

Adelheid Hu (Ruhr-Universität Bochum)

Interkulturelle Kompetenz. Ein Leitziel sprachlichen Lehrens und Lernens im Spannungsfeld von kulturwissenschaftlicher Didaktik, pädagogischer Psychologie und Testtheorie.

Abstract

Intercultural competence is a prominent issue in the current education policy for foreign language teaching. At the same time, empirical research on the reconstruction of intercultural learning processes and development of an evaluation format are still at the beginning. This article begins with a presentation of why intercultural discourse on one side and competence oriented discourse on the other are based on very different premises. In part two, the first approaches to modelling the construct 'intercultural competence' are presented as well as approaches to tracing and evaluating intercultural developmental levels.

Nicht nur der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache (DaF), sondern die gesamte Palette des Sprachenunterrichts in Europa werden seit einigen Jahren in besonderer Weise durch einen bildungspolitischen Trend beeinflusst, den man mit dem Stichwort ‚Kompetenzorientierung‘ charakterisieren kann. Kennzeichnend sind unter anderem die Ausformulierung von Niveaustufen in sprachliche Teilkompetenzen, die Entwicklung von Testaufgaben zur Evaluation dieser Teilkompetenzen sowie eine allgemeine Ausrichtung von Fremdsprachenunterricht am sog. ‚Output‘ statt – wie früher – an den Inhalten¹. In Deutschland wird diese Neuorientierung insbesondere durch die ‚Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch)‘ aufgegriffen bzw. vorangetrieben.

‚Interkulturelle Kompetenz‘ wird nun in diesem Diskurs einerseits als Schlüsselqualifikation und wichtiges Leitziel hervorgehoben, z. B. im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR)² und in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache³. Gleichzeitig erscheint paradoxerweise die Entwicklung und Förderung gerade dieser Domäne sprachlich-kulturellen Lernens in einem standard- und kompetenzorientierten Unterricht insofern bedroht, als sie zu den wenig operationalisierten und schwer – möglicherweise zum Teil gar nicht – messbaren Bereichen gehört. Da noch nicht absehbar ist, welchen Einfluss die von der Kultusministerkonferenz geplanten Testungen

auf die Gesamtheit des Fremdsprachenunterrichts haben (vgl. die Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring, 2006), ist zumindest zu befürchten, dass diejenigen Aspekte sprachlichen Lernens an den Rand gedrängt werden, die psychometrisch nicht eindeutig messbar sind (vgl. Bredella, 2006; Hu, 2005; Krumm, 2005). Vorstellbar sind nun zwei Szenarien: Entweder hofft man darauf, dass neben den leichter abtestbaren Kompetenzen wie z. B. dem informationsentnehmenden Lese- oder Hörverstehen genügend Freiräume für interkulturelle, reflexive, ethische und ästhetische Aspekte sprachlichen Lernens bleiben, so dass diese noch einen ihnen gebührenden Raum behaupten können – auch wenn sie sich nicht der Philosophie der Niveaustufung und Outputorientierung unterwerfen. Die andere Option besteht darin, auch die schwer messbaren Kompetenzen so weit zu operationalisieren, zu stufen und durch Aufgaben zu normieren, dass sie – zumindest in einem gewissen Maße – evaluierbar werden. Zydati⁴ (2006) fordert dies eindringlich, da er sonst diese Lernbereiche in großer Gefahr sieht, denn

es stellt sich der Fremdsprachendidaktik in ihrer Gesamtheit die Frage, ob sie sich diesem ergebnisorientierten Denken (= outcome matters) – zumindest in Teilbereichen (z. B. in der Literaturdidaktik oder der Inhaltsdimension des interkulturellen Lernens) – grundsätzlich verweigert, oder ob sie sich im ureigenen Interesse (z. B. um nicht gänzlich aus dem Curriculum hinauskatapultiert zu werden) in diesen Prozess aktiv einbindet. [...] Wenn die Literaturdidaktik und die Didaktik des interkulturellen Lernens ihre Ziele im Fremdsprachenunterricht verankern wollen, dann müssen sie aktiv an der Konzeption und Validierung von Überprüfungsaufgaben mitwirken bzw. ihre diesbezüglichen Ansprüche gegenüber der Bildungspolitik überhaupt erst einmal mit Nachdruck anmelden. (Zydati⁴, 2006, S. 258)

An der Formulierung von Wolfgang Zydati⁴ ist spürbar, dass diese Einbindung von Literatur- und interkultureller Didaktik in das „neue Paradigma“ so Helbig-Reuter (2006) der Standardorientierung sich offensichtlich nicht problemlos vollziehen lässt, sondern letztlich aus einem Druck heraus geschieht, der von der derzeitigen bildungspolitischen Reformagenda ausgeht⁴.

Ich will mich in diesem Beitrag in einem ersten Teil der Frage widmen, warum es den Vertretern einer interkulturellen DaF- bzw. Fremdsprachendidaktik möglicherweise besonders schwer fällt oder sogar widerstrebt, sich auf die aktuellen bildungspolitischen Vorstellungen einzulassen. Wie ich zeigen werde, liegt dies nicht an purem Eigensinn oder Unbelehrbarkeit; es liegt vielmehr daran, dass sich der bisher entwickelte Interkulturalitätsdiskurs von dem kompetenzorientierten Diskurs in grundlegender Weise unterscheidet. Dies betrifft zentrale Punkte wie das Lernerbild, die Vorstellungen über Lern-

prozesse, das Sprach- und Kulturverständnis wie auch die Ziele von Fremdsprachenunterricht überhaupt. Ich kontrastiere also den didaktischen Diskurs über interkulturellen Fremdsprachenunterricht, so wie er seit etwa 20 Jahren vorangetrieben wird, mit dem Diskurs der aktuellen Bildungspolitik, der Standardisierung, Kompetenzorientierung und Evaluation als zentrale Steuerungsmaßnahmen im Bildungssystem einführt. In diesem Kontext untersuche ich insbesondere die Art und Weise, wie hier ‚Interkulturelle Kompetenz‘ modelliert und konzipiert wird. Ein erstes Ergebnis dieser Analyse wird sein, dass der didaktische Diskurs zu interkulturellem Lernen im Fremdsprachenunterricht im Vergleich zu den entsprechenden Formulierungen z. B. im GeR oder den Bildungsstandards wesentlich differenzierter, theorieangebundener und zeitgemäßer im Hinblick auf aktuelle gesellschaftliche Bedingungen (z. B. Migration und Mehrsprachigkeit) reagiert. Auf der anderen Seite fehlt in vielen didaktischen Ansätzen zu interkulturellem Lernen der Versuch der Konkretisierung im Sinne einer alters- und entwicklungsgemäßen, aber auch schulform- und lernstufengemäßen Modellierung erreichbarer interkultureller Bewusstseinsstände oder erwünschter Kompetenzen.

In einem zweiten Teil gehe ich dann exemplarisch auf einige Ansätze ein, die sich darum bemühen, ‚Interkulturelle Kompetenz‘ zu stufen, zu dimensionieren und evaluierbar zu machen. Ich werde zeigen, dass dies wichtige Ansätze sind, dass jedoch nach wie vor viele offene und kritische Fragen bleiben und ein großer Forschungsbedarf besteht.

Da die Thematik keineswegs nur den DaF-Unterricht betrifft, wähle ich in meinem Beitrag eine eher sprachübergreifende Perspektive. Die spezifische Blickrichtung des Faches Deutsch als Fremdsprache wird jedoch grundsätzlich mitgedacht.

Widerstreitende Diskurse

Charakteristika der interkulturellen Fremdsprachendidaktik⁵

Nachdem lange Zeit ‚Kommunikative Kompetenz‘ als *das* Leitziel von schulischem Fremdsprachenunterricht (FU) gegolten hatte, wurde dieses seit den 1990er Jahren auf eine ‚Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit‘ hin erweitert. Die Vernetztheit von sprachlichem und kulturellem Lernen erhielt einen zentraleren Stellenwert, vgl. z. B. Kramersch (1998); der Bewusstmachung eigenkultureller Wissensbestände bei gleichzeitigem Verstehen der Fremdkultur wurde mehr Raum gegeben, vgl. insbesondere die Arbeiten des Graduiertenkollegs ‚Didaktik des Fremdverstehens‘, z. B. Bredella & Christ (1995); aber auch emotionale Aspekte von Fremdwahrnehmung wie etwa die Rolle

der Vorurteile rückten mehr in den Mittelpunkt der fremdsprachendidaktischen Forschung, vgl. Hu (1995).

