompetenz“. In: Honsza, N.; Rollof, H.-G. (Hrsg.): *Daß eine Nation die andere verstehen möge, Chloe. Beihefte zum Daphnis*. Bd. 7. Festschrift für Marian Szrocki zu seinem 60 Geburtstag. Amsterdam, Rodopi, S. 309-331.
- Grucza, F. (1992): „Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej“. In: Grucza, F. (red.): *Język kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Symposium zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5-8 listopada 1987*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, S. 9-70.
- Grucza, F.; Krumm, H.-J.; Grucza, B. (1993): *Beiträge zur wissenschaftlichen Fundierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Gruszczyński, L.A. (2002): *Elementy metod i technik badań socjologicznych*. Tychy, Śląskie Wydawnictwa Naukowe.
- Gudykunst, W.B.; Nishida T. (1989): „Theoretical Perspectives on Studying Intercultural Communication.“ In: Asante, M.K.; Gudykunst, W.B.; Newmark, E. (ed.): *Handbook of International and Intercultural Communication*. Newbury Park, S. 17-46.
- Guziuk, M. (2005): *Podstawy metodologiczne prac promocyjnych*. Warszawa, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.

- Habermas, J. (1971): „Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz“. In: Habermas, J.; Luhmann, N.: *Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie*. Frankfurt a.M., Suhrkamp, S. 101-141.
- Hamp-Lyons, L. (1997): „Ethics in Language Testing.“ In: Clapham, C.M.; Corson, D. (ed.): *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 7. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, S. 323-333.
- Hansen, G. (1993): *Ethnozentrismus, Eurozentrismus, Teutozentrismus*. Hagen, Fernuniv., GH, Fachbereich Erziehungs-, Sozial- u. Geisteswissenschaften.
- Henrici, G. (1992): „Die Kontur des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Ein Vorschlag.“ *Deutsch als Fremdsprache* 2/29, S. 67-71.
- Hermann, G. (1987): „Fremdsprache als Therapie?“. In: Melenk, H. et al. (Hrsg.): *11. Fremdsprachendidaktiker-Kongreß*. Tübingen, Gunter Narr. S. 579-587.
- Hermann-Brennecke, G. (2000): „Attitudes and language learning“. In: *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London & New York, Routledge, S. 53-58.
- Hexelschneider, E. (1988): „Das Fremde und das Eigene“. *Jahrbuch DaF* 14, S. 127-136.
- Hofstede, G. (1997): *Lokales Denken, globales Handeln*. München, C.H. Beck.
- House, J. (1996): „Zum Erwerb interkultureller Kompetenz im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdspracherwerb* [online] 1(3), available: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-3/beitrag/house.htm>
- Hu, A. (1999): „Interkulturelles Lernen. Eine Auseinandersetzung mit der Kritik an einem umstrittenen Konzept“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 10 (2), S. 277-303.
- Hughes, A. (2003): *Testing for Language Teachers*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Hunfeld, H. (1989): „Fremdsprachenunterricht als Verstehensunterricht“. In: Matusche, P., (Hrsg.): *Wie verstehen wir Fremdes? Aspekte zur Klärung von Verstehensprozessen*. München, iudicium, S. 63-72.
- Hymes, D. (1972): „On communicative competence“. In: J. Pride, B.; Holmes, J. (ed.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin Books, S. 269-293.
- Hymes, D. (1979): *Soziolinguistik. Zur Ethnographie der Kommunikation*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag.
- Iluk, J. (1997): „Zum didaktisch-methodischen Ausbildungsprogramm für Deutschlehrer an Sprachkollegs in Polen.“ In: Wendt, M.; Zytadziß W. (Hrsg.): *Fremdsprachliches Handeln im Spannungsfeld von Prozess und Inhalt: Dokumentation des 16. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, Halle, 4.-6. Oktober 1995*. Bochum, S. 296-302.
- Jaeger, K.; Jensen, A.A.; Lorentsen, A. (1995) (ed.): *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. 2: The Adult Learner*. Aalborg University Press.
- Jæger, K. (2001): „The Intercultural Speaker and present-day requirements regarding linguistic and cultural competence.“ *Sprogforum* Nr. 19, S. 52-56.
- Jensen, A.A. (1995a): „Defining Intercultural Competence for the Adult Learner“. In: Jaeger, K.; Jensen, A.A.; Lorentsen, A. (1995) (ed.): *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. 2: The Adult Learner*. Aalborg University Press, S. 29-41.
- Jensen, A.A. (1995b): „Defining Intercultural Competence. A Discussion of its Essential Components“. In: Sercu, L.: *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe. Vol. I*, Aalborg, Aalborg University Press, S. 41-52.

