

© Daniel Reimann (Januar 2015)

Inter- und transkulturelle kommunikative Kompetenz

1. Geschichte und Gegenwart der Beschäftigung mit (zielsprachigen) Kulturen im Fremdsprachenunterricht

In der jüngeren Geschichte des Fremdsprachenunterrichts seit dem 19. Jahrhundert lässt sich eine Auseinandersetzung mit der fremdsprachlichen Kultur jenseits von Literatur erstmals in der neusprachlichen Reformbewegung der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts feststellen. Sie manifestiert sich in einer so genannten **Realienkunde**, in der es darum geht, einzelne Gegenstände und Fakten über das zielsprachige Land kennenzulernen und zu sammeln, um so zu einer Kenntnis der Zielkultur zu gelangen. Die Realienkunde ist im Kontext des Positivismus und innerhalb der Philologien der altertumswissenschaftlichen Realienkunde zu sehen (vgl. die monumentale *Real-Encyclopädie der classischen Altertumswissenschaft*, 1837ff.). Auf die Realienkunde folgt in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts die sog. **Kulturkunde**, in der ein vertiefteres Verstehen der „anderen“ Kultur intendiert wird. Dabei versucht man, von einer Einheit von Kultur und Nation ausgehend, den Nationalcharakter „fremder“ Völker zu eruieren und zu vermitteln. Hier kann eine Parallele in der etwa gleichzeitig etablierten idealistischen Sprachwissenschaft (z.B. Vossler) gesehen werden. Der hermeneutisch begründete kulturkundliche Ansatz – ab 1925 in den preußischen Rahmenrichtlinien fassbar – sah die Kenntnis fremder Kulturen v.a. mit dem Ziel vor, die eigene Kultur besser zu verstehen (vgl. Reinfried 2013, 38). Erkenntnisse der Kulturkunde konnten folglich leicht unter den Vorzeichen der nationalsozialistischen Ideologie missbraucht werden; in dieser Zeit wurde unter den Vorzeichen der **Wesenskunde** versucht, ideologisch überformte Erkenntnisse zum Volkscharakter anderer Nationen zu vermitteln.

Darüber hinaus galt für den Fremdsprachenunterricht, dass deutschkundliche Lernziele (vgl. Reinfried 2013, 35), mithin Themen wie "der Führermythos, die Kriegsverherrlichung, der Kolonialismus, der Rassenkult und der Blut- und Bodenmythos" zu berücksichtigen waren (Hausmann 2008, 74). Folglich

"wurde die Beschäftigung mit fremden Kulturen nicht mehr als eigenständiges Lernziel begriffen, das zum besseren Verständnis fremder Perspektiven führen sollte, wie das noch bei der Realienkunde während der neusprachlichen Reformbewegung der Fall gewesen war." (Reinfried 2013, 38).

Aus dem propagandistischen Gebrauch kultureller Inhalte für die „völkische“ Ideologie im Nationalsozialismus erklärt sich, dass in den ersten Jahren nach dem zweiten Weltkrieg eine explizite Auseinandersetzung mit den zielsprachigen Kulturen im Fremdsprachenunterricht nicht angestrebt war; vielmehr konzentrierte man sich auf sprachliche und literarische Inhalte. Erst mit der zunehmenden Politisierung und Soziologisierung der Gesellschaft nach 1968 kann eine so genannte **landeskundliche Wende** des Fremdsprachenunterrichts verzeichnet werden. Nunmehr wird die – gerade auch gegenwärtige, gesellschaftliche und politische – Realität der Zielkultur wieder interessant, auf diese Zeit gehen Textsammlungen für die Oberstufe zurück, die überwiegend aus thematisch angeordneten Zeitungsartikeln bestehen usw. Zu den Inhalten landeskundlichen Unterrichts zählt auch die Auseinandersetzung mit Stereotypen (s.u.). Ziel ist nunmehr ganz dezidiert die Völkerverständigung in einem zusammenwachsenden Europa und einer globalisierten Welt. Das Ziel einer "transnationalen Kommunikationsfähigkeit" wird in den sog. Stuttgarter Thesen zur Landeskunde im Französischunterricht des Jahres 1982 unterstrichen (Robert Bosch Stiftung / Deutsch-französisches Institut 1982). Mit dem Ziel der Völkerverständigung ist bereits der Grundstein für eine Weiterentwicklung des Landeskundeunterrichts gelegt: denn um zu einer solchen zu gelangen, reicht deklaratives Wissen über den kulturellen Hintergrund des Kommunikationspartners nicht aus, sondern man muss auch auf diesen eingehen können, indem man sich in seine Perspektive hineinversetzt, seine Argumentationen verstehen kann usw. Dies fokussiert der Ansatz des **interkulturellen Lernens**, der in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik aufs engste mit dem Konzept des **Fremdverstehens** verknüpft ist, der, zusammen mit dem romanistischen Fachdidaktiker Herbert Christ (1929-2011), insbesondere von dem Anglisten Lothar Bredella (1936-2012) geprägt und in dem bisher einzigen fremdsprachendidaktischen DFG-Graduiertenkolleg "Didaktik des Fremdverstehens" (1991-2003) vor allem in den 1990er Jahren an der Universität Gießen elaboriert wurde. Diese

immanente Entwicklung der Fremdsprachendidaktik ist vor dem Hintergrund des erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Diskurses zu verstehen: Das Konzept des interkulturellen Lernens war in der Pädagogik bereits in den 1980er Jahren als Fortschreibung einer sog. **Ausländerpädagogik** entwickelt worden, welche seit den 1970er Jahren, ausgehend von einer Defizit-Hypothese ("kompensatorische Pädagogik", vgl. Hauenschild 2010, 151), Einwandererkindern die Integration in die deutsche Gesellschaft erleichtern sollte ("Assimilationspädagogik" bzw. "Übergangs-Assimilation" im Hinblick auf eine spätere Re-Migration, ebd.), wobei ein Schwerpunkt im Bereich der Sprachförderung bestand (vgl. z.B. den "Förderunterricht" für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen seit 1974). Zielgruppe solcher Programme waren seinerzeit auch die Kinder der zahlreichen spanischen Arbeitsmigrantinnen und -migranten, die auch einen bedeutenden Anteil an den frühen Schülerkontingenten des curricularen Spanischunterrichts (als "Fremdsprache") hatten. Ab den 1980er Jahren wurde im Kontext der **interkulturellen Pädagogik** der Blick von den Defiziten einzelner Gruppen auf die Differenzen zwischen Kulturen verlagert (Hauenschild 2010, 152), wobei "[d]ie Betonung kultureller Verschiedenheit [...] Gefahr [läuft], die Diskriminierung von Minderheiten ungewollt zu verstärken und somit einer weltweiten Tendenz zur Re-Ethnisierung Vorschub zu leisten: Durch die Thematisierung von Differenzen (re-) produzieren sie sich selbst [...]" (Hauenschild 2010, 152).

Die Fremdsprachendidaktik, wie auch die Pädagogik selbst, erkannten sodann in den 1990er Jahren das Potential des interkulturellen Lernens für alle Schülerinnen und Schüler, also auch für diejenigen ohne Migrationshintergrund. Die KMK erhob interkulturelle Bildung und Erziehung mit entsprechenden Empfehlungen im Jahr 1996 zu einer Querschnittsaufgabe für alle Bildungseinrichtungen (KMK 1996, aktualisiert 2013). In dieser Zeit stehen begegnungspädagogische und konfliktpädagogische Ansätze im Zentrum des Interesses (Hauenschild 2010, 153). Georg Auernheimer (zuletzt 2012) führt als grundlegende Prinzipien Interkultureller Pädagogik:

- Gleichheit und
- Anerkennung.

Als ihre Ziele nennt er:

- Verstehen und
- Dialogfähigkeit.

Leitmotive Interkultureller Pädagogik seien folglich

:

- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog (Auernheimer 2012, 20f.).

Wolfgang Nieke 2008 benennt seinerseits zehn Ziele Interkultureller Pädagogik:

- Erkennen des eigenen, unvermeidlichen Ethnozentrismus,
- Umgehen mit der Befremdung,
- Grundlegen von Toleranz,
- Akzeptieren von Ethnizität, Rücksichtnehmen auf die Sprachen der Minoritäten,
- Thematisieren von Rassismus,
- das Gemeinsame betonen, gegen die Gefahr des Ethnizismus,
- Ermuntern zur Solidarität, Berücksichtigen der asymmetrischen Situation zwischen Mehrheit und Minoritäten,
- Einüben in Formen vernünftiger Konfliktbewältigung – Umgehen mit Kulturkonflikt und Kulturrelativismus,
- Aufmerksamwerden auf Möglichkeiten gegenseitiger kultureller Bereicherung,
- Thematisieren der Wir-Identität: Aufheben der Wir-Grenze in globaler Verantwortung oder Affirmation universaler Humanität?“ (Nieke 2008, 75f.).