Während man in dieser frühen Entwicklungsphase von Interkulturellem FU noch einem tendenziell dichotomen Denkmodell folgte, nämlich der Idee einer relativ homogenen Ausgangssprache bzw. -kultur und einer ebenso homogenen Zielsprache bzw. -kultur, wird seit Ende der 1990er Jahre Interkultureller FU eher als ein „Interplay der Kulturen“ (Hallet, 2002) konzipiert: Aufgrund zunehmender sprachlich-kultureller Pluralität auf Seiten der Lernenden, der Entwicklungen in den Kulturwissenschaften (Betonung der Konstruiertheit, aber auch der Hybridität von Kulturen und Identitäten) wie auch der allmählichen Stärkung der didaktisch orientierten Mehrsprachigkeitsforschung, wird Interkultureller FU nun konzipiert als kulturell vielschichtiger Begegnungs- und Diskursraum, der den Lernenden die Konstruktion kultureller Bedeutung und sprachliches Lernen in einem mehrsprachigen Kontext ermöglicht (vgl. Altmayer, 2004; Bredella & Delanoy, 1999; Hallet, 2002; Hu, 2003; Schumann, 2005; für einen Überblick über kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachenforschung vgl. Hu, 2007a). Die bei einigen Vertretern stärkere Hinwendung zu kulturwissenschaftlichen Themen, Fragestellungen und Methoden begründet sich dabei in dem Umstand, dass

kulturelle Prozesse, gesellschaftliche Entwicklungen und lebensweltliche Verhältnisse in einem didaktischen Ansatz nicht nur als Randbedingungen erscheinen dürfen, wenn Art und Inhalt von Lernprozessen, die Gestaltung von Lernumgebungen sowie die Rollen von Lehrenden und Lernenden adäquat bestimmt werden sollen. [...] Die Kulturwissenschaften liefern entscheidende Hinweise dafür, unter welchen kulturellen Bedingungen Fremdsprachenunterricht gegenwärtig stattfindet und worauf er reagieren muss: auf die Beschleunigung der Lebensverhältnisse, auf die digitale Revolution, auf veränderte familiäre Sozialisationsbedingungen, auf die Globalisierung sozio-ökonomischer Prozesse, auf die Diversifizierung von Kulturen, auf die Individualisierung von Wertvorstellungen und Sinnstiftungen [...]. Dabei genügt es nicht, diese kulturellen Bedingungen allen Lernens in einer Präambel schlagwortartig zu erfassen. Vielmehr kommt es darauf an, sie zu einer Bezugsebene der Lernprozesse und zur Grundlage didaktischer Arrangements zu machen. (Hallet, 2006, S. 74)

Zentrale Fragestellungen der letzten zehn Jahre betreffen z. B. die Themenkomplexe

- Mehrsprachige und mehrkulturelle Identitäten (z. B. De Florio-Hansen & Hu, 2003; Kramersch, 2003)
- Sprachenlernen und Migration (z. B. Lüdi, 2003; Hu, 2003)

- Interkulturelles und literarisches Verstehen (z.B. Bredella, 2002; Burwitz-Melzer, 2003)
- Kulturwissenschaftliche Landeskunde (Altmayer, 2004, Schumann, 2000, 2000a)
- Sprachliches und kulturelles Lernen in autobiographischer Perspektive (Franceschini & Miecznikowski, 2004; Hu, 2006)

Charakteristisch für viele vorgelegte Arbeiten in den genannten Bereichen ist ein hohes Maß an Theorieangebundenheit (insbesondere an geisteswissenschaftlich oder kulturwissenschaftlich orientierte Richtungen wie z.B. die Hermeneutik, die Phänomenologie oder der Poststrukturalismus), eine Betonung der kulturellen Kontexte, in denen Lernprozesse stattfinden sowie ein starkes Interesse an den Lernenden als historisch, sozial und kulturell verortete Personen mit ihren jeweiligen subjektiven Deutungsmustern (vgl. Kramersch, 1998; Schwerdtfeger, 1996). Für viele Vertreter ist Interkultureller FU letztlich *subjektorientierter* Sprachenunterricht: Die lernenden Subjekte mit ihren persönlichen Wahrnehmungen, sprachlich-kulturellen Biographien und Normen rücken in den Mittelpunkt; gleichzeitig werden die zu lernende Sprache und die damit verbundenen kulturellen Deutungsmuster, vgl. Altmayer (2006) ebenfalls in ihrem historischen Gewordensein, in ihrer Umstrittenheit und der ihnen inhärenten Heterogenität in den Blick genommen.

Neben der theoretisch-konzeptuellen Arbeit und lernerorientierten empirischen Forschungen wurden im Laufe der Zeit zahlreiche Unterrichtsarrangements vorgelegt, mit denen ein interkultureller Unterricht im oben genannten Sinne gestaltet werden kann. So hat z.B. Bredella eine Vielzahl von englischsprachigen literarischen Texten vorgeschlagen und in didaktischer Perspektive analysiert, anhand derer interkulturelles Lernen stattfinden kann (vgl. Bredella, 2006, S. 115). Für den Französischunterricht hat z.B. Adelheid Schumann interessante Vorschläge erarbeitet (vgl. Schumann 2000, 2000a, 2005), für den DaF-Unterricht vgl. z.B. das Lehrwerk *Sichtwechsel* mit einer explizit interkulturellen Progression (Bachmann et al., 1995) oder aber Vorschläge wie die von Schmidt & Schmidt (2006) zum Potential von Erinnerungsorten im DaF-Unterricht. Offensichtlich sehen Vertreter einer interkulturellen Sprachdidaktik gerade in der Bereitstellung geeigneter Texte, Materialien und Lerngelegenheiten eine ihrer wichtigen Aufgaben und sind eher weniger bereit, über Evaluationsmöglichkeiten nachzudenken:

Wenn es aber nicht um die richtigen Lösungen, die man in einem *Multiple-Choice*-Text ankreuzen kann, geht, sondern um das Verstehen und Beurteilen komplexer Situationen, dann ist es die erste Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts die Situationen zu schaffen, in denen Schülerinnen und Schüler ihre Verstehens- und Urteilsfähigkeit entwickeln

können. (...) Wer die Fähigkeiten zur interkulturellen Kompetenz fördern will, darf sich nicht nur Gedanken machen, wie sie überprüft werden können, sondern muss vor allen Dingen darüber nachdenken, wie er sie fördern kann. (Bredella, 2006, S.115)

Allerdings handelt es sich bei vielen Unterrichtsvorschlägen um relativ anspruchsvolle Themen, die selten den Anfangsunterricht betreffen. Es ist daher fraglich, ob diese Ansätze in der Breite Eingang in die Schulpraxis gefunden haben⁶. Erwähnenswert ist auch, dass der Begriff ‚Kompetenz‘ in diesen didaktischen Ansätzen eher selten benutzt wurde, im Mittelpunkt standen eher Konzepte wie ‚Interkulturelles Verstehen‘, ‚Interkulturelle Sensibilisierung‘, ‚interkulturelle Wahrnehmung‘ oder ‚interkulturelles Bewusstsein‘, vgl. allerdings Luchtenberg (1999) und Volkmann (2002), wo das Konzept der Interkulturellen Kompetenz zwar zentral, allerdings dennoch relativ vage bleibt.

Der Diskurs der Standard- und Kompetenzorientierung

Aus einer ganz anderen Richtung nimmt nun seit einigen Jahren ein bildungspolitischer Trend Einfluss auf Fremdsprachenunterricht: die Standard- bzw. Kompetenzorientierung. Die von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) in Auftrag gegebenen großen Studien über Schülerleistungen im internationalen Vergleich haben zu einer Reformagenda geführt, die schon jetzt, voraussichtlich aber in den nächsten Jahren noch mehr, das Denken über und den Umgang mit Lernen, Schule und Bildung in bedeutsamer Weise beeinflusst. Insbesondere in Deutschland hat die durch PISA offen gelegte Diskrepanz zwischen den Zielen und Ansprüchen des Bildungssystems und den tatsächlich erreichten Ergebnissen zu einer Reihe von bildungspolitischen Maßnahmen geführt, die zumindest mittelfristig zu einer Verbesserung der Leistungsfähigkeit der deutschen Schülerinnen und Schüler führen sollen und Deutschland im internationalen Vergleich Chancen auf einen höheren Platz in der Ranking-Liste ermöglichen sollen (vgl. Klieme & Leutner, 2006, S. 876). Die Bildungsstandards, die von der Kultusministerkonferenz bereits 2003 für die Fächer Mathematik, Deutsch und die erste Fremdsprache vorgelegt wurden, bilden ein Kernelement innerhalb der anvisierten bildungspolitischen Gesamtstrategie. Das 2001 von der Kultusministerkonferenz (KMK) gegründete ‚Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen‘ (IQB) hat die Aufgabe, die Bildungsstandards weiterzuentwickeln, zu operationalisieren, zu normieren und zu überprüfen.