- Karolak, Cz. (1999): *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Keller, G. (1997): „Die Wahrnehmung von Fremdkultur neu interpretiert aus konstruktivistischer und sozialpsychologischer Sicht“. In: Börner, W.; Vogel, K. (Hrsg.): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*. Bochum, AKS-Verl., S. 37-58.
- Keller, G. (1998): „Didaktik des Fremdverstehens aus neurobiologisch – konstruktivistischer und empirischer Sicht“. In: Löschmann, M.; Stroinska, M., *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt a.M., Peter Lang Verlag.
- Kiel, E. (1997): „Die Entwicklung interkultureller Kommunikationskompetenz aus der Sicht der interkulturellen Didaktik“. In: Börner, W.; Vogel, K. (Hrsg.): *Kulturkontraste im universitären Fremdsprachenunterricht*, S. 3-20.
- Kielar B. Z. (1989): „Sposoby interpretacji zjawisk kulturowych przy nauczaniu języka obcego oraz tłumaczenia.“ In: Grucza, F. (red.): *Bilingwizm, bikulturyzm, implikacje glottodydaktyczne*, Warszawa, WUW, S. 51-63.
- Knapp, K.; Knapp-Potthoff, A. (1990): „Interkulturelle Kommunikation“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 1, S. 62-93.
- Kniffka, G. (2003): „Prüfen und Bewerten“. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, S. 373-377.
- Komorowska, H. (1982): *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa.
- Komorowska, H. (1984): *Testy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa, WSiP.
- Komorowska, H. (2001): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2002) (red.): *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt „Sprachlehrforschung“. (1977) (Hrsg.): *Sprachlehr- und Sprachlernforschung – eine Zwischenbilanz*. Kronberg, Scriptor.
- Kordes, H. (1990): „Intercultural learning at school: limits and possibilities.“ In: Buttjes, D.; Byram, M. (ed.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon, Multilingual Matters, S. 287-305.
- Korporowicz, L. (1997) (red.): *Ewaluacja w edukacji*. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Kramersch, C. (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Kramersch, C. (1995): „Andere Worte – andere Werte: Zum Verhältnis von Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht“. In: Bredella, L. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen?* Bochum, Brockmeyer, S. 51-66.
- Kramersch, C. (1996): „The Cultural Component of Language Teaching“. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [online], 1(2), available: http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-01-2/beitrag/kramersch2.htm
- Kramersch, C. (1998): „The privilege of the intercultural speaker“. In: Byram, M.; Fleming, M. (ed.): *Language Learning in Intercultural Perspective. Approaches through drama and ethnography*. Cambridge, Cambridge University Press, S. 16-31.
- Krumm, H.-J. (1992): „Bilder im Kopf. Interkulturelles Lernen und Landeskunde.“ *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts* 6, S. 16-20.
- Krumm, H.-J. (1994): „Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht“. In: Bausch u.a. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Gunter Narr, S. 116-127.

- Krumm, H.-J. (1995): „Der kommunikativ-interkulturelle Ansatz“. *ÖDaF-Mitteilungen* 11/1, S. 8-14.
- Krumm, H.-J. (1996): „Was kann das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern zur Entwicklung der Deutschlehrerausbildung außerhalb des deutschen Sprachraums (nicht) beitragen?“ *Info DaF* 23/5, S. 523-540.
- Krumm, H.-J. (1999): „Nachbarsprachen – eine Herausforderung für die monolinguale Einstellung der Bildungssysteme und den traditionellen Fremdsprachenunterricht.“ In: Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Die Sprachen unserer Nachbarn – unsere Sprachen. Chancen zur Diversifizierung des Sprachangebots im Zuge der EU-Erweiterung. Dokumentation eines Symposiums Wien 29.10–31.10. 1998*. Wien, S. 115-127.
- Krumm, H.-J. (2003): „Lehr- und Lernziele“. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke Verlag, S. 116-121.
- Kucharska, E. (1998): „Der ethnische Witz im DaF-Unterricht“. *DAAD Convivium*, S. 363-381.
- Kühlmann, T.M.; Stahl, G.K. (1998): „Anforderungen an Mitarbeiter in internationalen Tätigkeitsfeldern“. *Zeitschrift Personalführung* 11, S. 44-55.
- Kurtyka, A. (2005): „Rozwijanie kompetencji interkulturowej nauczycieli języków obcych“. In: Mackiewicz, M. (red.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań, Wydawnictwo WSB, S. 83-95.
- Lado, R. (1971): *Testen im Sprachunterricht. Handbuch für die Erstellung und den Gebrauch von Leistungstests im Fremdsprachenunterricht. Aus dem Amerikanischen von R. Freudenstein*. München (Original 1961).
- Leenen, W.R.; Grosch, H. (1998): „Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen, Arbeits-hilfen für die politische Bildung*, S. 29-46.
- Lewandowski, T. (1990): *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg, Quelle&Meyer.
- Lewicki, R.E.; Stasiak, H. (1999): „Didaktische Konzeptionen für den bilingualen deutsch-polnischen Unterricht“. *Orbis Linguarium* 13, S. 157-164.
- Lienert, G.A.; Raatz, U. (1994): *Testaufbau und Testanalyse*. 5. Auflage. Weinheim, Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Little, D.; Simpson, B. (2003): *European language portfolio. The intercultural component and learning how to learn*. Strasbourg, Council of Europe.
- Löschmann M.; Löschmann M. (1997): *Einander verstehen. Ein deutsches literarisches Lesebuch*. New York, Peter Lang.
- Luchtenberg, S. (1997): „Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und ihre Ausbildung“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 26, S. 111-127.
- Luchtenberg, S. (1999): *Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule u. Gesellschaft*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Maletzke, G. (1996): *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Marciniak, I. (2005): „O doskonaleniu zawodowym nauczycieli języków obcych“. In: Karpińska-Szaj, K. (red.): *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask, Oficyna Wydawnicza LEKSEM, S. 189-199.
- Masterpaqua, F. (1990): „Paradygmat kompetencyjny w praktyce psychologicznej.“ *Nowiny Psychologiczne* 1-2 (66-67), S. 3-19.

- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Deutscher Studien Verlag.
- McMillan, James H. (2000): "Fundamental assessment principles for teachers and school administrators. *Practical Assessment, Research & Evaluation*". 7(8). Retrieved July 3, 2006 available: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=8>
- McNamara, T.F. (1996): *Measuring second language performance*. Harlow, Longman.
- McNamara, T. (2000): *Language Testing*. Oxford, Oxford Univ. Press.
- Merten, K. (1983): *Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis*. Opladen, Westdeutscher Verlag.
- Meyer, M. (1991): "Developing transcultural competence: case studies of advanced foreign language learners". In: Buttjes, D.; Byram, M. (ed.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon, Multicultural Matters, S. 136-158.
- Mickl-Horke, G. (1992): *Soziologie. Historischer Kontext und soziologische Theorie-Entwürfe*. München, Wien, R. Oldenbourg Verlag.
- Miodek, W. (1996): „Didaktische Implikationen des sprachlichen Grußverhaltens für den Deutschunterricht in Polen“. *Glottodidactica* Vol. XXIII, S. 29-40.
- Müller, B.-D. (1988): „Interkulturelle Verstehensstrategien - Vergleich und Empathie.“ In: Neuner, G. (Hrsg.): *Kulturkontraste im DaF-Unterricht*. München, Judicium, S. 33-84.
- Müller, B.-D. (1993): „Interkulturelle Kompetenz. Annäherung an einen Begriff“. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 19, S. 63-76.
- Müller, B.-D. (1994a): „Fremdsprachenunterricht als Ausgangspunkt für interkulturelles Lernen“. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Narr, S. 155-164.
- Müller, B.-D. (1994b): „Interkulturelle Didaktik“. In: Kast, B.; Neuner, G. (Hrsg.): *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Berlin, Langenscheidt, S. 96-99.
- Müller-Hartmann, A. (1997): „Die Integration von Literatur- und Landeskundedidaktik: Methodische Ansätze im Rahmen des interkulturellen Lernens.“ In: Brendella, L.; Christ, H.; Legutke, M.K. (Hrsg.): *Thema Fremdverstehen. Arbeiten aus dem Graduiertenkolleg, Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen, Narr, S. 289-303.
- Müller-Jacquier, B. (2000): „Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls“. In: Bolten, J. (ed.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig, Popp, S. 20-40.
- Myczko, K. (2002): „Kognition und interkulturelle Kompetenz“. *FIPLV World News* 54, S. 6-11.
- Myczko, K. (2005): „Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego“. In: Mackiewicz, M. (red.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, S. 27-35.
- Neuner, G. (1992): „Überlegungen zur Reform der Deutschlehrerausbildung in der Slowakei“. *Begegnungen. Zeitschrift des Slowakischen Deutschlehrerverbandes*, S. 10-21.
- Neuner, G. (1995): „Methodik und Methoden: Überblick“. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen, Francke Verlag, S. 180-188.

- Neuner, G. (1997): „The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning“. In: Byram, M.; Zarate, B.; Neuner, G.: *Sociocultural competence in language learning and teaching*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, S. 45-122.
- Neuner, G.; Hunfeld, H. (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts*. Berlin, Langenscheidt.
- Nieke, W. (1994): „Interkulturelle Erziehung als Antwort des Bildungssystems auf die dauerhaft multikulturellen Gesellschaften Europas“. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): *Lernen für Europa. Neue Horizonte der Pädagogik. Arbeitshilfen für die politische Bildung*. Bonn, S. 175-185.
- Niemierko, B. (1999): *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa, WSiP.
- Niemierko, B. (2002): *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa, WSiP.
- Nissen, R. (2003): „Formen der Leistungsmessung in der unterrichtlichen Praxis“. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, S. 370-373.
- Niżegorodcew, A. (2003): „Teaching English language culture in the Polish EFL classroom“. In: Teachers' Forum, available: <http://elt.britcoun.org.pl/forum/nizeg.htm>
- Niżegorodcew, A. (2005): „Tożsamość a funkcjonowanie w języku nierodzimym“. In: Karpińska-Szaj, K. (red.): *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem, S. 49-60.
- Obuchowska, I. (2000). „Adolescencja.“ In: Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.): *Psychologia rozwoju człowieka*, tom 2, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, S. 163-199.
- Oerter, R.; Montada, L. (2002) (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Weinheim, Beltz/PVU.
- Oller, J.W. (1973): „Cloze tests of second language proficiency and what they measure“. *Language Learning* 23, S. 105-118.
- Orosz, M. (1994): „Die Rolle der Literatur“. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, S. 37-39.
- Osterloh, K.-H. (1986): „Intercultural Differences and Communicative Approaches to Foreign Language Teaching in the Third World.“ In: Joyce, Merrill, Valdes. (ed.): *Culture Bound*. Cambridge, Cambridge University Press, S. 77-85.
- Paikeday T.M. (1985): *The Native Speaker is Dead!* Toronto, New York, PPI. Language in Society.
- Pałka, S. (1999): *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pamuła, M. (2002): „Europejskie Portfolio Językowe - opis i ocena umiejętności komunikacyjnych i językowych ucznia“. In: Komorowska, H. (red.): *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, S. 25-35.
- Papiór, J. (1994): „Von einer Landeskunde zur Kulturwissenschaft des deutschen Sprachraums. Ein neues Modell zur Vermittlung der Kulturkompetenz.“ In: DAAD (Hrsg.): *Germanistentreffen Bundesrepublik Deutschland - Polen: Regensburg, 26.9.-30.9.1993 Dokumentation der Tagungsbeiträge*. Hallstadt, S. 327-346.
- Pauels, W. (1993): „Interkulturelles Lernen - die neue Herausforderung im Fremdsprachenunterricht“. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 4, S. 341-348.