Auernheimer beschließt einen historischen Abriß über die Entwicklungslinien der interkulturellen Pädagogik mit einem Ausblick auf den **Diversity-Ansatz**, den er als „pädagogische Meta-Perspektive“ (art. cit., 45) erachtet, in welcher sich entsprechend dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) von 2006 die Kategorien Ethnie, Geschlecht, Religion, Behinderung und sexuelle Orientierung – ähnlich wie in einem weit gefassten Inklusionsbegriff (vgl. z.B. Reich 2014) – integrieren lassen, ohne dass dabei die einzelnen diesen Kategorien gewidmeten Disziplinen überflüssig würden (Auernheimer 2012, 44f.). Katrin Hauenschild stellt fest, „dass es bei allen Zielformulierungen um den angemessenen Umgang mit dem ‚Andersartigen‘, mit dem ‚Fremden‘, mit ‚anderen Kulturen‘, um Verschiedenheiten geht – und somit nach wie vor die Differenz-Figur als theoretische Implikation im Zentrum steht“ (Hauenschild 2010, 154), während „Differenzen im Sinne innerer Fremdheitsanteile [...] sowie die Möglichkeiten zu Transformationsprozessen [...] im Rahmen der Identitätsbildung“ ebenso wie „die Idee der subjektiven Integration verschiedener kultureller Anteile im Sinne einer ‚hybriden Identität‘ [...], wie sie im Konstrukt

Transkulturalität vorausgesetzt wird, in der pädagogischen Diskussion nicht selten unbeachtet“ bliebe (art. cit., 155).

Tatsächlich verstärken sich punktuell ab den 1990er Jahren, u.a. vor dem Hintergrund des konstruktivistischen Paradigmas, Reflexionen um „Diversity-Pädagogik“ und um die Integration von Universalismus und Kulturrelativismus, die eine Weiterentwicklung der interkulturellen zu einer **transkulturellen Pädagogik** andeuten (vgl. z.B. Göhlich et al. 2006b, 21, vgl. Schöfthaler 1984, Datta 2005, 2010, Gippert & Götte & Kleinau 2008, Darowska & Lüttenberg & Machold 2010). Sie basieren u.a. auf dem kulturphilosophischen Ansatz von Wolfgang Welsch (einführend z.B. Welsch 2010, s.u.). Einer der ersten Beiträge in den deutschsprachigen Erziehungswissenschaften, in denen der Begriff eingeführt wird, ist Schöfthaler 1984. Er ist im Kontext der Debatte um die Weiterentwicklung der Ausländerpädagogik der siebziger Jahre und der interkulturellen Pädagogik der achtziger Jahre zu verorten. Man sieht, zunächst in migrationspädagogischem Kontext, in transkultureller Erziehung, anders als im interkulturellen Lernen und in „multikultureller Erziehung“, welche auf eine Integration von Minderheiten in bestehende Gesellschaftsstrukturen zielen, eine Erziehung, die „Kinder von Mehrheiten *und* Minderheiten“ betrifft (Schöfthaler 1984, 16). Aus pädagogischer – und in der Folge fremdsprachendidaktischer – Sicht bedeutend ist die Evidenz von Transkulturalität auf der Mikroebene des Individuums. Hier kann man – letztlich in Anlehnung an Welsch – davon ausgehen, „dass die individuelle Entwicklung durch mehrere kulturelle Herkünfte und Verbindungen in Richtung auf eine interne Pluralität beeinflusst ist“ (Hauenschild 2010, 157). Daraus lässt sich folgender Ausgangspunkt transkultureller Lernprozesse ableiten:

Aufgabe des Subjekts ist es dann, seine Identität auszuhandeln, Kultur subjektiv zu konstruieren. Es kann kulturelle Identifikationsangebote selektiv verwenden, umdeuten oder verwerfen. [...] Transkulturelle Identität ist in diesem Sinne auf das Gelingen, auf die erfolgreiche Integration unterschiedlicher kultureller Anteile ausgerichtet, die das Individuum dazu befähigt, über den Rekurs auf eine einzige Partialkultur hinaus – und auch über eine Existenz ‚zwischen‘ Kulturen hinaus – durch verschiedene Kulturen hindurch zu leben [...]. (Hauenschild 2010, 157)

Es gibt inzwischen auch erste empirische Belege, die dafür sprechen, dass „Transkulturalität“ heute als generelle Lernvoraussetzung, nicht nur bei Lernenden mit so genanntem „Migrationshintergrund“, gelten darf (Hauenschild 2010, 157f. mit weiterführender Bibliographie).

Zwei weitere für die Weiterentwicklung des inter- und transkulturellen Lernens relevante, jüngere Konzepte sind „Transmigration“ und „Transdifferenz“. Ingrid Gogolin hebt hervor, dass das Phänomen der **Transmigration** „und das Entstehen transnationaler sozialer Räume“ (Gogolin 2006, 31, 36) an Bedeutung zunimmt, als „spezifischer Internationalisierungstyp“ anerkannt werden muss (36) und als Modell für die Entwicklung individueller Transkulturalität gesehen werden kann (vgl. auch Sievers 2010). Gogolin 2006 definiert das Phänomen der Transmigration wie folgt:

[Transmigration] zeichnet sich dadurch aus, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern kein singulärer Vorgang ist, sondern quasi zu einem Normalzustand wird. Dabei geht es nicht immer um einen tatsächlich physisch vollzogenen Wanderungsprozess; vielmehr geht es auch um die Pflege intensiver und dauerhafter virtueller Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen, die stets mit der Option auf einen Ortswechsel verbunden sind. Das Verhältnis zwischen Herkunfts- und Ankunftsregion wird hier durch die Herausbildung der auf Dauer angelegten transnationalen Sozialräume gestaltet. (Gogolin 2006, 35)

Im Bezug auf die Verortung des Individuums führt Ingrid Gogolin zu den von ihr sogenannten „sowohl-als-auch-Identitäten“ (36) weiter aus:

Diese Daseinsform fixiert sich nicht auf einen Platz. Aber sie ist gleichzeitig nicht ortslos, sondern pluri-lokal. Als aktive soziale Akteure bilden Transmigranten neue kulturelle Muster und Formen der Vergemeinschaftung und Vergesellschaftung heraus. Transmigranten schwanken nicht zwischen Integration in die Aufnahmegesellschaft oder Rückkehr, sondern positionieren sich in beiden – oder vielleicht sogar: mehreren Regionen und Plätzen gleichzeitig. [...]. In Bezug auf die subjektiven Selbst-Verortungen wird in ihrem Fall von neuen ‚sowohl-als-auch-Identitäten‘ der Migranten gesprochen. (Gogolin 2006, 36)

In Studien zur Transmigration finden u.a. Phänomene der mehrsprachigen Lebensgestaltung Beachtung:

Die beim Migrationstypus ‚Emigration/Immigration‘ bestehende Wahrscheinlichkeit eines Sprachwechsels im Sinne von Verzicht auf die mitgebrachte Sprache der Herkunft nach einigen Generationen wurde weithin – und wird häufig immer noch – als ‚Normalfall‘ der Sprachentwicklung angenommen. Die Beobachtung in Migrationskontexten der jüngeren Zeit zeigt aber, dass es zunehmend zu einer mehrsprachigen Lebenspraxis kommt und bei einer solchen bleibt [...]. (Gogolin 2006, 37)

Die verschiedenen dem Einzelnen zur Verfügung stehenden Sprachen werden dabei „als einander komplementäre Kommunikationssysteme konzeptualisiert“ (Gogolin 2006, 38). Diese empirisch belegten Befunde sowie die Annahme, dass Transmigration zunehmend zu einem Regelfall menschlicher Existenz wird, vermögen aus sprachdidaktischer Sicht eine weitere Begründung für einen natürlichen, zumindest gegenüber traditionellen Einsprachigkeits-Postulaten entspannten, mitunter spielerischen Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht zu bieten (vgl. z.B. Butzkamm 1973, 2004, 2009, Weinrich 1983, Reimann 2002).

Das Konzept der **Transdifferenz** wurde erstmals von Jörg Roche aus fremdsprachendidaktischer Perspektive reflektiert (Roche 2013, 257ff). Vereinfacht gesprochen geht es im Ansatz der Transdifferenz darum, binäres Differenzdenken zu überwinden und Differenzen nicht leugnen oder nivellieren zu wollen, sondern sie zu akzeptieren und produktiv mit ihnen umzugehen. Das Konzept wurde insbesondere um das DFG-geförderte Graduiertenkolleg „Kulturhermeneutik im Zeichen von Differenz und Transdifferenz“ an der Universität Erlangen-Nürnberg (2001-2010) ausgehend von Ansätzen des Anglisten Klaus Lösch entwickelt (einführend vgl. z.B. Lösch 2005 im Band Allolio-Näcke & Kalscheuer & Manzeschke 2005, dort weiterhin bes. Kalscheuer 2005 und Allolio-Näcke & Kalscheuer 2005). Die Abgrenzung des Konzepts zu Denkfiguren wie Kreolisierung, Hybridisierung, Transkulturation, Transkulturalität oder *mestizaje* stellt sich nach Lösch wie folgt dar:

Das Transdifferenzkonzept teilt [deren] Annahmen, unterscheidet sich jedoch von Konzepten der Entdifferenzierung im Sinne von kreolisierender Mischung einerseits und Differenzen dekonstruierender Hybridität andererseits durch das gleichzeitige Fortbestehen der (eingeschriebenen) Differenzen und von Konzepten eines *Dritten* jenseits dichotomer Differenzmarkierungen durch heterotope Offenheit, Transitorik und die Unhintergebarkeit kognitiver Dissonanz. [...] Es trägt einen starken temporalen Index, da es sich auf Momente bezieht, in denen Differenz vorübergehend instabil wird, ohne sich jedoch aufzulösen. Dies ist weit entfernt von verschiedenen Formen kultureller Synthese einerseits, auf die sich Begriffe wie *mestizaje*, Transkulturation, Transkulturalität und Kreolisierung beziehen, und von einer fortlaufenden Dekonstruktion von Differenzen andererseits, die das Konzept der Hybridisierung in seiner starken Variante impliziert. (Lösch 2005, 43)

Differenzen, die um die Denkfigur der Transdifferenz ergänzt werden, sind mithin

vorübergehende Erscheinungen, die instabil werden. Sie haben eine orientierungstiftende Funktion, sollen in dieser Funktion erhalten bleiben und durch eine Komponente Transdifferenz ergänzt werden [...] Insgesamt erfolgt [...] eine „Umstellung auf ein dynamisches Identitätskonzept, in dessen Zentrum die Frage danach steht, ´wer ich werde“ (Allolio-Näcke/Kalscheuer 2005:18), und nicht, ´wer ich bin´. Die kontinuierlichen Austausch- und Änderungsprozesse von Kulturen führen damit zu einer Komplexitätssteigerung postnationaler Identitäten [...]. (Roche 2013, 258f.)