Wie sieht die Gesamtstrategie aus, in der als Kernelemente Bildungsstandards – und damit verbunden – auch die Idee der Kompetenzorientierung von zentraler Bedeutung sind? Ein wichtiges Stichwort hier ist ‚Bildungs-

monitoring': Es wird geplant, mittel- und langfristig letztlich für das gesamte Bildungssystem (Schulen wie auch Hochschulen) für jedes Fach Ziele in Form von kompetenzorientierten und evaluierbaren Anforderungskatalogen festzulegen, die evaluierbar sind. Die Gesamtstrategie der KMK (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, 2006, 6) umfasst neben der Festlegung der Bildungsstandards die regelmäßige Teilnahme an internationalen Schulleistungsuntersuchungen, zentrale Überprüfungen des Erreichens der Bildungsstandards in einem Ländervergleich, Vergleichsarbeiten in Anbindung oder Ankoppelung an die Bildungsstandards zur landesweiten oder länderübergreifenden Überprüfung der Leistungsfähigkeit aller Schulen sowie eine gemeinsame Bildungsberichterstattung von Bund und Ländern. Ziel dieses bildungspolitischen Großprojekts ist eine ‚evidence based policy and practice‘ (vgl. Klieme & Leutner, 2006, p. 877), d.h., Lernergebnisse werden großflächig von Evaluationsagenturen in regelmäßigen Abständen erhoben, verglichen und – je nach Bedarf – an Schulen, Bundesländer oder Länder zurückgemeldet. Kernelement dieser Form von Systemmonitoring ist eine so genannte ‚Outputorientierung‘ statt einer ‚Inputorientierung‘, d.h., die inhaltsorientierten Lehrpläne sollen durch eine Orientierung am ‚Output‘, also den überprüfbaren Kompetenzen von SchülerInnen auf unterschiedlichen Niveaustufen, abgelöst werden.

Abgesehen von grundsätzlicher Kritik, v.a. an der Ökonomisierung des Bildungswesens (vgl. z.B. Barkowski, 2005; Hermann, 2005; Brügelmann, 2004), besteht bislang ein zentrales Problem darin, das größtenteils noch keine empirisch begründeten Kompetenzentwicklungsmodelle für spezifische Domänen – so auch für die Fremdsprachen – vorliegen. Es werden also zur Zeit Standards gesetzt, deren Angemessenheit für die verschiedenen Alters- und Klassenstufen noch nicht hinreichend belegt ist. Ein weiteres Problem ist die Frage der Messbarkeit: So ist es im Bereich der Sprachen testtheoretisch relativ unproblematisch, z.B. informationsentnehmendes Lese- oder Hörverstehen zu testen. Andere Bereiche fremdsprachlichen Lernens sind jedoch schwer messbar bzw. testbar: Es sind dies insbesondere diejenigen Bereiche sprachlichen Lernens, die mit Reflexivität, Ästhetik, Einstellungen und ethischen Aspekten zu tun haben.

Vergleicht man die Schlüsselbegriffe und Leitmetaphern dieses bildungspolitischen Ansatzes mit denen der Interkulturellen Fremdsprachendidaktik wird deutlich, dass hier zwei sehr unterschiedliche ‚Philosophien‘ aufeinander treffen: Ist auf der einen Seite die Rede von ‚Identität‘, ‚kultureller Komplexität‘, ‚Mehrsprachigkeit‘, ‚Hybridität‘, ‚Verstehen‘, ‚Deutungsmustern‘, ‚Vielfalt‘, ‚Überlappung‘, ‚Intertextualität‘, ‚Bedeutung‘, ‚Sinn‘ usw., findet man auf der anderen Seite ‚Qualität‘, ‚Kompetenz‘, ‚Standardisierung‘, ‚Strategie‘, ‚Bildungsmonitoring‘, ‚Wettbewerb‘, ‚Tests‘, ‚Leistungsfähigkeit‘, ‚Rankings‘,

‚Evaluation‘, ‚Effizienzorientierung‘, ‚Wissensmanagement‘, ‚Kontrolle‘, ‚Verwertbarkeit‘, ‚Exzellenz‘, ‚Internationalisierung‘, ‚Akkreditierung‘ u.v.m. (Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz, 2006, S. 1). Offensichtlich prallen hier zwei Diskurse aufeinander, die in ihren Anliegen, Prämissen und methodischen Zugängen unterschiedlicher nicht sein können. Was bedeutet dies nun für die Zukunft eines interkulturellen Fremdsprachenunterrichts? Zum besseren Verständnis der Entwicklungen möchte ich zunächst auf einen anderen wichtigen Impuls auf europäischer Ebene hinweisen, der die aktuelle Diskussion ebenfalls stark beeinflusst: Den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR)

Bereits im Jahr 2000 erschien der GeR als Ergebnis einer langjährigen Arbeit auf europäischer Ebene, im Jahr 2001 in deutscher Fassung. Ziel dieses umfassenden Dokuments für das Sprachenlernen in Europa war zunächst einmal ein politisches: Das Erreichen einer größeren Einheit unter den Mitgliedstaaten. Hier stichwortartig weitere wichtige Anliegen (vgl. Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001):

- Intensivierung von Sprachenlernen und Sprachenunterricht im Interesse einer verstärkten Mobilität und einer effektiveren internationalen Kommunikation
- Förderung einer europäischen Mehrsprachigkeit
- Sprachenlernen als lebenslange Aufgabe
- Erleichterung der gegenseitigen Anerkennung sprachlicher Qualifikationen durch die Formulierung von gemeinsamen Referenzniveaus der verschiedenen sprachlichen Teilkompetenzen auf verschiedenen Stufen
- Schaffen von Vergleichbarkeit bei der Planung von Sprachlernprogrammen, bei der Planung von Sprachzertifikaten und der Planung von selbst bestimmtem Lernen durch ein gemeinsames Skalensystem
- Schaffen von Transparenz und der realistischen Beschreibung von globalen Lernzielen.

Hervorzuheben ist außerdem die Tatsache, dass im Referenzrahmen ein handlungsorientierter Ansatz und damit ein funktionales Sprachverständnis zugrunde gelegt wurde, das sich an zu bewältigenden kommunikativen Aufgaben orientiert (Europarat/Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S. 26). Gerade bei diesem Aspekt sind deutliche Parallelen zwischen dem GeR des Europarats und der Diskussion um Kompetenzen in Folge von PISA und den Bildungsstandards zu sehen. Von großem Einfluss war darüber hinaus auch

die Aufteilung einer umfassenden Sprachkompetenz in einzeln zu evaluierende Teilkompetenzen.

Die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz (KMK) für die erste Fremdsprache und ihre Implementierung durch Unterrichts- und Testaufgaben

Die Entscheidung, Bildungsstandards für die erste Fremdsprache festzulegen, war weniger europäischen Vereinheitlichungsprozessen geschuldet, als den PISA-Ergebnissen, wie oben bereits dargelegt wurde. Insofern trafen hier zwei Entwicklungen eher (wenngleich auch nicht völlig) zufällig aufeinander: das Ermöglichen von Vergleichbarkeit im europäischen Raum und der bildungspolitische Wille, erwartete Schulleistungen präziser zu beschreiben, um diese durch Testungen evaluierbar zu machen. Als die KMK sich aufgrund der PISA-Ergebnisse für die Implementierung von Bildungsstandards entschied, bildeten die Fremdsprachen also insofern einen Spezialfall, als hier durch den GeR bereits ein System von Niveaustufen vorlag. Da keinerlei empirisch fundierten Kompetenzentwicklungsmodelle existierten, war es von daher nicht überraschend, dass man ohne Zögern auf diese Vorarbeiten zurückgriff und für den Mittleren Schulabschluss die Niveaustufe B1 zugrunde legte. In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache geht man von vier Kompetenzbereichen aus:

- Kommunikative Fertigkeiten
- Verfügung über die sprachlichen Mittel (Grammatik und Wortschatz)
- Interkulturelle Kompetenzen
- Methodenkompetenzen

Allerdings werden derzeit im Bereich der Testaufgabenentwicklung lediglich Aufgaben für den kommunikativen Bereich entwickelt, also für Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Die sprachlichen Mittel werden als solche nicht getestet werden; interkulturelle und Methodenkompetenzen bleiben ebenfalls in den geplanten Testungen (zumindest zunächst) unberücksichtigt. Zur Zeit werden zwar auch für diese Bereiche Unterrichtsaufgaben entwickelt (vgl. Tesch, Leupold & Köller, 2008); da sie aber zu den schwer messbaren Bereichen gehören, spielen sie bei den ‚large scale‘ Testungen keine Rolle. Aktuell werden also spezifische, relativ leicht messbare und testbare Kompetenzen in den Mittelpunkt gestellt. Es bleibt abzuwarten, wie viel Gewicht und Einfluss die geplanten Testungen auf die Gesamtheit des Fremdsprachenunterrichts haben werden.