- Petneki, K. (1994): „Die methodisch-didaktische Kompetenz“. *Fremdsprache Deutsch*, Sondernummer, S. 44-47.
- Pfeiffer, W. (1992): „Aktuelle Probleme der Sprachenpolitik und des Sprachunterrichts: Beispiel Polen.“ In: Grutzmann, C.; Königs, F.G.; Pfeiffer, W. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht im internationalen Vergleich: Perspektive 2000*. Frankfurt a.M., Diesterweg, S. 90-101.
- Pfeiffer, W. (1996): „Eine Sprache für alle oder für jeden eine? Sprachenvielfalt und ‚Interkulturalität‘ als Basis einer europäischen Integration. Ein Essay aus der Sicht eines Polen.“ In: Funk, H.; Neuner, G. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung in Europa*. Berlin, Cornelsen, S.121-125.
- Pfeiffer, W. (2001a): *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań, Wagros.
- Pfeiffer, W. (2001b): „Fremdsprachendidaktik und -methodik im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Ein Essay“. *IDV-Rundbrief* 66, S. 49-56.
- Pfeiffer, W. (2002): „Möglichkeiten und Grenzen der interkulturellen Sprachvermittlung“. *Glottodidactica* XXVIII, S. 125-139.
- Pfeiffer, W. (2003): „Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachenpädagogik. Ein Essay.“ In: Hentschel, E. (Hrsg.): *particulae collectae, Festschrift für Harald Weydt zum 65. Geburtstag*. Bern. S. 265-272.
- Piepho, H.-E. (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dornburg-Frickhofen, Frankonius.
- Pilch, T.; Bauman, T. (2001): *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak“.
- Polański, K. (red.) (1993): *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo.
- Pommerin-Götze, G. (2001): „Interkulturelles Lernen“. In: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Ein internationales Handbuch*. 2. Berlin/New York, S. 973-985.
- Popper, K. (1934): *Logik der Forschung*. Wien: Springer (2. Aufl. Tübingen, Mohr 1966.)
- Potocka, D. (2002): „Ocena i zaliczenie w szkolnictwie wyższym“. In: Komorowska, H. (red.): *Ewaluacja w nauce języka obcego*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, S. 149-155.
- Preußler, W. (1997): „Grundbegriffe der klassischen Testtheorie“. In: Grdenghi, M.; O’Connell (Hrsg.): *Prüfen, Testen, Bewerten im modernen Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M., Peter Lang, S. 11-16.
- Propham, W.J. (1975): *Educational Evaluation*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Pusch, M. (1979): *A Cross Cultural Training Approach*. New York, Intercultural Press.
- Raasch, A. (1999): „Ein Plädoyer für die Sprachenpolitik und für eine vielfältige Welt der Fremdsprachen.“ In: Raasch, A. (Hrsg.): *Deutsch und andere Fremdsprachen – international*. Amsterdam – Atlanta, Rodopi, S. 195-201.
- Raatz, U.; Klein-Braley, C. (1985), „How to develop a C-Test“. In: Klein-Braley, C.; Raatz, U. (ed.): *Fremdsprachen und Hochschule 13/24: Thematischer Teil: C-Tests in der Praxis*. Bochum: AKS, S. 22-24.
- Raupach, M. (1990): „Auf dem Weg zur Europäisierung der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern?“ In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum, S. 139-144.
- Reisener, H. (1989): *Motivierungstechniken im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning, Heuber.

- Richter, A. (2003): „Sich selbst beurteilen lernen. Das Portfolio als alternatives Bewertungsinstrument“. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, Heft 66, S. 44-47.
- Rifkin, J. (2005): *Europejskie marzenie*. Warszawa, Nadir.
- Risager, K. (2000): „The teacher's intercultural competence“. *Sprogforum*, Nr. 18, Band 6, S. 14-20.
- Roberts, C.; Byram, M.; Barro, A.; Jordan, S.; Street, B. (2001): *Language Learners as Ethnographers*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Roche, J. (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen, Gunter Narr.
- Roggasch, W. (1997): „Deutschlehrausbildung: Thesen zur Curriculum-Planung“. *Info DaF* 24/4, S. 470-479.
- Ross, S. (1998): „Self-assessment in second language testing: a meta-analysis and analysis of experiential factors“. *Language Testing*, Vol. 15, S. 1-20.
- Sauer, H. (1995): „Der Fremdsprachenlehrer“. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, S. 171-175.
- Schärer, R. (2003): „Sprachenportfolio“. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, S. 387-390.
- Schneider, G. (2001): „Kompetenzbeschreibungen für das „Europäische Sprachenportfolio“. *Fremdsprachen lehren und lernen* 30, S. 193-214.
- Schneider, G.; North, B. (2000): *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Zürich, Verlag Rüegger.
- Schneider-Wohlfahrt, U. u.a. (1990) (Hrsg.): *Fremdheit überwinden. Theorie und Praxis des interkulturellen Lernens in der Erwachsenenbildung*. Opladen, Leske-Burdich.
- Schröder, H. (1993): „Interkulturelle Fachkommunikationsforschung. Aspekte kulturkontrastiver Untersuchungen schriftlicher Wirtschaftskommunikation“. In: Bungarten, T. (Hrsg.): *Fachsprachentheorie, FST*. Bd. 1. Tostedt, S. 517-550.
- Schu J.; Schu, U. (1998): „Ethnische Witze im Fremdsprachenunterricht“. In: Löschmann, M.; Stroinska, M.: *Stereotype im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a.M., Peter Lang, S. 119-142.
- Schüle, K. (1998): „Über das Unvermögen, Widersprüche zu denken und auszuhalten. Der schwache Sinn der inter und multikulturellen Konzepte. Zur Kritik der fremdsprachendidaktischen Theorie und Praxis“. *Fremdsprachen und Hochschule* 53, S. 7-29.
- Sęk, H.; Sommerfeld, A. (1990): *Być dorostym!* Legnica, Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Seletzky, M. (1996): „A Process-Oriented and Learner-Centered Approach to the Teaching of Landeskunde in the German-Language Classroom“. In: Christ, H.; Legutke, M. (Hrsg.): *Fremde Texte verstehen*. Tübingen, Narr, S. 113-134.
- Sercu, L. (1995) (ed.): *Intercultural Competence. A New Challenge for Language Teachers and Trainers in Europe*. Vol. 1: *The Secondary School*. Aalborg University Press.
- Sercu, L. (2002): „Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben“. *ZIF* 7(2) available: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm>
- Sercu, L. (2004): „Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond“. *Intercultural Education*, Band 15, Nr. 1, S. 73-89.