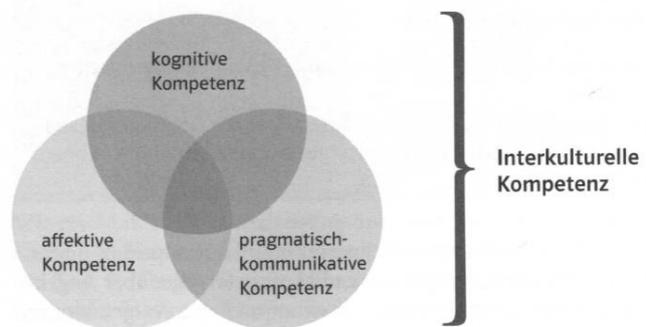
Insofern scheint die Denkfigur der Transdifferenz ebenso wie das Konzept der Transmigration geeignet, bestehende Modelle der inter- und transkulturellen kommunikativen Kompetenz im fremdsprachendidaktischen Bereich weiter zu entwickeln.

2. Definitionen und Modelle interkultureller kommunikativer Kompetenz

Interkulturelle kommunikative Kompetenz ist möglicherweise der distinktive und größte Beitrag des Fremdsprachenunterrichts zum allgemeinen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule. Daher sollen im Folgenden zunächst Modelle interkultureller kommunikativer Kompetenz vorgestellt und im Folgenden ausgewählte Konzepte der interkulturellen Fremdsprachendidaktik betrachtet werden.

Astrid Erll und Marion Gymnich legen ein Modell der interkulturellen Kompetenz vor, das die drei Komponenten

- affektive Kompetenz
- kognitive Kompetenz
- pragmatisch-kommunikative Kompetenz



umfasst, welche sie graphisch als einander teilweise überlagernde Bereiche darstellen (Erlil/Gymnich 2010, 11, Graphik ebd.).

Die einzelnen Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche umschreiben sie dabei wie folgt:

Affektive Teilkompetenz:

- Interesse und Aufgeschlossenheit gegenüber anderen Kulturen
- Empathie und Fähigkeit des Fremdverstehens
- Ambiguitätstoleranz

Kognitive Teilkompetenz:

- Wissen über andere Kulturen (kultur- bzw. länderspezifisches Wissen)
- kulturtheoretisches Wissen (Wissen über die Funktionsweisen von Kulturen, kulturelle Unterschiede und deren Implikationen)
- Selbstreflexivität

Pragmatisch-kommunikative Teilkompetenz:

- Einsatz geeigneter kommunikativer Muster
- Einsatz wirkungsvoller Konfliktlösungsstrategien (op. cit., 12-14).

Auch andere Modelle der interkulturellen Kompetenz sehen im Wesentlichen diese drei Komponenten vor. Speziell für den Fremdsprachenunterricht haben etwa Daniela Caspari und Andrea Schinschke ein entsprechendes Modell entwickelt, das die drei Bereiche "Wissen", "Können / Verhalten" und "Einstellungen" umfasst (Caspari & Schinschke 2007, 2009). Dieses Modell weiterentwickelnd hebt Andrea Rössler die drei Dimensionen bzw. Komponenten interkultureller Kompetenz hervor (Rössler 2010, 141ff.):

- affektive und attitudinale Komponente
- wissensbezogene und analytische Komponente
- handlungsorientierte Komponente (Rössler 2010, 141ff.).

3. Modelle inter- und transkultureller Lernprozesse in der Fremdsprachenforschung

In Interkulturalitäts- und Fremdsprachenforschung wurden zahlreiche Modelle der interkulturellen Interaktion und des interkulturellen Lernens vorgelegt, wobei die Grenzen nicht immer trennscharf verlaufen. Im Folgenden werden vier verschiedene Typen von Modellen vorgestellt, und zwar jeweils anhand eines oder zweier ausgewählter Modelle, die den jeweiligen Typus repräsentieren. Es handelt sich um 1. Stufenmodelle des interkulturellen Lernens, 2. Subjektzentrierte Ansätze, 3. Mehrdimensionale Ansätze und 4. Integrierende Ansätze der inter- und transkulturellen Kompetenz.

3.1 Stufenmodelle des interkulturellen Lernens

Modelle, die Stufen des interkulturellen Lernens ansetzen, können ggf. Anregungen geben, (inter-/trans-) kulturelle Lernprozesse zu operationalisieren und eine Taxonomie aufzustellen. Interkulturelle Trainings in der Wirtschaft orientieren sich mitunter an solchen Stufenmodellen. Aus der Vielfalt der Ansätze zeigt sich jedoch, dass bisher keine Beschreibung gefunden werden konnte, die der Komplexität solcher Lernprozesse in befriedigender Form Rechnung trägt. Im Folgenden wird exemplarisch das Kulturschock-Modell von Oberg in der von Jürgen Bolten erweiterten Form vorgestellt:

▪ Das Kulturschock-Modell von Oberg und Bolten (1960/2003)

Der Anthropologe Kalvero Oberg hat bereits 1960 ein Modell des „Kulturschocks“ entwickelt, das der deutsche Kulturwissenschaftler Jürgen Bolten überarbeitet hat (vgl. Erll/Gymnich 2010, 67f.). Zwar handelt es nicht um ein Modell des interkulturellen Lernens, doch als Modell der Begegnung mit einer anderen Kultur soll es an dieser Stelle – auch als Folie für die später zu referierenden linearen Modelle etwa Bennetts – gewürdigt werden. Oberg und Bolten gehen von folgenden Phasen aus (Bolten 2007, 155):

1. Euphorie (honeymoon stage)	Wahrnehmung nur des Positiven in der unbekanntem Kultur; überschwängliche Reaktionen
2. Missverständnisse	In Unkenntnis der kulturellen Konventionen der unbekanntem Kultur schafft man Missverständnisse, sucht die Schuld bei sich selbst.
3. Kollisionen (crisis)	Angesichts nicht erkannter Ursachen der Missverständnisse Schuldzuweisung an andere Kultur, Aufwertung der eigenen Kultur
4. Akzeptanz der Unterschiede (recovery)	Die Ambiguitätstoleranz steigt. Man versucht, die andere Kultur zu verstehen.
5. Akkulturation (adjustment)	Unterschiede werden verstanden; Tendenz zur Übernahme fremdkultureller Verhaltensweisen.

Der Akkulturations-Prozess – d.h., das Hineinwachsen in eine andere Kultur – wurde von Berry 1990 (und in Anlehnung an ihn z.B. von Thomas 2005, 80f. und Erll/Gymnich 2010, 68-71) – nuancierter beschrieben, indem dort vier Formen der Akkulturation unterschieden werden, und zwar:

- Marginalität: sozusagen der 'worst case': man verliert die eigene Identität und nimmt zugleich die fremde Kultur nicht an.
- Separation: man hält an der eigenen Kultur fest und lehnt die fremde/neue Kultur ab.
- Assimilation: man gibt die eigene kulturelle Identität auf und identifiziert sich vollkommen mit der neuen Kultur.
- Integration: man behält zugleich die eigene Identität und entwickelt eine positive Haltung zur Kultur der neuen Umgebung.

Das „Kulturschock-Modell“ blickt also einerseits sehr positiv auf interkulturelle Begegnungen. Andererseits liegt gerade in diesem wohlwollenden Blick die Versuchung, ein Denken dichotomer kultureller Differenzen einzuführen, welches der Transkulturalität und Hybridität einer mehrsprachigen Gesellschaft nicht gerecht werden kann. Auch ist das Modell insgesamt in seiner Stufenfolge eher plakativ.

3.2 Ein hermeneutischer, subjektzentrierter Ansatz: Didaktik des Fremdverstehens

▪ Das Modell von Bredella & Christ (1991ff.)