Interkulturelle Kompetenz im Referenzrahmen und in den Bildungsstandards
Sowohl im GeR als auch in den Bildungsstandards wird ‚Interkulturelle Kompetenz‘ als wichtiges Lernziel benannt. So heißt es z. B. in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, mittlerer Schulabschluss:

Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. [...] Mit der Fähigkeit, eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen anderer Kulturen tolerant und kritisch zu vergleichen, und mit der Bereitschaft, Interesse und Verständnis für Denk- und Lebensweisen, Werte und Normen und die Lebensbedingungen der Menschen eines anderen Kulturkreises aufzubringen, erleben die Schülerinnen und Schüler einen Zuwachs an Erfahrung und Stärkung der eigenen Identität.“ (7) Später heißt es dann: „Der Unterricht in der ersten Fremdsprache entwickelt systematisch interkulturelle Kompetenzen. (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 11)

Im GeR findet man unter „Interkulturelle Fertigkeiten“ folgende Auflistung:

- Die Fähigkeit, die Ausgangskultur und die fremde Kultur miteinander in Beziehung zu setzen;
- Kulturelle Sensibilität und die Fähigkeit, eine Reihe verschiedener Strategien für den Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen zu identifizieren und zu verwenden;
- Die Fähigkeit, als kulturelle Mittler zwischen der eigenen und der fremden Kultur zu agieren und wirksam mit interkulturellen Missverständnissen und Konfliktsituationen umzugehen;
- Die Fähigkeit, stereotype Beziehungen zu überwinden. (Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit, 2001, S.106)

In den Bildungsstandards findet sich eine ähnliche, aber umfassendere Liste. Hier werden folgende Interkulturelle Kompetenzen für den Zeitpunkt des Mittleren Schulabschlusses gefordert: Die Schülerinnen und Schüler

- kennen elementare spezifische Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englisch- bzw. französischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden können;
- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen und akzeptieren kulturelle Vielfalt;
- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situation des Alltagslebens angemessen zu verhalten;

- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten, mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen und das Fremde nicht als etwas wahrzunehmen, das Angst macht;
- können sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den fremdkulturellen Partner hineinversetzen;
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen Vorurteile und Stereotype des eigenen und des fremdkulturellen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander;
- können kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen, sich darüber verständigen und gegebenenfalls gemeinsam handeln. (Kultusministerkonferenz, 2003, S. 18)

Diese Kenntnisse und Fertigkeiten sollen sich auf Charakteristika der „eigenen und der fremdsprachlichen Gesellschaft“ aus den Bereichen tägliches Leben, Lebensbedingungen, zwischenmenschliche Beziehungen sowie Werte, Normen, Überzeugungen und Einstellungen beziehen. Außerdem wird gefordert, dass der Fremdsprachenunterricht diese Kompetenzen systematisch entwickeln soll (Kultusministerium, 2003, S. 11).

Bei diesen Auflistungen bleibt es dann allerdings – eine Dimensionierung, Stufung oder Konkretisierung der zum Teil doch sehr vagen, zum Teil überzogen-unrealistisch erscheinenden Kompetenzbeschreibungen (z. B. „die Schüler sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten“) bleibt aus. Es ist verständlich, dass Lehrkräfte diesen Kompetenzbeschreibungen eher ratlos gegenüberstehen; die Gefahr ist groß, dass derartig abstrakt beschriebene Lernbereiche, die noch dazu nicht in die geplanten Testungen einfließen werden, nur eine marginale Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen werden.

Aus der Perspektive der interkulturellen Fremdsprachendidaktik fällt außerdem auf, dass sowohl der GeR als auch die Bildungsstandards für die erste Fremdsprache das Phänomen migrationsbedingter Mehrsprachigkeit, kulturell-sprachlicher Mehrfachzugehörigkeiten und die möglichen Konsequenzen daraus für sprachliches Lernen unterbelichtet. Immer wieder wird die ‚alte‘ Dichotomie von Eigen- und Fremdkultur bzw. Ausgangs- und Zielkultur benutzt, obwohl inzwischen hinreichend bekannt ist, dass im Zuge von Globalisierung und Migration viele Schülerinnen und Schüler sich nicht mehr in diesem zweidimensionalen Weltbild verorten können, vgl. zu dieser Thematik im Kontext des DaF-Unterrichts Hu (1998). In dieser Hinsicht bleiben beide Ansätze traditionell; die für die heutige Gesellschaft charakteristische Pluralität und Komplexität wird ausgeblendet.

Ansätze zur Stufung, Dimensionierung und Evaluation von interkultureller Kompetenz

Ich möchte nun im folgenden zweiten Teil einige Ansätze vorstellen, die sich mit interkultureller Kompetenz explizit im Kontext von Stufung, Entwicklung, Dimensionierung und Evaluation befassen, Ansätze also, die möglicherweise das Potential haben, zwischen den unterschiedlichen Philosophien der interkulturellen Fremdsprachendidaktik und der Kompetenzorientierung zu vermitteln.

Das Entwicklungsmodell interkultureller Kompetenz bei Milton J. Bennett

Ein Grundproblem in Bezug auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz ist die Frage, wie eine Entwicklung von ‚nicht interkulturell kompetent‘ bis ‚sehr interkulturell kompetent‘ vorstellbar ist und was die einzelnen Zwischenstadien ausmacht. Ein bekanntes Modell, nicht zuletzt auch durch die Anwendung in der DESI-Studie (vgl. Hesse & Göbel, 2007), ist das bereits vor über 20 Jahren konzipierte Entwicklungsmodell von Milton J. Bennett (1986). Ich stelle zunächst kurz das Modell dar, bevor ich es dann im Anschluss kommentiere.

Bennet schlägt ein Entwicklungskontinuum vor, das er in zwei Hauptentwicklungsphasen einteilt, Ethnozentrismus und Ethnorelativismus. Diese sind wiederum in jeweils drei spezifische Phasen untergliedert: ‚Denial‘, ‚Defense‘ und ‚Minimization‘ ordnet er ethnozentrischen Einstellungen unter, ‚Acceptance‘, ‚Adaptation‘ und ‚Integration‘ ethnorelativen Einstellungen. In seiner Sicht ist die niedrigste Stufe interkultureller Kompetenz (er benutzt im Englischen den Terminus ‚sensitivity‘) ‚denial‘ (Ignoranz im Hinblick auf interkulturelle Differenz, aber auch menschenverachtende Nicht-Anerkennung); eine zweite Stufe ist ‚defense‘, die Unterschiede zwar erkennt, aber offensiv abwehrt; die dritte Stufe, die Bennett ebenfalls noch als ethnozentrisch bezeichnet, ist ‚minimization‘, das Herunterspielen der Bedeutung von Verschiedenheit und die Tendenz zur Universalisierung der eigenen Werte. Die Stufe ‚acceptance‘ entspricht nach Bennett dann bereits einer ethnorelativen Einstellung: Kulturelle Unterschiede werden als normal angesehen und grundsätzlich respektiert. Charakteristisch nach Bennett ist für diese Phase auch ein Erkennen, dass Kulturen nicht objektiv und statisch sind, sondern dass sie konstruiert und dynamisch verändert werden. In der Phase der ‚adaptation‘ sind Personen dann in der Lage, ihr Handeln und Denken entsprechend anderer kultureller Deutungsmuster zu ändern, z.B. in Form von Empathie. Auch bi- oder multikulturelle Personen, die zwischen Verhaltens- und Deutungsmustern ‚switchen‘ können, würden dieser Phase zugeordnet. Die am

meisten entwickelte Form von interkultureller Sensitivität ist schließlich ‚integration‘. Eine Person, die dieses Stadium erreicht hat, wertet grundsätzlich kontextrelativ: Differenz und Relativität werden außerdem Teil der eigenen Identität.

Dieses Modell, das ich hier nur verkürzt skizziere, stellte mit Sicherheit einen wichtigen Schritt zur Ausschärfung des Konzepts interkultureller Kompetenz dar, insbesondere auch durch die explizite Berücksichtigung der Subjektivität von Personen. Dennoch wirft es viele kritische Fragen auf, zum großen Teil auch bedingt durch die theoretische Entwicklung, die seit den 80er Jahren in der Kulturtheorie und den Kulturwissenschaften stattgefunden hat:

Das Modell lässt den Faktor Lebensalter unberücksichtigt, d.h. die Frage, in welchem Alter bestimmte Entwicklungsstufen erreicht werden können, bleibt unbeachtet.

- Das Modell hat einen normativen Charakter: Die Entwicklung wird dargestellt als ein Weg vom Schlechten zum Guten; eine Entwicklungsstufe folgt auf die andere. Es sind dagegen durchaus auch Entwicklungsverläufe denkbar vom ‚Guten‘ zum ‚Schlechten‘; gerade in kulturell heterogenen und mehrsprachigen Gesellschaften ist außerdem zu vermuten, dass ethnozentrische Einstellungen, so wie sie Bennett beschreibt, in dieser extremen Weise selten anzutreffen sind.
- Im Zentrum des Modells steht das Konstrukt der kulturellen Differenz bzw. deren Wahrnehmung. Bennett vertritt also ein Kulturkonzept, das (übrigens in den 80er Jahren durchaus üblich) von Kulturen ausgeht, die von Homogenität und von deutlicher Differenz zueinander geprägt sind⁷. Dieses Konzept ist aus heutiger Sicht so nicht mehr haltbar, vgl. z. B. Hörning & Winter (1999).
- Sprachenlernen als ein Weg zu interkultureller Kompetenz bleibt unberücksichtigt.