- Sercu, L. (2005a): "Teaching Foreign Languages in an Intercultural World". In: Sercu, L. et al.: *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Multilingual Matters, S. 1-18.
- Sercu, L. et al. (2005b): *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Skehan, P. (1998): *A cognitive approach to language learning (Oxford Applied Linguistics)*. Oxford, Oxford University Press.
- Skowronek, B. (2002): „Fremdsprachenunterricht als Vorbereitung auf die interkulturelle Kommunikation“. *Studia Germanica Posnaniensia*, S. 161-167.
- Skowronek, B. (2004): „Bemerkungen zur Evaluation glottodidaktischer Materialien für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache“. *Studia Neophilologica Posnaniensia*, S. 199-213.
- Skrzypczak, J. (1999): „Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej“. In: Gnitecki, J.; Rutkowiak, J. (red.): *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. Warszawa – Poznań, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, S. 403-413.
- Spolsky, B. (1973): "What does it mean to know a language; or how do you get somebody to perform his competence?" In: Oller, J.W.; Richards, J. (ed.): *Focus on the Learner*. Rowley MA, Newbury House, S. 164-176.
- Stasiak, H. (1995a): „Methodisch-didaktische Überlegungen zu Entwicklungstendenzen bei der Curriculumgestaltung für die DaF-Lehrer-Ausbildung am Beispiel Polen.“ In: Blamberg, G.; Neuner, G. (Hrsg.): *Reformdiskussion und curriculare Entwicklung in der Germanistik. Dokumentation der Internationalen Germanistentagung des DAAD 24.-28. Mai 1995*. Kassel, DAAD, S. 53-68.
- Stasiak, H. (Projektleitung) (1995b): *Curriculum für Fremdsprachenlehrerkollegs. Deutsch. Revidierte Erprobungsfassung*. Warszawa, MEN.
- Strewe, B. (2005): „Bewertung und Benotung interkultureller Kompetenzen in Online-Studiengängen zur Interkulturellen Kommunikation. Bewertung der interkulturellen Kompetenz von Studierenden – ein Dilemma?“. *Interculture-Online* 11/2005, available: <http://www.interculture-online.info/index.php?bereich=articles>
- Sugitani, M. (2003): „Interkulturelle Kompetenz und Sprachverhalten.“ *Erwägen, Wissen, Ethik (EWE)*, 14, Hft. 1, S. 210-212.
- Szałek, M. (1992): *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*. Poznań. *Szkolnictwo Wyższe* (2002). *Dane Podstawowe*. MEN.
- Szkolnictwo Wyższe* (2004). *Dane Podstawowe*. MEN.
- Szulc, A. (1997): *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Thomas, A. (1993): „Psychologie interkulturellen Lernens und Handelns“ In: Thomas, A. (Hrsg.): *Kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen, Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Thomas, A. (2003): „Interkulturelle Kompetenz - Grundlagen, Probleme und Konzepte.“ *Erwägen, Wissen, Ethik (EWE)*, 14, Hft. 1, S. 137 – 150.
- Tomiczek, E. (1996): „Interferencja w komunikacji interkulturowej“. *ORBIS LINGUARUM* Vol. 4, S. 219-226.
- Tomiczek, E. (1997): „Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen.“ *Studia Germanica Posnaniensia* 23/1997. Festschrift für Andrzej Zdzisław Bzdęga zum 70. Geburtstag, S. 205-213.

- Torenc, M. (2005): „Między działaniem a samooceną: o praktykowaniu międzykulturowości”. In: Karpińska-Szaj, K. (red.): *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem, S. 287-298.
- Trim, J.L.M. (1978): *Some possible Lines of Development of an Overall Structure for a European Unit Credit Scheme for Foreign Language Learning by Adults*. Council of Europe.
- Valette, R.M. (1986): „The culture test”. In: Baldees, M.J.: *Culture Bound. Bridging the cultural gap in language teaching*. Cambridge, Cambridge University Press, S. 179-197.
- Van Ek, J.A. (1975): *Threshold Level*. Strasbourg, Council of Europe.
- Van Ek, J.A. (1987): *Objectives for foreign language learning*. Vol. II: *Levels*. Strasbourg, Council of Europe.
- Van Ek, J.A.; Alexander, L.G. (1980): *The Threshold Level English*. Oxford, Pergamon.
- Van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (1990): *Waystage*. Council of Europe Press.
- Van Ek, J.A.; Trim, J.L.M. (1991): *Threshold Level*. Council of Europe Press.
- Verordnung des Ministers für Bildung und Sport vom 10. September 1992 über das Anforderungsprofil von Lehrern, die Festlegung der Schulen und Ausnahmefälle, in denen Personen auch ohne Hochschulabschluss zum Lehramt zugelassen werden können, Dz.U. Nr. 155 Pos. 1288 mit späteren Änderungen.
- Verordnung des Ministers für Nationale Bildung und Sport vom 26. Februar 2002 über die programmatischen Grundlagen der Kindergartenerziehung und der allgemeinen Bildung in den einzelnen Schultypen, Dz.U. 2002 Nr. 51. Pos. 538.
- Volkman, L. (2000): „Interkulturelle Kompetenz als ein neues Paradigma der Literaturdidaktik? Überlegungen mit Beispiele der postkolonialen Literatur und Minoritäten-literatur”. In: Bredella, L.; Meißner, F. et al. (Hrsg.): *Wie ist das Fremdverstehen lehr- und lernbar?* Tübingen, Narr, S. 164-190.
- Volkman, L. (2002): „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz”. In: Volkman, L.; Stierstorfer, K.; Gehring, W. (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, S. 11-47.
- Vollmer, H. J. (1995a): „Diskurslernen und interkulturelle Kommunikationsfähigkeit. Der Beitrag der Pragmalinguistik und der Diskursanalyse zu einem erweiterten Sprachkonzept”. In: Bredella, L. (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4.-6. Oktober 1993*. Bochum, Brockmeyer, S. 104-127.
- Vollmer, H. J. (1995b): „Perspektiven einer professionalisierten Lehrerbildung im Bereich moderne Fremdsprachen.” *Die Neueren Sprachen* 6, S. 667-682.
- Vollmer, H. (2003): „Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle und Selbstkontrolle: Überblick”. In: Bausch, K.-R.; Christ, H.; Krumm, H.-J. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel, S. 365-370.
- Völzing, P.-L. (1993): „Vorschlag für ein Curriculum Germanistik als Fremdsprachenphilologie im Ausland.” *Info DaF* 20/1, S. 16-27.
- Wall, D. (1997): „Impact and washback”. In: Clapham, C.M.; Corson, D. (ed.): *Language Testing and Assessment. Encyclopedia of Language and Education*. Vol. 7. Dordrecht, Kluwer Academic Publishers, S. 291-302.
- Wallace, M.J. (1995): *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge, CUP.