Das in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik v.a. der 1990er und 2000er Jahre wirkungsmächtigste Konzept des interkulturellen Lernens ist wohl das in dem gleichnamigen Gießener Graduiertenkolleg (1991-2003) geprägte einer „Didaktik des Fremdverstehens“ (erste umfassende Veröffentlichung: Bredella & Christ 1995). Es handelt sich um ein hermeneutisch begründetes Konzept, in dem „das Wechselverhältnis zwischen dem Eigenen und dem Fremden“ (Fäcke 2011, 178) im Zentrum steht. Fremdverstehen wird gerade auch als durch Literaturunterricht initiierbar angesehen. Die zentrale Figur in dem hermeneutischen Konzept ist das verstehende Subjekt, mithin der Lernende, der in der Folge interpretatorischer Prozesse seine eigene Sichtweise reflektieren und relativieren soll. Durch interkulturelles Lernen sollen mithin Fähigkeiten wie Perspektivwechsel, Empathie und Relativierung ethnographischer Perspektiven entwickelt und Einstellungen wie Offenheit und Neugier befördert werden (vgl. z.B. Bredella 1999, Hu 2010, 76). Insofern ist das Konzept sicherlich pädagogisch wertvoll, indem aber das Verstehen und das (lernende) Subjekt im Vordergrund stehen, bleiben das eigentliche Ziel und der Adressat des Fremdsprachenunterrichts bzw. der Kommunikation, die Verständigung und der Gesprächspartner, noch zu wenig berücksichtigt (vgl. Reimann 2013, 2014b).

Christiane Fäcke resümiert weiterhin treffend: „[Das Konzept] basiert auf dem Postulat einer homogenen Lerngruppe und eines in sich kulturell kohärenten Subjekts“ (Fäcke 2011, 178). Angesichts der Tatsache, dass es als unumstritten gilt, dass unsere Lerngruppen heute heterogen zusammengesetzt sind und dass auch jedes Subjekt über verschiedene kulturelle Identifikationsmöglichkeiten verfügt, wird deutlich, dass dieses Konzept für den gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht nicht mehr uneingeschränkt gültig sein kann. Auch steht hier das Verstehen im Vordergrund, während das eigentliche Ziel des

Fremdsprachenunterrichts ja die Verständigung sein muss. Andrea Rössler erkennt ihrerseits ebenfalls diese Problematik an, wird dem Ansatz Bredellas aber insofern gerecht, als sie ergänzend argumentiert, dass ein Subjekt sich letztlich immer durch die Abgrenzung von einem Nicht-Ich definiert:

In der Tat ist nicht allein die mediale Globalisierung für die zunehmende Vermischung von Fremdem und Eigenem verantwortlich, sondern auch der Umstand, dass immer mehr Menschen in multilingualen und multikulturellen Gesellschaften aufwachsen und das Eigene mehr denn je als Ergebnis einer Kultur- und Sprachmischung zu verstehen ist. Zudem erschließt sich auch uns selbst das Eigene nie ganz. Dennoch sind das Eigene und das Fremde Kategorien, die sich als konstitutiv erwiesen haben für den Prozess der Subjektwerdung und Weltaneignung des Individuums. Aus hermeneutischer und sozialpsychologischer Perspektive ist letztlich jedes Verstehen Fremdverstehen; der Sozialisationsprozess kann beschrieben werden als Auseinandersetzung mit dem Anderen, zu dem ich mich in irgendeiner Weise verhalten muss: es mir erklären und vertraut machen, es (in Teilen) ablehnen, es mir (in Teilen) aneignen (Rössler 2010, 140).

Insofern kann nahe gelegt werden, Fremdverstehen als eine Komponente inter- und transkultureller Lernprozesse zu verstehen, nicht aber – wie in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik lange Zeit geschehen – es mit diesen beinahe gleich zu setzen. Das hermeneutische Konzept des Fremdverstehens sollte heute durch ein konstruktivistisches Konzept wie das der Transkulturalität ergänzt werden:

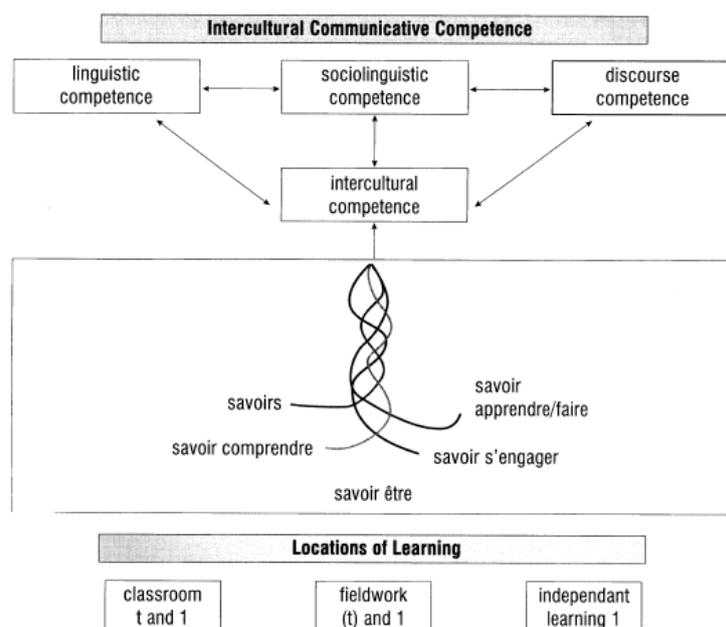
Was dem Transkulturalitätskonzept zufolge durch die reale Entwicklung befördert wird, soll dem Interkulturalitätskonzept zufolge durch hermeneutische Bemühungen geleistet werden. In Wahrheit ist aber die heutige Hermeneutik dafür denkbar ungeeignet, denn ihr zufolge sind Verstehensmöglichkeiten prinzipiell auf die eigene Herkunft beschränkt, während jenseits derselben nur noch ein Missverstehen (ein Ummodelln des Anderen ins Eigene) möglich sein soll [...]. Angesichts der langen Misserfolgsgeschichte interkulturellen Dialogs könnte man zwar den Eindruck gewinnen, dass die Hermeneutik im Recht ist, es könnte aber auch die genau umgekehrte Erklärung zutreffen: Weil die Interkulturalisten die Kulturen von Grund auf wie Kugeln konzeptualisieren, kaprizieren sie sich auf das Verstehen eines ‚Anderen‘, von dem sie zugleich annehmen, dass es ob seiner Inkommensurabilität eigentlich nicht verstanden werden könne [...]. Das Interkulturalitätskonzept verfügt durch seinen ersten Zug – die Unterstellung einer ganz anderen, eigenartigen und homogenen Verfasstheit der anderen Kulturen – die Erfolgsmöglichkeit all seiner weiteren, auf den interkulturellen Dialog zielenden Schritte. Die antiquierte Fiktion inkommensurabler Kulturen ruft den Wunsch nach

interkulturellem Dialog hervor und verurteilt ihn zugleich zum Scheitern [...]. (Welsch 2010, 49f., vgl. Reimann 2014b, 29f.).

3.3 Mehrdimensionale Ansätze: interkulturelle kommunikative Kompetenz (Byram) und Lernspirale (Deardorff)

▪ Das Modell von Byram (1997)

Tatsächlich steht in anderen Modellen die Verständigung zumindest implizit deutlicher im Fokus. Ein inzwischen vielfach rezipiertes Modell der interkulturellen kommunikativen Kompetenz wurde 1997 von Michael Byram vorgeschlagen: es sieht eine ausdrückliche Ergänzung interkultureller Kompetenz, die Byram als aus untereinander vernetzte (Teil-)Kompetenzen auf kognitiver, affektiver, volitionaler und ethischer Ebene annimmt ("savoir", "savoir comprendre", "savoir apprendre", "savoir faire", "savoir être" (vgl. Europarat 2001, 22-24) und - distinktiv für den Bereich der interkulturellen Kompetenz: "savoir s'engager"), um fremdsprachliche kommunikative, soziolinguistische und diskursive Kompetenzen vor (Byram 1997, 70ff.). Letztgenannte Teilbereiche spiegeln sich auch im Kompetenzmodell des GeR (vgl. Europarat 2001, 24f.), der ja - obwohl er gerade in diesem Bereich keine Kriterien und/oder Deskriptoren liefert - einem interkulturellen Ansatz verschreibt (Europarat 2001, 14 u.ö.). In der Wahl des Begriffs "interkulturelle kommunikative Kompetenz" nehmen letztlich auch die Bildungsstandards für das Abitur aus dem Jahr 2012 (s.u.) auf das Modell Byrams Bezug.



Aus dem Modell Byrams lassen sich für das inter- bzw. transkulturelle Lernen folgende Aspekte ableiten: eine zentrale Zieldimension des interkulturellen Lernens ist die Kompetenz zum verantwortlichen Handeln ("savoir s'engager"). Weiterhin beachtenswert ist, dass Byram auch denkbare Lernorte ("locations of learning") in sein Modell integriert: Neben dem Klassenzimmer und dem selbständigen Arbeiten auch "fieldwork" erwähnt - damit wird, vollkommen zu Recht, darauf verwiesen, dass "außerschulischen Lernorten" des Fremdsprachenunterrichts (vgl. Gehring/Stinshoff 2010) gerade im Hinblick auf die Entwicklung inter- und transkultureller Kompetenz besondere Bedeutung zukommt. Aus dem Ansatz Byrams lässt sich ferner die terminologisch und konzeptionell bedeutende Unterscheidung zwischen interkultureller Kompetenz und interkultureller kommunikativer Kompetenz herleiten: Während interkulturelle Kompetenz in Grundzügen durch entsprechendes Training auch ohne Sprachkenntnisse erzielt werden kann (z.B. interkulturelles Training für Verhandlungen mit Chinesen in englischer Sprache für Manager ohne Chinesischkenntnisse), ist interkulturelle kommunikative Kompetenz immer an einen adäquaten Gebrauch der Zielsprache gebunden (vgl. Byram 1997, 70ff.).