Das Dimensionierungsmodell interkultureller kommunikativer Kompetenz bei Michael Byram

In seiner Monographie *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence* entwickelt Michael Byram (1997) ein Modell von Interkultureller Kompetenz, das explizit im Kontext von Fremdsprachenunterricht angesiedelt ist, andererseits durchaus aber auch im Hinblick auf allgemeinpädagogische Ziele der Persönlichkeitsentwicklung und politische Bildung hin ausgerichtet ist. Wie im Schaubild unten deutlich wird, sieht er Interkulturelle Kompetenz als ein Miteinander von 5 Teilkompetenzen an, die auf unterschiedlichen Ebenen liegen: Mit ‚savoirs‘ ist Wissen, zum einen über die eigene(n)

Kultur(en) und die eigene(n) Gesellschaft(en) als auch über die andere(n) Kultur(en) und die andere(n) Gesellschaft(en) gemeint, zum anderen aber auch das Wissen über Interaktionsprozesse auf individueller und gesellschaftlicher Ebene; ‚savoir comprendre‘ lässt sich umschreiben als die Fertigkeit/Fähigkeit, Kulturen zu interpretieren und diese Interpretationen in einem größeren interkulturellen Zusammenhang zu verstehen. ‚Savoir apprendre‘ richtet sich auf die Fähigkeit, selbständig Neues über andere Kulturen zu lernen; ‚savoir être‘ bezieht sich auf die Einstellungen, also neugierig und offen gegenüber anderen Kulturen zu sein; mit ‚savoir s’engager‘ schließlich meint Byram, was man im Englischen ‚critical cultural awareness‘ nennt, d.h. ein (kritisches) Bewusstsein darüber, wie in einer Gesellschaft Werte, Überzeugungen, Verhaltensweisen usw. entstehen, durchgesetzt oder verändert werden. Hier wird deutlich, dass Interkulturelle Kompetenz eine kognitive, eine affektive, eine ethische und eine willensbezogene Ebene beinhaltet, wobei diese Ebenen wiederum miteinander vernetzt zu denken sind. Diese Aspekte Interkultureller Kompetenz, werden sie verbunden mit fremdsprachlich-kommunikativen, soziolinguistischen und Diskurskompetenzen (vgl. dazu im einzelnen Byram, 1997, p. 48), bilden dann die ‚Interkulturelle kommunikative Kompetenz‘. Herausgebildet wird diese nach Byram in drei Bereichen: in pädagogischen Kontexten (z.B. Fremdsprachenunterricht), bei in pädagogische Kontexte eingebetteten Auslandsaufenthalten (‚fieldwork‘) sowie bei außer-schulischen/ außerinstitutionellen Lern- und Erfahrungsprozessen.

Byram entwirft dieses Modell bewusst kontextunabhängig, d.h. es abstrahiert von politisch-sozial-kulturellen Bedingungen, in die Schule und Fremdsprachenunterricht im konkreten Fall jeweils eingebunden sind. Obwohl Byram den Aspekt der kognitiven Entwicklung, also die Frage, in welchen Altersstufen welche Stufen von interkultureller kommunikativer Kompetenz überhaupt erreicht werden können, selbst thematisiert (54), wird diese hier noch nicht systematisch beantwortet. Auch der Aspekt der Entwicklung, also die Frage, inwieweit graduelle Abstufungen interkultureller Kompetenz beschreibbar sind, wird hier angesprochen (42), aber ebenfalls (noch) nicht ausgeführt. Allerdings wird diese Frage im Kontext von ‚assessment‘ von Byram ausführlicher behandelt (siehe 2.4.2.).

Progression interkultureller Kompetenz

Bisher haben wir den Aspekt der Entwicklung sowie die Dimensionierung von Interkultureller Kompetenz betrachtet. Eine weitere Perspektive ist die den Unterricht betreffende Frage der Progression. Arnd Witte (2006) beschreibt in seinem Beitrag „Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht, wie eine interkulturelle Progression allgemein cha-

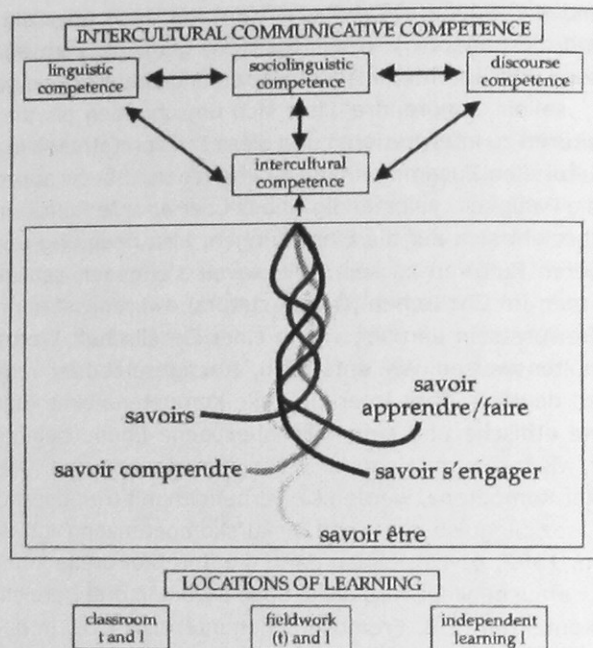


Abb. 1: Modell interkultureller Kompetenz (Byram, 1997)

rakterisiert ist, legt aber auch ein Modell von 7 Stufen vor, in dem er konkret eine mögliche Progression vor dem Hintergrund des Faches Deutsch als Fremdsprache nachzeichnet. Auch dieser Ansatz ist explizit auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, bleibt aber ebenfalls bewusst abstrakt, da, so Witte, für die spezifischen Bedingungen konkreten Unterrichts mit einer Lerngruppe die Lehrkraft die hier dargelegten Schritte der Progression auf die konkreten Bedingungen hin anpassen und konkretisieren muss. Witte geht von der Tatsache aus, dass Sprache und Kultur im Fremdsprachenlernprozess nicht getrennt werden können, „weil menschliche Sprachen nie ein isoliertes Zeichensystem darstellen, sondern Sprache immer das zentrale semiotische System einer Kultur konstituiert“ (Witte, 2006, S. 41). Daher plädiert er neben einer sprachlichen und situativen Progression für eine explizit kulturelle Progression. Es handelt sich dabei, so Witte, nicht um eine linear vorzustellende, sondern eher als zyklisch zu denkende Progression auf reflexiver Ebene, die immer wieder auf vorgängige Erkenntnisstufen rekurren und Wissen aus neu gewonnener Verstehensperspektive rekonstruieren muss (Witte, 2006, S. 31).

Stufe 1: Hier wird – zunächst oberflächlich – an die gemeinsamen Traditionen und Lebenserfahrungen angeknüpft, die (noch) hauptsächlich der pragmatischen Ebene verhaftet sind. Das Lernziel dieser ersten Stufe liegt darin, ein Bewusstsein dafür zu schaffen, dass die Handelnden in der fremden Kultur und Sprache die von ‚ihrer‘ Kultur bereitgestellten Optionen nutzen, um ihre psychologischen, sozialen und physischen Bedürfnisse angemessen zu befriedigen. Methodisch gesehen schlägt Witte hier z.B. Rollenspiele vor, bei denen die Lernenden Vergleiche zwischen den Gemeinsamkeiten und Unterschieden von fremdkulturellen und eigenkulturellen Konstrukten ziehen und ausleben können.

Stufe 2: Die vergleichende Beschäftigung mit pragmatischen Handlungen und kulturellen Mustern wird hier um die Bearbeitung von Auto- und Heterostereotypen erweitert, die zu einem frühen Zeitpunkt des Fremdsprachenlernens ins Spiel kommen. Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Bewusstsein für die Funktion, aber auch die Problematik von Stereotypen entwickeln. Gleichzeitig sollen sie durch die Konfrontation mit Autostereotypen auf affektiver Ebene betroffen gemacht werden.

Stufe 3: Hier wird in ersten Ansätzen Perspektivenübernahme und Rollendistanz durch das Verstehen von kulturellen Deutungsmustern praktiziert. Fremdkulturelle Phänomene müssten hier nicht nur benannt werden, sondern, zumindest in Ansätzen, z.B. in ihrer Entstehungsgeschichte, erklärt werden. Witte schlägt auf dieser Stufe insbesondere interkulturelle Wortschatzarbeit vor, bei der die Kulturspezifika von Begriffen vergleichend analysiert wird.

Stufe 4: Hier sollen die bisher gewonnenen punktuellen Einsichten gebündelt werden und den Lernerinnen in ersten Ansätzen die Relativität sprachlicher und kultureller Muster vermittelt werden, und zwar auf der kognitiven wie auch der affektiven Ebene. Methodisch schlägt Witte hier Diskussionen und Rollenspiele vor, die z.B. auf offenen literarischen Texten oder ‚critical incidents‘ basieren. Im Idealfall sollten diese ‚critical incidents‘ von Lernenden selbst eingeführt werden, da so die Authentizität von Dilemmaerfahrungen gewährleistet ist.