- Wandruszka, M. (1991): „*Wer fremde Sprachen nicht kennt...*“ *Das Bild des Menschen in Europas Sprachen*. München, Zürich, Piper.
- Weskamp, R. (1999): „Schüler und Lehrer erforschen ihren Unterricht – Ein Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Klassenzimmer.“ In: Edelhoff, Ch. (Hrsg.): *Neue Wege im Fremdsprachenunterricht*. Hannover, Schroedel Verlag, S. 30-37.
- Wilczyńska, W. (2002) (red.): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Wilczyńska, W. (2005a): „O postawie otwartości kulturowej“. In: Karpińska-Szaj, K. (red.): *Nauka języków obcych w dobie integracji europejskiej*. Łask, Oficyna Wydawnicza Leksem, S. 69-80.
- Wilczyńska, W. (2005b): „Czego potrzeba do udanej komunikacji interkulturowej?“. In: Mackiewicz, M. (red.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, S. 15-26.
- Wysocka, M. (2003): *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Żakowski, J. (2005). „Europa przyszłością świata!“ *Polityka*, Nr. 45 (2529), 12. November, S. 60-64.
- Zarate, G. (2003): „Identities und plurilingualism: preconditions for the recognitions fo intercultural competences.“. In: Byram, M. (ed.): *Intercultural Competence*. Strasbourg, Council of Europe Publishing, S. 85-118.
- Zawadzka, E. (1997): „Zu interkulturellen Aspekten des FUs“. *Neofilolog* 15, S. 10-17.
- Zawadzka, E. (2000): „Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości“. In: Kielar Z. et al. (red.): *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka – translatoryka – glottodydaktyka*. Warszawa, Graf-Punkt, S. 451-465.
- Zawadzka, E. (2002): „Pädagogische Aspekte der europäischen Integration aus polnischer Perspektive“. *Studia Niemcoznawcze* XXIII, S. 561-577.
- Zawadzka, E. (2004): *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zeuner, U. (1997): „Landeskunde und interkulturelles Lernen in den verschiedenen Ausbildungsbereichen Deutsch als Fremdsprache an der technischen Universität Dresden“. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 2(1), 16 pp., available: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-02-1/beitrag/zeuner.htm> (Stand zum 27. März 2006).
- Zytadiß, W. (1996): „Fremdsprachen lernen: 20 Thesen zur universitären Fremdsprachenlehrerausbildung“. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 7, S. 221-230.
- Zytadiß, W. (1998): „'Fremdsprachenlehren lernen' heißt für die erste Ausbildungsphase 'curriculares Denken lernen.'“ *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 9(1), S. 1-10.

Gesichtete Internetseiten (Stand zum 11.04.2006)

- http://www.aipt.org/pre_assessment.html
- <http://www.health.qld.gov.au/hssb/cultdiv/check/home.htm>
- http://www.mcf.gov.bc.ca/publications/cultural_competency/assessment_tool/tool_index1.htm
- <http://w3.hcgnet.com>

<http://www.cicb.net/Deutsch/deutsch.php>
<http://www.tuckerintl.com/index.html>
http://www.menis.gov.pl/programy/programy/progr_dopuszcz.php

Zur Analyse von Studienplänen und -inhalten gesichtete Internetseiten
(gesichtet in der Fassung vom 15.12.2002)

http://www.ifg.uni.wroc.pl/index_DE.html
http://www.pwsz.konin.edu.pl/ins-neo.lm?tresc=ins-neo/institut_neofilologii.html
<http://main.amu.edu.pl/~ifguam>

Analysierte Lehrprogramme

- DKOS-4015-119/02 Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Kształcenie w zakresie podstawowym. Krystyna Łuniewska, Zofia Wąsik, Urszula Tworek, Maria Zagórna, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DKOS-4015-231/02 Dein Deutsch. Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym (klasy 1-3) dla kontynuujących naukę rozpoczętą w gimnazjum. Barbara Grucza, Anke Kleinschmidt, Czesława Schatte, Birgit Sekulski pod redakcją naukowa prof. dr. hab. Franciszka Gruczy, Oficyna Wydawnicza GRAF-PUNKT.
- DKW-4014-106/00 Program nauczania języka niemieckiego w gimnazjum - poziom podstawowy Czesław Karolak, Maria Drażyńska-Deja, Waldemar Pfeiffer, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DKW-4014-134/99 Język niemiecki, Krystyna Andruszkiewicz, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE.
- DKW-4014-213/99 Program nauczania języka niemieckiego dla klas IV-VI szkoły podstawowej z kontynuacją w gimnazjum w klasach 1-3, Magdalena Ptak, Halina Sowa-Babik, Elżbieta Świerczyńska, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- DKW-4014-261/99 Program nauczania języka niemieckiego w szkole podstawowej Janina Drabich, Maria Drażyńska-Deja, Czesław Karolak, Małgorzata Stypińska, Irena Weber, Jolanta Ząbeczka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DKW-4014-262/99 Kontynuacyjny program nauczania języka niemieckiego w gimnazjum Janina Drabich, Maria Drażyńska-Deja, Czesław Karolak, Małgorzata Stypińska, Irena Weber, Jolanta Ząbecka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- DKW-4015-186/02 Uniwersalny program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Poziom podstawowy i poziom rozszerzony. Urszula Boszulak, Ewa Ciemnicka, Hueber Polska.
- DKW-4014-233/99 Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III gimnazjum w kursie podstawowym. Magdalena Ptak, Halina Sowa-Babik, Elżbieta Świerczyńska, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- DKOS-4014-42/02 Program nauczania języka niemieckiego w gimnazjum (rozpoczęcie nauki języka). Przemysław Wolski, Wydawnictwo REA.
- DKOS-5002-43/03 Program nauczania języka niemieckiego dla klas I-III liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs kontynuacyjny. Grażyna Zendrowska-Korpus, Wydawnictwo LektorKlett.