▪ **Das Modell von Deardorff (2004)**

Das Modell von Deardorff (2004ff.) ist insofern besonders interessant, als es, ähnlich wie das Modell von Reimann (s.u.), versucht, die beiden Aspekte Verstehen und Verständigung, Wirkung interkultureller Lernprozesse auf das lernende Subjekt einerseits und Wirkung in der Interaktion mit dem Gesprächspartner / im perlokutionären Akt andererseits, zu vereinen. Ihr Ansatz versucht, diese Bereiche zu integrieren, indem sie in einer "Lernspirale der interkulturellen Kompetenz" "Interne Wirkung" und "Externe Wirkung" interkultureller Lernprozesse einander gegenüberstellt, denen wiederum auf der Kompetenzebene, d.h., auf Seiten des Lernzugewinns seitens der Lernenden, "Haltungen und Einstellungen bzw. "Handlungskompetenz" entsprechen. Dies kann, für die vier Teilbereiche die Terminologie aus Deardorff 2006, 7 aufgreifend, tabellarisch wie folgt dargestellt werden:

Wirkung	Kompetenzbereich
Interne Wirkung: - Relativierung von Referenzrahmen - Empathiefähigkeit	Haltungen und Einstellungen: - Wertschätzung von Vielfalt - Ambiguitätstoleranz
Externe Wirkung: - Vermeidung von Regelverletzungen - Zielerreichung	Handlungskompetenz: - umfassendes kulturelles Wissen - Kommunikationsfähigkeiten - Konfliktlösungsfähigkeit

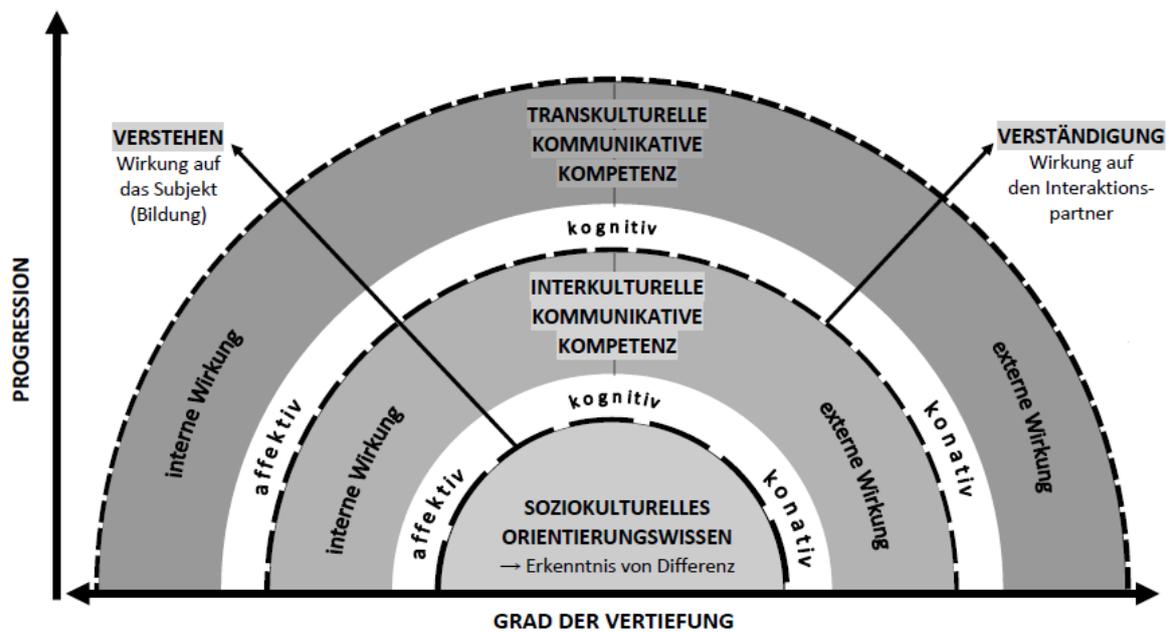
In These 13 des Modells der Bertelsmann-Stiftung werden dann tatsächlich die Grenzen traditioneller Modelle der interkulturellen Kompetenz angesprochen, wenn es heißt:

Das hier dargestellte Modell interkultureller Kompetenz hat Grenzen. Es bleibt zu fragen, ob Interkulturelle Kompetenz, die auf das Nebeneinander von relativen Gegebenheiten abzielt, ausreicht, um menschliche Koexistenz auf globaler Ebene zu gewährleisten. Das Defizit von Interkultureller Kompetenz im hier umschriebenen Sinne ist darin zu sehen, dass sie die kulturellen Unterschiede nicht aufhebt, sondern sie aufrecht erhält und zum Teil verstärkt. Indem das Modell die Relativierung von Referenzrahmen fordert, wird kein zwischen den Akteuren gültiges und damit verbindendes Werteset ausgehandelt und entwickelt. [...] Wir stellen zur Diskussion, inwieweit unsere Weltgesellschaft eine Einigung auf ein Set verbindlicher Werte benötigt, die als Basis für das Miteinander in der einen Welt vorausgesetzt werden müssen, und wie diese Werte gegebenenfalls das Modell im Sinne einer „Global Cultural Competence“ beeinflussen würden. (Bertelsmann-Stiftung 2006, 11).

Damit werden Fragen aufgeworfen, die das im Folgenden beschriebene Modell der transkulturellen kommunikativen Kompetenz zu beantworten versucht.

3.4 Ein integriertes Modell transkultureller Kompetenz: Stufen und Dimensionen (Reimann 2011ff.)

Auch dieses Modell (z.B. Reimann 2011, 2013, 2014b) kann weder als umfassend noch als die Operationalisierung inter- bzw. transkultureller Kompetenz abschließend angesehen werden. Allerdings stellt es den Versuch dar, eine Operationalisierung von Lernprozessen erleichternde Stufung mit der Beschreibung verschiedener Dimensionen kultureller Lernprozesse zu integrieren. Es handelt sich um ein integrierendes, gestuftes Modell, in dem das Kontinuum von Landeskunde, Inter- und Transkulturalität die Progression des individuellen Lernprozesses widerspiegelt: "Landeskunde", inter- und transkulturelle (kommunikative) Kompetenz widersprechen sich nicht, sondern ergänzen einander insofern, als soziokulturelles Orientierungswissen Grundlage für den Aufbau interkultureller Kompetenz sein kann, diese wiederum, d.h. die (Er-) Kenntnis des Selbst und des Anderen, der im Sinne der Transdifferenz nicht zu leugnenden Differenzen wie auch das Verstehen, unabdingbare Voraussetzungen zum (tendenziell) späteren Erreichen einer tatsächlichen transkulturellen Kompetenz im Sinne einer Kompetenz zur Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg. Es handelt sich, wie im Folgenden graphisch angedeutet, um einander überlagernde Sphären oder Schwerpunktsetzungen, nicht um klar trennbare Abfolgen: inter- und sogar transkulturelles Lernen kann gleichzeitig zum oder sogar vor dem landeskundlichen Lernen einsetzen usw.; dennoch ist eine substantielle Erweiterung inter- bzw. transkultureller (kommunikativer) Kompetenz nur auf der Grundlage eines vertieften soziokulturellen Orientierungswissens bzw. interkultureller Kompetenz möglich, d.h., der Lernprozess wird in seinen Schwerpunkten durchaus der genannten Reihenfolge Landeskunde – interkulturelles Lernen – transkulturelles Lernen entsprechen. Erstmals wird dieses Modell hier in erweiterter Form vorgelegt: Dabei integriert es die drei Dimensionen inter- (und trans-) kultureller Kompetenz nach Erll/Gymnich, die Wirkungsrichtungen im Sinne Deardorffs und die von mir bereits an anderer Stelle vorgeschlagene taxonomische Stufung in inter- (Verstehen) und transkulturelle Kompetenz (Verständigung) (vgl. Reimann 2011ff.). Dadurch wird verdeutlicht, dass das soziokulturelle Orientierungswissen v.a. die kognitive Dimension inter- und transkultureller Kompetenzen betrifft und letztgenannte weiterhin jeweils über eine emotional-affektive und eine handlungsbezogen-konative Komponente verfügen. Dabei führt die affektive Komponente tendenziell eher zu einer internen Wirkung im Sinne der (Persönlichkeits-) Bildung, welche sich v.a. über das (Fremd-) Verstehen entwickelt, während die konative Dimension v.a. als die externe Wirkung zu verstehen ist, die zur Verständigung in der Interaktion mit einem Kommunikationspartner führt.