Stufe 5: Hier geht es um die stärkere Relativierung der eigenkulturellen Deutungsmuster, in dem bestimmte fremdkulturelle Muster als mentale Konstruktionsbasis dienen. Dies kann nach Witte mit komplexen Simulationsspielen im Unterricht erreicht werden, etwa dem BAFA/BAFA-Spiel, in dem eine temporäre Loslösung von eigenen Werten und Mustern vollzogen wird.

Stufe 6: Die Relativierung der eigenkulturellen Deutungsmuster soll hier zu einer zumindest partiellen Akzeptanz im Sinne von Empathiefähigkeit weitergeführt werden bis hin zu einer ‚Identitätserschütterung‘ der Lernenden, allerdings verstanden im Sinne von Identitätsveränderung und -bereicherung. Da diese Prozesse sehr individuell verlaufen, betont Witte hier die Notwendigkeit für sehr offene Methoden. Bei Stufe 7 wäre im Idealfall das Ziel erreicht: Die Lernenden sollten sich hier „souverän zwischen den verschiedenen kulturellen Deutungs- und Verhaltensmustern bewegen können“ (Witte, 2006, S. 40) und in der Lage sein, ihr erworbenes Wissen nicht nur in Bezug auf interkulturelle Begegnungen sondern auf ihr Alltagshandeln insgesamt anzuwenden. Auch hier betont Witte die Notwendigkeit von Freiräumen für die Lernenden.

Witte betont selbst, dass diese Form der Progression im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht, so wie wir ihn etwa zur Zeit in den Schulen haben, nur begrenzt realisierbar ist, da dem Unterricht zum einen wenig natürliche Präsenzkommunikation zugrunde liegt, zum anderen zu wenig Freiräume bestehen. An Wittes Modell fällt im Übrigen der deutlich reflexive Charakter von interkultureller Kompetenz auf, der stärker Bewusstmachung als Handlungs- kompetenzen ins Zentrum rückt.

Evaluation interkultureller Kompetenz

Evaluation kann unterschiedlichen Zwecken dienen und dementsprechend unterschiedliche Formen annehmen. So überprüfen psychometrische standardbasierte Tests auf der Basis geeichter, also empirisch normierter Aufgaben, inwieweit etwa in einem Land fachbezogene Standards erreicht wurden. Hier geht es nicht um Individualdiagnosen oder die Feststellung von Leistungsständen in einzelnen Klassen oder Schulen, sondern um Bildungsmonitoring. Standardorientierte Tests (Vergleichsarbeiten, zentrale Prüfungen in einem Bundesland) überprüfen die Standarderreicherung in einzelnen Schulen oder Klassen. Hier geht es vor allem darum, Lehrenden und Lernenden Orientierung über den Leistungsstand zu geben und gegebenenfalls gewisse Anforderungsbereiche mehr in den Mittelpunkt zu rücken. Standardorientierte schulinterne Tests wie Klassenarbeiten dienen insbesondere der Individualdiagnose. Sie werden von den Lehrkräften selbst und nicht extern durchgeführt (vgl. Blum et al., 2006, S. 16f). Im Kontext der Erziehung zum selbstverantwortlichen Lernen ist schließlich die Evaluation durch die Lernenden selbst von Bedeutung: hier geht es um Aspekte der Bewusstwerdung und Reflexion über die eigene Lernbiographie, Motivation, Lernstrategien usw., um dadurch selbst gegebenenfalls zu Einstellungs- oder Verhaltensänderun-

gen zu gelangen. Für den Bereich der interkulturellen Kompetenz liegen einige erste Ansätze vor, zum einen zu psychometrischen Evaluationsverfahren, zum anderen zu eher pädagogisch orientierten Evaluationsmöglichkeiten.

Ein psychometrischer Ansatz (DESI)

Im Kontext der DESI-Studie⁸ wurde unter anderem untersucht, wie es um interkulturelle Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der neunten Jahrgangsstufe steht, und zwar im Zusammenhang des Englischunterrichts. Zugrunde gelegt wurde hier das oben bereits vorgestellte Entwicklungsmodell von Bennett; für die Testung selbst wurden ‚critical incidents‘ benutzt, wie sie in deutsch-britischen Interaktionszusammenhängen vorkommen können. Vier ‚critical incidents‘ wurden zunächst ausgewählt, die sich für die neunte Jahrgangsstufe eignen. Die Fragen zu diesen ‚incidents‘ richteten sich auf die kognitive Situationsanalyse („Was ist hier passiert?“), die affektive Situationsanalyse („Wie fühlen sich die beteiligten Personen?“), Handlungsstrategien („Wie würdest du dich verhalten?“) und Transfer („Was kann man aus dieser Geschichte lernen?“). Zu jeder dieser Fragen wiederum wurden sechs hypothetische Antwortmuster in enger Anlehnung an das Bennettsche Modell formuliert. Der Entwicklungsaspekt, der bei Bennett ursprünglich mitgedacht war, wurde in dieser Untersuchung nicht miteinbezogen; es ging hier lediglich um die Zuordnung von Schülerantworten zu den Klassifikationen des Bennettschen Modells (vgl. zu Details der Messungen Hesse & Göbel, 2007, S. 264f.). U.a. ergeben sich bei dieser Form der Testung folgende Fragen:

- Inwieweit ist ein derartiger Test, bei dem Jugendliche lediglich in kurzer Zeit vorgegebene Antwortmuster zu wenigen spezifischen Situationen ankreuzen, tatsächlich aussagekräftig?
- Inwieweit basiert dieser Test auf einem problematischen und eher veralteten Grundmodell von Interkultureller Kompetenz, nämlich einem ausschließlich differenz- und problemorientierten Modell von Interkulturalität?
- Inwieweit spielt der Bezug zu Sprache bzw. Sprachen eine Rolle? Inwieweit wird das Sprachenlernen/ der Sprachenunterricht mit den gemessenen Einstellungen verknüpft?
- Inwieweit ist der Test für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, die möglicherweise die deutsche Situationsbeschreibung des Tests nicht unbedingt in der erforderlichen Zeit verstehen, geeignet?
- Erlaubt der Test pädagogisch-didaktische Schlussfolgerungen?

Pädagogische Ansätze

Vor allem um pädagogische Ansätze der Evaluation geht es Michael Byram, dessen Dimensionierungsmodell von interkultureller kommunikativer Kompetenz ebenfalls oben bereits vorgestellt wurde. Arbeiten zu diesem Bereich liegen außerdem von Lies Sercu (2004) vor; vgl. auch Zarate & Gohard-Radencovich (2004).

Mit Bezug auf Caroline Gipps (1994) beschreibt Byram pädagogische Evaluation („educational assessment“) folgendermaßen: „Educational assessment is characterized by its potential for enhancing good quality learning. What is needed are assessment programmes which have a positive impact on teaching and learning.“ (Byram, 1997, S. 88).

Gerade bei dem Bereich interkultureller Kompetenz gehe es um ‚deep learning‘ (im Gegensatz zu ‚shallow learning‘), das charakterisiert ist durch

an intention to understand material for oneself interacting vigorously and critically with the content relating ideas to previous knowledge and experience using organizing principles to integrated ideas relating evidence to conclusions; and examining the logic of the argument. (Gipps, 1994, S. 24)

Gerade diese Art von Lernen, so wird von Gipps und Byram argumentiert, werde aber durch psychometrische Messungen nicht erfasst und auch nicht gefördert. Im Folgenden entwickelt Byram dann für die verschiedenen Teilbereiche interkultureller Kompetenz (*savoirs*) präzise formulierte Ziele und reflektiert Möglichkeiten der Evaluation für diese Teilziele. Dies geschieht sehr detailliert und reflektiert, so dass Byram schließlich zu einem umfassenden Modell kommt, in dem jede Teilkompetenz in Feinziele aufgegliedert erscheint, wo beschrieben ist, wie sich das Erreichen dieser Teilkompetenz äußert und schließlich, wie sie evaluiert werden kann (vgl. Byram, 1997, S. 87–103). Dies – so Byram – sei eine Möglichkeit, interkulturelle Kompetenz zu evaluieren, allerdings stellt er selbst diese Vorgehensweise insofern in Frage, als er in der ‚Atomisierung‘ der eigentlich mit einander eng vernetzten Kompetenzen wiederum ein Problem sieht:

The problem with this approach in general is that it atomises knowledge and abilities and does not reflect the dependency relationships between component parts. It does not reflect how individuals use their knowledge and abilities nor the psychological reality for the individuals concerned. (...) The psychological reality of ICC would not be adequately represented in this approach to assessment either; the experience of communication and interacting in interculturally competent ways is difficult to describe in its complexity and would certainly not be described by isolated tests. (Byram, 1997, S. 105)

Byram (2007) schlägt von daher als mögliche Lösung das Portfolio als Evaluationsinstrument vor, da es Fremd- und Selbstevaluation ermöglicht, ebenso wie die Berücksichtigung von Teilkompetenzen und umfassenderen Kompetenzen. In einem Beitrag zum ‚European Language Portfolio‘ anlässlich einer Tagung des Europarats differenziert er einen möglichen Teil des Portfolios aus, das er ‚Autobiography of key intercultural experiences‘ nennt. Der Lernende wird hier durch eine Reihe von Fragen angeregt, eine – wie auch immer geartete interkulturelle Erfahrung – detailliert zu beschreiben und dann in kognitiver, affektiver und kritischer Weise zu analysieren.