- DKOS-4015-56/02 Poznaj język sąsiada. Program nauczania języka niemieckiego dla liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego i technikum. Kurs podstawowy. Roman Lewicki, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- DKOS-5002-62/03 Program nauczania języka niemieckiego przez autonomizację uczniów w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum. Danuta Machowiak, Langenscheidt Polska.
- DKW-4014-7/99, Program nauczania języka niemieckiego, Barbara Starczewska, Maria Szot, Wydawnictwo Szkolne PWN.
- DKOS-4014-29/02, Program nauczania języka niemieckiego do gimnazjum. Zakres podstawowy. Urszula Boszulak, Ewa Ciemnicka, Hueber Polska.

ANHANG

Ankieta została skonstruowana
w Instytucie Lingwistyki Stosowanej
Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu

Ankieta

Wstęp

Nazywam się Agnieszka Błażek. Jestem studentką IV roku studiów doktoranckich na wydziale Neofilologii Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzę badania nad pomiarem kompetencji interkulturowej u przyszłych nauczycieli języka niemieckiego w Polsce.

Badania są całkowicie anonimowe, a wyniki uzyskane tą drogą wykorzystane będą wyłącznie do mojej pracy doktorskiej.

W związku z powyższym proszę o udzielenie szczerych i wyczerpujących odpowiedzi.

Z góry dziękuję za poświęcony czas i wzięcie udziału w badaniach.

Agnieszka Błażek

Metryczka
Płeć: kobieta <input type="checkbox"/> mężczyzna <input type="checkbox"/>
Uczelnia:
Specjalność:
Rok studiów:
Studia licencjackie <input type="checkbox"/> studia magisterskie <input type="checkbox"/>
Czy uzyska Pani/Pan kwalifikacje nauczycielskie po ukończeniu obecnego toku studiów?

Jeśli tak, to jakie: _____
Czy posiada Pan/Pani już kwalifikacje nauczycielskie? _____
Jeśli tak, to jakie? _____

Część I

Proszę opisać możliwie jak najdokładniej swoją wiedzę i umiejętności przez postawienie znaku X w **jednej** z czterech podanych pozycji: bardzo zgodne, w niektórych przypadkach zgodne, bardzo mało zgodne, wcale niezgodne.

Wyszczególnienie	Bardzo zgodne	W niektórych przypadkach zgodne	Bardzo mało zgodne	Wcale niezgodne
1. Znam ważniejsze wydarzenia z najnowszej historii Niemiec				
2. Znam ważniejsze wydarzenia z najnowszej historii Polski				
3. Potrafię porównać polski i niemiecki punkt widzenia na ważniejsze wydarzenia z najnowszej historii Polski i Niemiec				
4. Znam ważniejsze wydarzenia z najnowszej historii pozostałych krajów niemieckojęzycznych				
5. Znam ważniejsze fakty dotyczące geografii oraz systemu politycznego Niemiec				
6. Znam ważniejsze fakty dotyczące geografii oraz systemu politycznego Polski				
7. Potrafię porównać ważniejsze fakty geografii i systemu politycznego Polski i Niemiec				
8. Znam ważniejsze fakty dotyczące geografii oraz systemu politycznego pozostałych krajów niemieckojęzycznych				
9. Potrafię scharakteryzować różne grupy społeczne w Niemczech (np. nauczyciele, subkultury)				
10. Potrafię scharakteryzować różne grupy społeczne w Polsce (np. nauczyciele, subkultury)				
11. Potrafię porównać różne grupy społeczne w Polsce i Niemczech (np. nauczyciele, subkultury)				
12. Potrafię scharakteryzować różne grupy społeczne w pozostałych krajach niemieckojęzycznych				
13. Znam zachowania charakterystyczne dla Niemców, np. powitania, pożegnania, odbieranie telefonu, formy adresatywne				
14. Znam zachowania charakterystyczne dla Polaków, np. powitania, pożegnania, odbieranie telefonu, formy adresatywne				
15. Potrafię innej osobie przedstawić podobieństwa i różnice w zachowaniach charakterystycznych dla kultury polskiej i niemieckiej				
16. Znam zachowania charakterystyczne dla innych krajów niemieckojęzycznych, np. powitania, pożegnania, odbieranie telefonu, formy adresatywne				

17.	Znam nawyki żywieniowe i kulturę jedzenia Niemców				
18.	Znam nawyki żywieniowe i kulturę jedzenia Polaków				
19.	Potrafię innej osobie przedstawić podobieństwa i różnice w nawykach żywieniowych i kulturze jedzenia Niemców i Polaków				
20.	Znam nawyki żywieniowe i kulturę jedzenia osób pochodzących z innych krajów niemieckojęzycznych				
21.	Znam przejawy kultury młodzieżowej w Niemczech				
22.	Znam przejawy kultury młodzieżowej w Polsce				
23.	Potrafię innej osobie przedstawić podobieństwa i różnice między przejawami kultury młodzieżowej w Polsce i Niemczech				
24.	Znam przejawy kultury młodzieży innych krajów niemieckojęzycznych				
25.	Znam system edukacji w Niemczech				
26.	Znam system edukacji w Polsce				
27.	Potrafię innej osobie przedstawić podobieństwa i różnice między systemem edukacji w Polsce i w Niemczech				
28.	Znam system edukacji w krajach niemieckojęzycznych				
29.	Znam ważniejsze tradycje, zwyczaje, święta obchodzone w Niemczech				
30.	Znam ważniejsze tradycje, zwyczaje, święta obchodzone w Polsce				
31.	Potrafię innej osobie przedstawić różnice i podobieństwa między ważniejszymi tradycjami, zwyczajami i świętami obchodzone w Polsce i w Niemczech				
32.	Znam ważniejsze tradycje, zwyczaje, święta obchodzone w innych krajach niemieckojęzycznych				
33.	Znam ważniejsze atrakcje turystyczne w Niemczech				
34.	Znam ważniejsze atrakcje turystyczne w Polsce				
35.	Potrafię polecić atrakcje turystyczne w Polsce i w Niemczech				
36.	Znam ważniejsze atrakcje turystyczne w innych krajach niemieckojęzycznych				
37.	Znam ważniejszych autorów literatury niemieckiej				
38.	Znam ważniejszych autorów literatury polskiej				
39.	Potrafię wskazać związki niemieckich autorów z kulturą polską oraz polskich autorów z kulturą niemiecką				