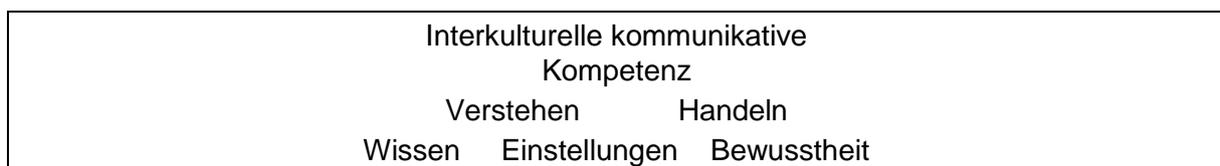
Die grundlegende Rolle des sprachlichen Lernfortschritts wird dabei durch die vertikale und die horizontale Achse am Rand der Graphik verdeutlicht: die vertikale Dimension repräsentiert dabei die Dauer und – im Regelfall damit verbunden – die Progression des Sprachenlernens. Die horizontale Achse bzw. die horizontale Dimension der drei Kreise deutet dagegen den Grad der Vertiefung an, der in den einzelnen Teilbereichen erreicht werden kann. Somit wird deutlich, dass auch interkulturelles und transkulturelles Lernen auf einem wenig entwickelten sprachlichen Kenntnisstand möglich ist, eine reflektierte Vertiefung in der Fremdsprache realistischer Weise aber erst bei fortgeschrittenen Sprachkenntnissen. Da aber die kognitiven Fähigkeiten mit fortgeschrittenem Alter, gerade im Fall des Spanischen als spät beginnender Fremdsprache, auch zu einem Zeitpunkt, zu dem die Sprachkenntnisse wenig entwickelt sind, durchaus inter- und transkulturelle Reflexionen erlauben, impliziert die Forderung nach transkulturellem Lernen auf der Ebene der Sprache auch Offenheit für ungezwungene Sprachmischung, wie sie echt mehrsprachige Individuen an den Tag legen, insbesondere auch in Bezug auf die Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer (vgl. z.B. Weinrich 1983, Butzkamm u.a. 1973, 2009). In jüngerer Zeit bevorzugte Formen der freieren Sprachmittlung (z.B. informelles Dolmetschen) sind insofern transkulturelle kommunikative Aufgaben *par excellence* (vgl. z.B. Leitzke-Ungerer 2008, Rössler 2008).

3.5 Interkulturelle kommunikative Kompetenz in den Bildungsstandards für das Abitur (2012)

In den Bildungsstandards für das Abitur steht „interkulturelle kommunikative Kompetenz“ graphisch über den zwei weiteren bedeutenden Kompetenzbereichen „Funktionale kommunikative Kompetenz“ und „Text- und Medienkompetenz“ (KMK 2012, 11). Dadurch wird sie – anders als noch in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss, in denen sie nur als „interkulturelle Kompetenz“ figuriert (vgl. KMK 2003, 8) – zu einem übergeordneten Bildungsziel für die Ebene des Abiturs erhoben. Ist dieser Akzentverschiebung wird der auch im Modell 3.4 angesprochenen Progression auf kognitiver und sprachlicher Ebene Rechnung getragen. Die Bildungsstandards greifen zwar wesentliche Aspekte verschiedener oben referierter Definitionen und Modelle des interkulturellen Lernens auf, integrieren es aber zu einem eigenen, neuen, wenngleich wenig ausdifferenzierten Modell:

„Interkulturelle Kompetenz stellt ein wesentliches Element des fremdsprachlichen Bildungskonzepts der gymnasialen Oberstufe dar. Sie manifestiert sich in fremdsprachlichem Verstehen und Handeln. Aus diesem Grund wird sie als interkulturelle kommunikative Kompetenz bezeichnet. Ihre Dimensionen sind Wissen, Einstellungen und Bewusstheit.“ (KMK 2012, 13, vgl. auch 20-22).

Graphisch wird dies wie folgt versetzt gedruckt veranschaulicht (KMK 2012, 11):



Übergeordnet sind also die Prozesse des Verstehens und des Handelns (das auch als "Verständigung" hätte bezeichnet werden können), welche in den Bildungsstandards auf Wissen, Einstellungen und Bewusstheit basieren. Dabei ist festzuhalten, dass z.B. die oben referierten Dimensionen kognitiv, affektiv und konativ scheinen treffender zu sein. Das Modell der Bildungsstandards darf - wie für dieses Dokument legitimierbar - auch in diesem Bereich als ein zwischen den Ländervertretern ausgehandelter Minimalkonsens gelten. Für Lehrkräfte ist zur Ausgestaltung eines interkulturellen Spanischunterrichts daher die Kenntnis der oben vorgestellten Modelle ergänzend wünschenswert.

4. Methoden eines inter- und transkulturellen Fremdsprachenunterrichts

In einer Überblicksdarstellung (mit weiterführender Bibliographie) erstellen Grau/Würffel 2007 folgende Typologie von Übungen und Aktivitäten zum interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht:

1. Wahrnehmungsschulung,

z.B.

„- Freie Assoziationen zu Bildern, detaillierte Beschreibung von Bildern oder Filmsequenzen, um den Lernenden für die eigene Seh-, Wahrnehmungs- und Verstehensprozesse zu sensibilisieren [...]

- Bildbeschreibungen in dem bewussten Dreischritt „wahrnehmen/beschreiben, Hypothesen bilden, persönliche Eindrücke formulieren“, um den Automatismus aufzubrechen, der den Betrachter meist – ohne dass es ihm auffiele – von der Wahrnehmung direkt zur kulturabhängigen Wertung führt [...]

- Die gleiche Geschichte aus verschiedenen Perspektiven erzählen lassen [...]

- Wahrnehmungsreduktion, Übungen zu Sinnestäuschungen, um sich einzelner Sinne bewusster zu werden [...]

2. Sprachreflexion über Begriffsbildung und Begrifferschließung,

z.B.

„- Untersuchungen eines Wort- [...] oder erweiterten Begriffsfeldes [...], um seine konnotativen Bedeutungen, seine Verknüpfungen mit anderen Wörtern [...] zu erfassen. [...]

- Aus Assoziogrammen von Muttersprachlern zu einem Begriff Mehrfachnennungen herausziehen, [... - sc. z.B.beim Schüleraustausch]

3. Einblicke in fremde Welten und Kulturvergleich

z.B.

„- Literarische Texte als Zugang zu einer fremden Welt (Bredella [...])

- Analyse von kulturspezifischen Werten in Werbung (z.B. Produktwerbungen, die länderspezifisch unterschiedlich sind) [...]
- Kulturvergleich von Zeit- und Raumkonzepten, Aspekten des Alltagslebens (Wohnen, Einkaufen etc.) durch Mini-Befragungen von Angehörigen der Zielkultur mit vorher gemeinsam ausgearbeiteten Fragebögen [...]
- Untersuchung von situationsabhängigen Verhaltensweisen in Filmen oder literarischen Texten, z.B. Begrüßungsszenen in *soap operas* [...]

4. Entwicklung kommunikativer Kompetenz in interkulturellen Kontaktsituationen

z.B.

„- Dramapädagogische Übungen und Rollenspiele [...]. Sie sprechen insbesondere die Gefühlswelt der Lernenden an und erleichtern das ganzheitliche Hineinversetzen in eine andere Rolle und den damit verbundenen Perspektivenwechsel. Außerdem kann der fremdkulturelle Umgang mit non-verbale Kommunikationsmitteln entdeckt und ausprobiert werden [...]

- Planspiele und Simulationen, die ein vollständiges Eintauchen der Lernenden in einen fremden Kontext ermöglichen, z.B. eine internationale Verhandlungssituation [...]
 - Klassenkorrespondenzen zu unterschiedlichen Themen oder literarischen Texten über verschiedene Medien [...]
- (Grau/Würffel 2007, 312-314).

5. Evaluation inter- und transkultureller kommunikativer Kompetenz

Inter- (und folglich auch trans-) kulturelle kommunikative Kompetenz gilt derzeit als schwer messbar (vgl. z.B. Hu/Leupold 2008, 66-70, Rössler 2010, 146). Folglich bieten weder der GeR befriedigende Kriterien und Deskriptoren, noch wird die Kompetenz in den Bildungsstandards, die interkulturelle kommunikative Kompetenz für das fremdsprachliche Abitur als übergeordnetes Lernziel ausweisen, ausreichend operationalisiert oder in den ersten Implementierungsstudien zu den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss getestet. Auch Byrams Standardwerk des Jahres 1997 widmet sich ausgiebiger der Theoriebildung des *Teaching* denn dem *Assessing* interkultureller kommunikativer Kompetenz (zu letzterem

wiederum eher theoretisch 87-111). Daniela Caspari und Andrea Schinschke haben aus einem ihnen vorliegenden Korpus von Untersuchungen zum interkulturellen Lernen eine Typologie von Aufgaben zur Feststellung interkultureller Kompetenzen erstellt, wobei sie bewusst nicht "formelle Testung", sondern "informelle Feststellung/Überprüfung" in schriftlicher Form anvisieren (Caspari & Schinschke 2009, 275, 282). Ausgehend von ihrem oben erwähnten Modell interkultureller Kompetenz erkennen sie folgende Kriterien in den Bereichen Wissen, Können/Verhalten und Einstellungen (Caspari & Schinschke 2009, 286f.):

O Wissen

- fremdkulturell
- fremdsprachlich (bes. kulturspezifisch fremdsprachliches Wissen)
- strategisch

O Können / Verhalten

- fremdkulturell (außer sprachliches Handeln)
- fremdsprachlich
- kulturell angemessenes fremdsprachliches Handeln
- strategisch

O Einstellungen / Bereitschaft in Bezug auf

- Fremdkultur
- Gebrauch der Fremdsprache
- Strategiegebrauch
- persönlich-psychologisches „Einlassen“

Weiterhin konnten Caspari & Schinschke (ebd.) u.a. folgende Typen von Aufgaben feststellen:

- Aufgaben zur Wiedergabe von Wissen
- Aufgaben zur Feststellung von Einstellungen, z.B. gegenüber anderen Lebensweisen
- Aufgaben, die gezielt einen Umgang mit Nicht-Verstehen und Nicht-Können verlangen (z.B. freies Sprechen, Hörverstehen von Originaltexten)
- schriftliche Aufgaben zum reflektierten Vergleich kultureller Phänomene
- Imitationsaufgaben in Bezug auf sprachliches Verhalten und kulturelle Gebräuche (z.B. „Faites comme des Français“)

- (schriftliche) Aufgaben mit Schwerpunkt „Anwendung von Wissen“, z.B. zur Interpretation literarischer Texte oder zur Deutung von Stereotypen / Vorurteilen / *critical incidents*
- Aufgaben zur Relativierung der eigenen Wahrnehmung (z.B. Bilder oder Filmsequenzen beschreiben und unter Zuhilfenahme von Einsichten in die Fremdkultur und in Wahrnehmungsmechanismen interpretieren)
- schriftliche Aufgaben mit Schwerpunkt „Perspektivenübernahme“, z.B. im Umgang mit literarischen Texten oder Sachtexten
- schriftliche Aufgaben zur Auseinandersetzung mit fremdem und eigenem Standpunkt („Perspektivenkoordination“)
- Simulationen, z.B.
- inszenierte Diskussionen zu Themen mit hohem interkulturellen Konfliktpotential
- Rollenspiele zur mündlichen Sprachmittlung
- Rollenspiele mit *critical incidents*-Situationen
- medial vermittelte Begegnungssituationen mit Zielsprachensprechern (z.B. Klassenkorrespondenz, E-Mail-Kontakte, Chat)
- reale Begegnungssituationen mit Zielsprachensprechern, u.U. mit Aufgaben zur Reflexion der Situationen (Caspari & Schinschke 2009, 286f.)

Aus heutiger Perspektive müssten solche Aufgaben, wie auch von Caspari & Schinschke 2009 angedeutet, zunehmend auch mündlich gestellt und realisiert werden. Die genannte Typologie kann ein Ansatzpunkt sein, um valide Lern- und Testaufgaben zu erstellen. Bisherige Versuche, interkulturelle kommunikative Kompetenz zu operationalisieren, sind indes weitgehend gescheitert. So vermag etwa auch die umfangreiche Studie Eberhardt 2013, trotz vielversprechender Ansätze (z.B. Eberhardt 2008) kaum Antworten zu liefern. Auch der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze (RePA)* (Candelier 2009) liefert letztlich keine abschließende Operationalisierung. Unter den drei Teilbereichen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nach Rössler 2010 - affektive und attitudinale Komponente, wissensbasiert-analytische Komponente und handlungsorientierte Komponente - scheint einzig der kognitive Bereich im Sinne soziokulturellen Orientierungswissens objektivierbar, valide und reliabel messbar zu sein (vgl. bereits Byram 1997, 94ff). Es spricht wohl nichts dagegen,

im Sinne einer Rückbesinnung auf anspruchsvolle und daher motivierende Inhalte im Fremdsprachenunterricht, soziokulturelles Orientierungswissen zu testen. Allerdings muss man sich dabei bewusst sein, dass der so bedeutenden und den Fremdsprachenunterricht bereichernden interkulturellen kommunikativen Kompetenz als solcher damit nicht beigegeben werden kann.

Für den affektiven und attitudinalen Bereich bieten sich eher Formen der (begleiteten) Autoevaluation an wie etwa Portfolios, Lern- oder Austauschstagebücher (auch hierzu bereits Byram 1997, 91ff., zu einem Praxisbeispiel vgl. Fellmann 2006). Byram hat mit der *Autobiography of Intercultural Encounters* ein entsprechendes Instrument erarbeitet (Europarat 2009, dazu z.B. Rössler 2010, 146).

Die Ebene des interkulturellen Handelns kann letztlich in mündlichen Prüfungen etwa in Rollenspielform zwar simuliert, aber nicht wirklich diagnostiziert und evaluiert werden - sie wird sich, so sehr diese Formulierung einem Offenbarungseid der Testtheorie gleicht, erst in der realen Interaktion mit einem hispanophonen Gesprächspartner erweisen (und stetig entwickeln).

Das Dilemma der Operationalisierung und Diagnostik interkultureller (kommunikativer) Kompetenz ist wiederholt thematisiert worden. Als einführender Forschungsbericht kann Fäcke 2012 erwähnt werden. Auch Andrea Rössler hat einige Zweifel an der Überprüfbarkeit interkultureller kommunikativer Kompetenz auf den Punkt gebracht - und dabei auch darauf hingewiesen, dass beim Versuch, *interkulturelle* kommunikative Kompetenz zu testen, dem Phänomen der sozialen Erwünschtheit (aber wäre dieses nicht auch ein Spiegel zumindest ansatzweise erreichter Lernziele?) letztlich auch die Sprachenbarriere eine Rolle spielen kann:

"Und selbst wenn man überzeugende Aufgabenformate fände, mit denen sich Haltungen und Einstellungen gegenüber Fremden nachweisen und messen lassen, bliebe doch stets die Frage, wie real und nachhaltig diese sind. Spielt der Schüler nur eine Rolle, weil er weiß oder errahnt, welche Einstellungen der Lehrer 'belohnen' und sanktionieren wird? [...] Und: In welchem Verhältnis steht der Grad der Empathiefähigkeit eines Schülers zu seiner fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz? So ist es etwa denkbar, dass ein Schüler sich sehr gut in seinen spanischen Austauschpartner einfühlen, dies aber nicht durch angemessene verbale Interaktionen in der Fremdsprache zum Ausdruck bringen kann. [...]" (Rössler 2010, 146).

Auch wenn oder gerade weil die Frage nach der Evaluation interkultureller kommunikativer Kompetenz (noch) weitgehend negativ beantwortet werden musste, kann dieser Abschnitt mit dem weitsichtigen Plädoyer von Christiane Fäcke beschlossen werden:

"Interkulturelles Lernen muss zentraler Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein und bleiben, selbst wenn sich interkulturelle Kompetenzen als schwer oder kaum überprüfbar bzw. messbar erweisen. Der Verzicht auf Persönlichkeitsbildung und Förderung ethischer Haltungen sollten nicht aus pragmatischen Gründen aus einem Fremdsprachenunterricht mit Fokus auf leicht überprüfbare Kompetenzen verbannt werden. [...] Müssen immer alle Kompetenzen überprüft werden und überprüfbar sein? [...] Erlernen wir eine interkulturelle Sensibilität den nur für die nächste Schulnote, für das nächste PISA-Ergebnis? Weit sinnvoller und der Sache angemessener wäre ein intrinsisch motiviertes Verständnis, das die Relevanz interkultureller Kompetenz für den Einzelnen und für unsere Gesellschaft als wesentlich begreift." (Fäcke 2012, 17, 19).

Diese intrinsische Motivation zur inter- (und transkulturellen) Kommunikation zu befördern, ist sicherlich eine der bedeutendsten Aufgaben des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts.

Literatur

- ALLOLIO-NÄCKE, Lars & KALSCHEUER, Britta & MANZESCHKE, Arne. Hrsg. 2005: Differenzen anders denken. Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz. Frankfurt am Main: Campus.
- ALLOLIO-NÄCKE, Lars & KALSCHEUER, Britta. 2005: „Bausteine zu einer Kulturtheorie der Transdifferenz – Resümee und Ausblick“, in: Alolio-Näcke & Kalscheuer & Manzeschke 2005, 443-453.
- AUERNHEIMER, Georg. 2012: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- BENNETT, Milton J. 1993. „Towards ethorelativism. A developmental model of intercultural sensitivity“, in: Raigie, R. Michael Ed. Education for the Intercultural Experience. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- BERRY, John W.. 1990. „Psychology of Acculturation. Understanding Individuals Moving between Cultures“, in: Brislin, Richard W. Ed. 2001. Applied Cross-Cultural Psychology. Newbury Park: Sage, 232-253.
- BERTELSMANN-STIFTUNG (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann-Stiftung auf der Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Gütersloh: Bertelsmann.
- BOLTEN, Jürgen. 2003. Interkulturelle Kompetenz. Erfurt: Landeszentrale für Politische Bildung.
- BREDELLA, Lothar. 1999. Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts, in: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner. Edd. Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, 85-120.
- BREDELLA, Lothar & CHRIST, Herbert. Edd. 1995. Didaktik des Fremdverstehens. Tübingen: Narr.
- BREDELLA, Lothar & CHRIST, Herbert. Edd. 2007. Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz. Tübingen: Narr.
- BUTZKAMM, Wolfgang. 1973: *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- BUTZKAMM, Wolfgang. 2004: *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke.
- BUTZKAMM, Wolfgang. 2009: *The Bilingual Reform. A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- BYRAM, Michael. 1997. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.
- CANDELIER, Michel et al. Edd. 2009. *RePA. Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. Diagnostizieren und Fördern von Kompetenzen und Lernbewusstheit*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2007. „Interkulturelles Lernen. Konsequenzen für die Konturierung eines fachdidaktischen Konzepts aufgrund seiner Rezeption in der Berliner Schule“, in: Bredella & Christ 2007, 78-100.
- CASPARI, Daniela & SCHINSCHKE, Andrea. 2009. „Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie“, in: Hu & Byram 2009, 273-287.
- CHRIST, Herbert & RANG, Hans-Joachim. 1985. Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Band III: Neuere Sprachen I. Tübingen: Narr.
- DAROWSKA, Lucyna & LÜTTENBERG, Thomas & MACHOLD, Claudia. Hrsg. 2010: Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript.