Fazit

Die hier kurz skizzierten Ansätze zur Entwicklung, Dimensionierung, Progression und Evaluation von Interkultureller Kompetenz sind wichtige Schritte, um diesen Bereich sprachlich-kulturellen Lernens greifbarer und – im Sinne von Curriculumentwicklung – praktikabler zu machen. Insbesondere bei Byram wird bereits in Richtung auf Kompetenzorientierung, d. h. in Richtung auf die Evaluationsmöglichkeiten interkultureller Kompetenz hin gedacht. Dennoch lässt der derzeitige Forschungsstand noch zahlreiche Fragen offen, auf die zum einen mit didaktisch-empirischer Forschung, zum anderen mit Aufgabenentwicklung reagiert werden müsste.

Auf der Forschungsebene muss es in Zukunft zunächst einmal um genauere Einsichten in die Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Laufe von Biographien gehen (vgl. dazu erste Ansätze bei Franceschini & Miecznikowski, 2004; Hu, 2006; Thum & Keller, 1998). Wie entwickeln Personen im Laufe ihrer Biographie über verschiedene Lebensphasen hinweg interkulturelle Kompetenz? Welche Umstände und Ereignisse werden subjektiv als prägend oder einflussreich erlebt? Welche Rolle wird dem Sprachenlernen zugeschrieben? Welchen Stellenwert erhält die Schule?

Neben dieser Erforschung subjektiver Einschätzungen müssen gezielte, gerade auch entwicklungspsychologisch ausgerichtete Forschungen zu spezifischen Altersgruppen (z. B. Kinder im Vorschul- und Grundschulalter, Jugendliche etc.) angegangen werden, um zu klären, welche Facetten interkultureller Kompetenz sich in welcher Altersstufe z. B. aufgrund der jeweiligen kognitiven oder sozialen Entwicklungsstufe nachweisen lassen.

Diese Forschungen wären für die curriculare Ebene von großer Bedeutung; hier wäre es notwendig, auf der Basis dieser Erkenntnisse die bisher vorliegenden noch eher abstrakten Modelle von interkultureller Kompetenz im Hinblick auf Dimensionierung und Progression für konkrete Bildungsgänge (Schultypen, Klassenstufen, Fächer, Sprachen) systematisch und kontextbe-

zogen zu entwickeln. Nimmt man interkulturelle Kompetenz für den Fremdsprachenunterricht ernst, wäre es unabdingbar, systematisch Aufgaben (in einem weiten Verständnis) zu entwickeln, in denen die verschiedenen Aspekte von interkultureller Kompetenz, z.B. in Sinne der *savoirs* bei Byram, für spezifische schulische Kontexte und Lernsettings zum Thema gemacht und gefördert werden. Eine derartige systematische Aufgabenprogression wäre eine hilfreiche Basis auch für sinnvolle Evaluationsformen, die, da stimme ich Byram zu (vgl. Byram, 1997, S. 111) nicht zugunsten der Quantifizierung und Messbarkeit auf pädagogische Sinnhaftigkeit, Varianz (z.B. Fremd- und Selbstevaluation) und Komplexität verzichten sollten.

Was das im ersten Teil dieses Beitrags skizzierte Verhältnis der widerstreitenden „Philosophien“ betrifft, ist es einerseits wichtig, dass die interkulturelle Fremdsprachendidaktik sich nicht gegenüber Fragen der Systematisierung, Konkretisierung und Evaluation verschließt; auf der anderen Seite ist dringend zu wünschen, dass die empirische Bildungsforschung und die pädagogische Psychologie den Anschluss an bestehende didaktische Forschungen sucht – auch wenn sie auf anderen Forschungsparadigmata aufbaut. Nur so können der Quantifizierung und Messbarkeit geschuldete Rückschritte in didaktischer Theoriebildung und Unterrichtspraxis vermieden werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. für eine ausführlichere Darstellung dieser Entwicklung Hu (2007).
- 2 Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GeR), Europarat-Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001, S. 51, S. 105, S. 132, S. 145.
- 3 Bildungsstandards für die erste Fremdsprache, Kultusministerkonferenz (KMK) (2003), Abschnitte 1 und 3.3.
- 4 Zu diesem Druck, der aktuell auch von der europäischen Bildungspolitik auf Hochschulen und Schulen ausgeübt wird, vgl. die lesenswerte Darstellung bei Masschelein & Simons, 2005, S. 80f.: „Wir werden dazu aufgefordert, uns unternehmerisch zu verhalten und zu partizipieren, weil dies (...) eine absolute Notwendigkeit ist. Wir sind natürlich frei, unser Zustand ist das Ergebnis einer Interpellation und wird uns nicht mit Gewalt auferlegt; niemand wird gezwungen, aber wenn wir überleben wollen, haben wir keine Wahl.“ Auch die Studie von Liessmann (2006) beschäftigt sich mit diesem Druck: „Aber der Verweis auf den ökonomischen Druck, unter dem alles steht, hat den Vorteil, dass fast niemand es wagt, diese Stehsätze in Frage zu stellen.“ (S. 144). Liessmann spricht hingegen von einer zur Zeit zu beobachtenden „Lust zur Affirmation“: „Auch dort, wo jenes intellektuelle Potential vermutet werden kann, das sich wenigstens einen distanzierten Blick auf die Verhältnisse gestatten könnte, triumphieren die Anpassung, der Gestus des Mitmachens, die dumme Angst,

- man könnte etwas versäumen oder zu spät kommen (...) Die Fähigkeit zur reflektiven Distanz gilt heute schlicht als Kulturpessimismus.“ (S. 174)
- 5 Ich skizziere hier die Entwicklung in aller Kürze und verweise auch nur auf wenige Literaturangaben. Für eine ausführlichere Darstellung vgl. Hu, 2003, S. 52–78f. wie auch Hu, 2007a, wo es insbesondere um kulturwissenschaftlich orientierte Ansätze geht. – Ich gehe hier auch nicht näher auf den Diskurs um Interkulturelle Kompetenz im Kontext der Wirtschaftskommunikation ein, obwohl seit vielen Jahren gerade hier intensiv an dem Konzept der Interkulturellen Kompetenz sowohl theoretisch als auch praxisorientiert gearbeitet wurde und durchaus auch Einflüsse auf die Diskussionen im fremdsprachlichen Bereich zu erkennen sind. Andererseits wird in diesen Ansätzen der sprachliche Aspekt in der Regel vollkommen ausgeblendet, sodass die Konzepte nur sehr bedingt hilfreich für Phänomene des sprachlichen Lernens sind; außerdem geht es hier ausschließlich um Erwachsene, die aus vorwiegend ökonomischen Gründen mit Menschen anderer Kulturen in Kontakt treten, vgl. für einen informativen Beitrag zum ‚state of the art‘ und zu den aktuellen Kontroversen in diesem Feld Rathje (2006).
 - 6 In meiner Studie von 2003 ergab sich in dieser Hinsicht ein ernüchterndes Bild. Viele der befragten Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer reagierten eher ahnungslos auf die Frage nach der Bedeutung von Interkulturellem Lernen für ihren Unterricht.
 - 7 „A developmental model is ideally based upon the key organizing concept which must be internalized for development to occur. In the case of intercultural sensitivity, this concept is difference – that cultures differ fundamentally in the way they create and maintain worldviews. If a student accepts this principle and interprets events according to it, then intercultural sensitivity and general intercultural communication effectiveness seem to increase.“ (Bennett, 1986, p. 181)
 - 8 Bei der DESI-Studie handelt es sich um eine Studie, die deutschlandweit Schülerleistungen in den Fächern Deutsch und Englisch evaluierte, vgl. Beck & Klieme (2007).

Bibliographie

- Altmayer, Claus (2004). *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Altmayer, Claus (2006). ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, 44–59.
- Bachmann, Saskia, Gerhold, Sebastian, Müller, Bernd-Dietrich, & Wessling, Gerd (1995). *Sichtwechsel neu. Mittelstufe Deutsch als Fremdsprache*. München: Klett Edition Deutsch.
- Barkowski, Hans (2005). Standardisierung – Evaluation – Selektion: Meilensteine einer ökonomistisch motivierten Ausbildungsoffensive und ihre Umsetzung im Bereich schulorientierter Reformierungspläne. In Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 17–25). Tübingen: Narr.