40.	Znam ważniejszych autorów literatury innych krajów niemieckojęzycznych				
41.	Znam inne ważniejsze przejawy niemieckiej kultury wysokiej (muzyka, teatr, sztuka)				
42.	Znam inne ważniejsze przejawy polskiej kultury wysokiej (muzyka, teatr, sztuka)				
43.	Potrafię wskazać związki niemieckich twórców z kulturą polską oraz polskich twórców z kulturą niemiecką				
44.	Znam inne ważniejsze przejawy kultury wysokiej innych krajów niemieckojęzycznych (muzyka, teatr, sztuka)				
45.	Znam krajobraz religijny w Niemczech				
46.	Znam krajobraz religijny w Polsce				
47.	Potrafię określić różnice wyznaniowe w Polsce i w Niemczech				
48.	Znam krajobraz religijny w innych krajach niemieckojęzycznych				
49.	Poszukuję i korzystam z możliwości obcowania z kulturą oraz z osobami z krajów niemieckojęzycznych (wieczory filmowe, spotkania literackie, spotkania młodzieży itp.)				
50.	Interesuje mnie w jaki sposób osoby z krajów niemieckojęzycznych postrzegają zachowania i przejawy kultury niemieckiej i polskiej				
51.	Wartości i poglądy, jakie reprezentuję, staram się oceniać także z perspektywy innej niż własna				
52.	Udane kontakty z osobami z krajów niemieckojęzycznych sprawiają, że pozytywniej oceniam wszystkich ich przedstawicieli				
53.	Niepowodzenia w kontaktach z osobami z krajów niemieckojęzycznych nie zniechęcają mnie do nawiązywania dalszych kontaktów				
54.	Mam świadomość własnej tożsamości kulturowej i potrafię zaprezentować ją rozmówcy z krajów niemieckojęzycznych				

Część II

Proszę uważnie przeczytać poniższy tekst i udzielić odpowiedzi na pytania. Narratorem tekstu jest Polak opowiadający o sytuacji, która przydarzyła mu się w Niemczech, ze strony niemieckiego sąsiada.

“Kupiwszy swój pierwszy samochód w sobotę późnym wieczorem zajechałem nim przed dom i postawiłem na parking. W ciemnościach przeoczyłem tabliczkę ze znakiem, że miejsce jest przeznaczone dla inwalidy. W niedzielę o godzinie 6.30 rano zbudził mnie dzwonek od drzwi. To dwóch policjantów przybyło wymierzyć mi mandat i udzielić ostrego napomnienia. Okazało się, że wezwał ich mój sąsiad, który mając niepełnosprawną żonę, zwyczajowo parkował samochód w tamtym właśnie miejscu. [...] - na parkingu było dużo wolnych miejsc - [...]. Bardzo przeżyłem całe zajście: nie dość, że zapłaciłem 60 marek kary, to jeszcze najadłem się wstydu i upokorzeń. [...] Oczywiście poszedłem do niego [sąsiada] z wymówkami. Po krótkiej rozmowie zorientowałem się, że człowiek ten nie jest ani draniem, ani mizantropem. Wręcz przeciwnie – okazał się nawet sympatycznym facetem.”

Wojciechowski, K. (2000): *Moi kochani Niemcy*. Gdańsk, Mefisto Editions, s. 107-108

1. Jak by Pan/Pani wytłumaczył/a poczucie rozżalenia Polaka?

2. Jak by Pan/Pani wytłumaczył/a zachowanie Niemca?

3. Co by Pan/Pani poradził/a Niemcowi, który chciałby uniknąć takiej sytuacji w przyszłości?

4. Co by Pan/Pani poradził/a Polakowi, który chciałby uniknąć takiej sytuacji w przyszłości?

Część III

Kompetencja interkulturowa to zestaw umiejętności, wiedzy i postaw pozwalających danej osobie na niezależne, odpowiednie i skutecznie działanie w sytuacjach spotkań z przedstawicielami innych kultur (tu: kultury krajów niemieckojęzycznych). Proszę zastanowić się i odpowiedzieć na pytanie zakreślając właściwą odpowiedź:

W trakcie studiów

- a) *zdołałam/-łam kompetencję interkulturową*
- b) *nie zdołałam/-łam kompetencji interkulturowej*
- c) *zdołałam/zdołałem częściowo kompetencję interkulturową*
- d) *nie wiem.*

Jeśli zdobyła Pani/zdołał Pan kompetencję interkulturową, to jakie czynniki miały na to wpływ:

Wyszczególnienie	Bardzo zgodne	W nie- których przypa- dkach zgodne	Bardzo mało zgodne	Wcale nie- zgodne
kontakt ze znajomymi/przyjaciółmi z Niemiec i krajów niemieckojęzycznych				
prywatne krótkoterminowe wyjazdy do Niemiec i krajów niemieckojęzycznych				
lepsza znajomość języka niemieckiego				
ogólny rozwój osobowości				
postawa otwartości moich nauczycieli wobec Niemców, którą chciałbym/chciałabym naśladować				
poszerzenie wiedzy na temat krajów niemieckojęzycznych w ramach literatury i krajoznawstwa				
stosowane materiały dydaktyczne (teksty, nagrania), które umożliwiały różne spojrzenia na kulturę niemiecką i krajów niemieckojęzycznych				
stosowane na uczelni metody i techniki nauczania pozwalające na odkrywanie podobieństw i różnic pomiędzy Niemcami i Polakami				
stypendium w Niemczech lub innym kraju niemieckojęzycznym				
własna motywacja i zainteresowanie kulturą obszaru niemieckojęzycznego				
nauka języka niemieckiego w szkole podstawowej/średniej/na kursach pozaszkolnych				
inne, jakie:				