- DATTA, Asit. Hrsg. 2005: *Transkulturalität und Identität. Bildungsprozesse zwischen Exklusion und Inklusion*. Frankfurt am Main: Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- DATTA, Asit. Hrsg. 2010: *Zukunft der transkulturellen Bildung – Zukunft der Migration*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- EBERHARDT, Jan-Oliver. 2008. „Interkulturelle Kompetenz bei Französischlernern. Eine explorative Studie mit Schülern der Jahrgangsstufe 10“, in: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19, 2, 273-296.
- EBERHARDT, Jan-Oliver. 2013. *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- ERLL, Astrid. ²2011 (¹2004). *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. Stuttgart: Metzler.
- ERLL, Astrid & GYMNICH, Marion. ²2011 (¹2010). *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen*. Stuttgart: Klett.
- Europarat. Ed. 2001: *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- EUROPARAT. Ed. 2009. *Autobiography of Intercultural Encounters*, http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/default_en.asp (02.09.2014).
- FÄCKE, Christiane. 2011. *Fachdidaktik Spanisch. Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- FÄCKE, Christiane. 2012. „Evaluation interkultureller Kompetenzen ? Überlegungen zur Relevanz aktueller Diskurse für den Französischunterricht“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik* 6,1, 2012, 9-21.
- FELLMANN, Gabriela. 2006. „Interkulturelles Lernen sichtbar machen. Lernertagebücher“, in: *Praxis Fremdsprachenunterricht* 5, 26-33.
- GEHRING, Wolfgang / STINSHOFF, Elisabeth. Edd. 2010. *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*. Braunschweig: Bildungshaus.
- GIPPERT, Wolfgang & GÖTTTE, Petra & Kleinau, Elke. Hrsg. 2008: *Transkulturalität. Gender- und bildungstheoretische Perspektiven*. Bielefeld: transcript.
- GÖHLICH, Michael et al. (Hrsg.) (2006a): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim/München: Juventa.
- GÖHLICH, Michael et al. (2006b): „Transkulturalität und Pädagogik“, in: Göhlich et al. 2006a, 7-29.
- GOGOLIN, Ingrid. 2006: „Erziehungswissenschaft und Transkulturalität“, in: Göhlich et al. 2006a, 31-43.
- GRAU, Maike & WÜRFEL, Nicola. 2007. „Übungen zur interkulturellen Kommunikation“, in: Bausch & Christ & Krumm 2007, 312-314.
- HAUENSCHILD, Katrin. 2010: „Transkulturalität – (k)ein Leitbild für die Weiterentwicklung Interkultureller Bildung?“, in: Datta 2010, 148-166.
- HAUSMANN, Frank-Rutger. ²2008 (¹2000). „Vom Strudel der Ereignisse verschlungen“. *Deutsche Romanistik im „Dritten Reich“*. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann.
- HU, Adelheid. 2010: „Interkulturelle Kommunikative Kompetenz“, in: Hallet & Königs 2010, 75-79.
- HU, Adelheid & BYRAM, Michael. Edd. 2009. *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*. Tübingen: Narr.
- HU, Adelheid & LEUPOLD, Eynar. 2008. „Kompetenzorientierung und Französischunterricht“, in: Tesch, Bernd & Leupold, Eynar & Köller, Olaf. Edd. *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I*. Berlin: Cornelsen 51-84.

- KALSCHUEER, Britta. 2005: „Die raum-zeitliche Ordnung des Transdifferenten“, in: Allolio-Näcke & Kalscheuer & Manzeschke 2005, 68-85.
- KMK. 1996 (2013): Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Hrsg.: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013 (http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf, 05.07.2014).
- KMK. 2003: Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Hrsg.: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschlussfassung vom 4.12.2003. Neuwied: Luchterhand.
- KMK. 2012: Ständige Konferenz der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland Hrsg.: Bildungsstandards für die fortgeführte Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für die Allgemeine Hochschulreife (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.10.2012).
- Leitzke-Ungerer, Eva. 2008: „Informelles Dolmetschen zwischen zwei Fremdsprachen – Vorschläge für Mehrsprachigkeit im Unterricht“, in: Frings, Michael/Vetter, Eva. Hrsg. Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Stuttgart: ibidem, 239-255.
- LEITZKE-UNGERER, Eva. Ed. 2009. *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart: ibidem.
- LÖSCH, Klaus. 2005: „Begriff und Phänomen der Transdifferenz: Zur Infragestellung binärer Differenzkonstrukte“, in: Allolio-Näcke & Kalscheuer & Manzeschke 2005, 26-49.
- NIEKE, Wolfgang (³2008): *Interkulturelle Erziehung und Bildung*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- REICH, Kersten. 2014. *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim / Basel: Beltz.
- REIMANN, Daniel. 2002: „Italienisch nach Französisch“. Zur Situierung des Italienischen in einer Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit“, in: *Italienisch* 47, 108-127.
- REIMANN, Daniel. 2008: „Nonverbale Kommunikation im Spanischunterricht und interkulturelles Hör-/Sehverstehen“, in: *Hispanorama* 121, 93-97.
- REIMANN, Daniel. 2011: „Diatopische Varietäten des Französischen, Minderheitensprachen und Bilinguismus im transkulturellen Fremdsprachenunterricht“, in: Frings, Michael/ Schöpp, Frank (Hrsg.): *Varietäten im Französischunterricht*. Stuttgart: ibidem, 123-168.
- REIMANN, Daniel. 2012: „Nonverbale Kommunikation zum Thema machen. Sprach- und kulturraumspezifische Gesten im Fremdsprachenunterricht“, in: *Pädagogik* 10, 36-39.
- REIMANN, Daniel. 2013: „Transkulturelle kommunikative Kompetenz – ein neues Paradigma für den Fremdsprachenunterricht“, in: Franke, Manuela/ Schöpp, Frank (Hrsg.): *Auf dem Weg zu kompetenten Schülerinnen und Schülern: Theorie und Praxis des kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts im Dialog*. Stuttgart: ibidem 2013, 165-180.
- REIMANN, Daniel. 2014a: *Transkulturelle kommunikative Kompetenz in den romanischen Sprachen. Theorie und Praxis eines neokommunikativen und kulturell bildenden Französisch-, Spanisch-, Italienisch- und Portugiesischunterrichts*. Stuttgart: ibidem.
- REIMANN, Daniel. 2014b: „Transkulturelle kommunikative Kompetenz im Unterricht der romanischen Sprachen“, in: Reimann 2014a, 11-95.

- REIMANN, Daniel. 2014c: „Erinnerungskulturen und Transkulturalität im Unterricht der romanischen Schulsprachen (Französisch, Spanisch, Italienisch)“, in: Koreik, Uwe/ Röhling, Jürgen/ Roche, Jörg (Hrsg.): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven in der Sprach- und Kulturvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 27-58.
- REINFRIED, Marcus. 1999. „Von der Realien- zur Kulturkunde. Frankreichkundliche Paradigmen als dialogische Konstrukte im deutschen Französischunterricht“, in: Kemper, Herwart / Protz, Siegfried / Zöllner, Detlev. Edd. *Schule, Bildung, Wissenschaft. Dia-Logik in der Vielfalt*. Rudolstadt: Hain, 199-234.
- REINFRIED, Marcus. 2011: „Französischunterricht im Dritten Reich: durchdrungen von Nazi-Ideologie?“, in: *Französisch heute* 2, 2011, 74-86.
- REINFRIED, Marcus. 2013: „Die romanischen Schulsprachen im deutschen Schulwesen des Dritten Reichs: Sprachenpolitische Maßnahmen und bildungsideologische Diskurse“, in: Klippel, Friederike & Kolb, Elisabeth & Sharp, Felicitas. Hrsg.: *Schulsprachenpolitik und fremdsprachliche Unterrichtspraxis. Historische Schlaglichter zwischen 1800 und 1989*. Münster: Waxmann, 29-47.
- ROCHE, Jörg. 2013: *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb – Kognition – Transkulturation – Ökologie*. Tübingen: Narr.
- RÖSSLER, Andrea. 2008. „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potential von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht“, in: *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihrer Didaktik* 2, 1, 53-77.
- RÖSSLER, Andrea. 2010. „Interkulturelle Kompetenz“, in: Meißner, Franz-Joseph & Tesch, Bernd. Edd. *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten*. Seelze: Kallmeyer 2010, 137-149.
- SCHÖFTHALER, Traugott (1984): „Multikulturelle und transkulturelle Erziehung – zwei Wege zu kosmopolitischen kulturellen Identitäten“, in: *International Review of Education* 3, 11-24.
- SIEVERS, Isabel. 2010: „Transmigration als künftiger Regelfall?“, in: *Datta* 2010, 189-204.
- THOMAS, Alexander. 2005. *Grundlagen der interkulturellen Psychologie*. Nordhausen: Bautz.
- WEINRICH, Harald. 1983: „Sprachmischung und Fremdsprachendidaktik“, in: *Der fremdsprachliche Unterricht* 67, 207-214.
- WELSCH, Wolfgang. 2010: „Was ist eigentlich Transkulturalität?“, in: *Darowska & Lüttenberg & Machold* 2010, 39-66.