- Beck, Bärbel, & Klieme, Eckhard (2007). *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messungen*. DESI Studie (Deutsch Englisch International). Weinheim: Beltz.
- Bennett, Milton J. (1986). A Developmental Approach To Training For Intercultural Sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations*, 2 (10), 179–196.
- Blum, Werner, Drüke-Noe, Christina, Hartung, Ralph, & Köller, Olaf (Hrsg.) (2006). *Bildungsstandards Mathematik: konkret*. Berlin: Cornelsen-Skriptor.
- Bredella, Lothar (2002). *Literarisches und Interkulturelles Verstehen*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar (2006). Bildungsstandards und ihre Umsetzung. In Johannes Timm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer (S. 105–122). Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar, & Christ, Herbert (Hrsg.). (1995). *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen: Narr.
- Bredella, Lothar, & Delanoy, Werner (Hrsg.). (1999). *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Brügelmann, Hans (2004). „Output“ statt „Input“? Zu den Hoffnungen auf Bildungsstandards, Kerncurricula, Leistungstests. In Horst Bartnitzky, & Angelika Speck-Hamdan (Hrsg.), *Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern, Beiträge zur Reform der Grundschule* (Ausg. 118, S. 10–26). Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Burwitz-Melzer, Eva (2003). *Allmähliche Annäherungen. Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I*. Tübingen: Narr.
- Burwitz-Melzer, Eva (2006). Interkulturelles und sprachliches Lernen mit fremdsprachlichen literarischen Texten: Zwei zentrale Elemente eines neuen Lesekompetenzmodells. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 35, 104–120.
- Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon et al.: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2007). *Autobiography of key intercultural experiences*. Retrieved December 9, 2007 from http://www.coe.int/dg4/linguistic/AutobiogrWeb_EN.asp
- De Florio-Hansen, Ines, & Hu, Adelheid (2003). *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen*. Tübingen: Stauffenburg.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Goethe Institut Inter Nationes, der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK), der Schweizerischen Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) und dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg.). Berlin et al.: Langenscheidt.
- Franceschini, Rita, & Miecznikowski, Johanna (Hrsg.). (2004). *Leben mit mehreren Sprachen. Vivre avec plusieurs langues*. Bern: Lang.
- Gipps, Caroline V. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
- Göbel, Kerstin, & Hesse, Hermann-Günter (2004). Vermittlung interkultureller Kompetenz im Englischunterricht – eine curriculare Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik* 50 (6), 22–38.

- Hallet, Wolfgang (2002). *Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Hallet, Wolfgang (2006). Tasks in kulturwissenschaftlicher Perspektive: Kulturelle Partizipation und die Modellierung kultureller Diskurse durch tasks. In Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (S. 72–83). Tübingen: Narr.
- Helbig-Reuter, Beate (2006). Standardorientierung: ein Paradigmenwechsel des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens. In Johannes-Peter Timm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation*. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer (S. 35–68). Tübingen: Narr.
- Herrmann, Ulrich (2005). Fördern „Bildungsstandards die allgemeine Schulbildung?“ In Jürgen Rekus (Hrsg.), *Bildungsstandards, Kerncurricula und Aufgabe der Schule. Münstersche Gespräche zur Pädagogik* (Ausg. 21, S. 24–52) Münster: Aschendorff.
- Hesse, Hermann-Günter, & Göbel, Kerstin (2007). Interkulturelle Kompetenz. In Bärbel Beck & Eckhard Klieme (Hrsg.), *DESI: Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung* (S. 253–269). Weinheim: Beltz.
- Hörning, Karl, & Winter, Rainer (Hrsg.). (1999). *Widerspenstige Kulturen. Cultural Studies als Herausforderung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hu, Adelheid (1995). Spielen Vorurteile im Fremdsprachenunterricht eine positive Rolle? In Lothar Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Dokumentation des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der DGFF vom 4.–6. Oktober 1993 in Gießen* (S. 487–495). Bochum: Brockmeyer.
- Hu, Adelheid (1998). Das Fremde und das Eigene: leitendes Denkmodell für interkulturellen DaF-Unterricht oder ideologische Polarisierung? In Hans Barkowski (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache weltweit interkulturell?* (S. 241–250). Wien: Verband Wiener Volksbildung.
- Hu, Adelheid (2003). *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2005). Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards aus der Perspektive sprachlichen Lernens und Lehrens. In Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 123–131). Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2006). Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in autobiographischer Perspektive. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 36, 183–200.
- Hu, Adelheid (2007). Sprachen, Leistung, Bildung. Schulisches Sprachenlernen und -lehren in der Perspektive von Bildungsgangforschung und Bildungsstandards. In Helene Decke-Cornill, Adelheid Hu, & Meinert Meyer (Hrsg.), *Sprachen lernen und lehren. Die Perspektive der Bildungsgangforschung* (S. 233–250). Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Hu, Adelheid (2007a). Kulturwissenschaftliche Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In Wolfgang Hallet, & Ansgar Nünning (Hrsg.), *WVT-Handbücher Literatur- und Kulturdidaktik* (Ausg. 1). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

- Klieme, Eckhard, & Leutner, Detlev (2006). Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (6), 876–903.
- Kramersch, Claire (1998). *Redefining the boundaries of language studies*. Boston: Heinle & Heinle.
- Kramersch, Claire (2003). The multilingual subject. In Ines De Florio-Hansen, & Adelheid Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S. 107–124). Tübingen: Stauffenburg.
- Krumm, Hans-Jürgen (2005). Hilfreiche Standardisierung oder fatale Normierung: Gedanken zur Problematik von Bildungsstandards und Lernstandserhebungen. Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 151–158). Tübingen: Narr.
- Kultusministerkonferenz (2003). *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)*. München: Wolters-Kluwer.
- Liessmann, Konrad Paul (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft*. Wien: Zsolnay-Verlag.
- Luchtenberg, Sigrid (1999). *Interkulturelle Kommunikative Kompetenz. Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Lüdi, Georges (2003). Mehrsprachige Repertoires und plurielle Identität von Migranten: Chancen und Probleme. In Ines De Florio-Hansen, & Adelheid Hu (Hrsg.), *Plurilingualität und Identität. Zur Selbst- und Fremdwahrnehmung mehrsprachiger Menschen* (S. 39–58). Tübingen: Stauffenburg.
- Maschelein, Jan, & Simons, Marten (2005). *Globale Immunität oder Eine kleine Kartographie des europäischen Bildungsraums*. Zürich: Diaphanes.
- Rathje, Stefanie (2006). Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11 (3). Zugriff 09.06.2008, <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm>
- Schmidt, Karin, & Schmidt, Sabine (2006). Erinnerungsorte im DaF-Unterricht: Kulturwissenschaftliche Ansätze und ihre Anwendbarkeit für den Fremdsprachenunterricht. In Angela Hahn, & Friederike Klippel (Hrsg.), *Sprachen schaffen Chancen* (S. 279–286). München: Oldenbourg.
- Schumann, Adelheid (2000). Douce France: Strategien der symbolischen Aneignung Frankreichs durch die Immigranten der zweiten Generation. In Karin Aguado, & Adelheid Hu (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität* (S. 199–206). Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Schumann, Adelheid (2000a). Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht, *Fremdsprachen und Hochschule*, 58, 7–18.
- Schumann, Adelheid (2005). Der Beitrag kollektiver Mythen zum Fremdverstehen im Französischunterricht. In Adelheid Schumann (Hrsg.), *Kulturwissenschaften und Fremdsprachendidaktik im Dialog. Perspektiven eines interkulturellen Französischunterrichts* (S. 113–124). Frankfurt a. M.: Lang.

- Schwerdtfeger, Inge C. (1996). Ansätze für eine anthropologische Begründung der Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 23, 430–442.
- Sekretariat der Ständigen Kultusministerkonferenz der Kultusminister (2006). *Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring*. München: Wolters Kluwer.
- Sercu, Lies (2002). Autonomes Lernen im interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Kriterien für die Auswahl von Lerninhalten und Lernaufgaben. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 7 (2). Zugriff 09.06.2008, http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-07-2/beitrag/sercu1.htm
- Sercu, Lies (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15 (1), 73–89.
- Tesch, Bernd, Leupold, Eynar, & Köller, Olaf (Hrsg.). (2008). *Bildungsstandards konkret: Französisch*. Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Thum, Bernd, & Keller, Thomas (Hrsg.). (1998). *Interkulturelle Lebensläufe*. Tübingen: Stauffenburg.
- Volkman, Laurenz (2002). Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In Laurenz Volkman, Klaus Stierstorfer, & Wolfgang Gehring (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Narr.
- Witte, Arnd (2006). Überlegungen zu einer (inter)kulturellen Progression im Fremdsprachenunterricht. *FLuL* 35, 28–43.
- Zarate, Geneviève, & Gohard-Radencovich, Aline (Eds.). (2005). *La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte*. Paris: Didier.
- Zydatis, Wolfgang (2006). Stehen wir vor einem meltdown der Persönlichkeitsbildung im schulischen Fremdsprachenunterricht? – Vermutlich ja, aber gerade deshalb sollten empirisch erprobte, integrierte Lern- und Überprüfungsarbeiten für diese Bereiche entwickelt werden! In Karl-Richard Bausch, Eva Burwitz-Melzer, Frank Königs, & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Aufgabenorientierung als Aufgabe* (S. 256–264). Tübingen: Narr.