

MAGDALENA BIAŁEK

Uniwersytet Wrocławski
magdalena.bialek@uwr.edu.pl

Die Problematik der Interkulturalität in der Glottodidaktik

Interculturality in Language Teaching

ABSTRACT. The article discusses some basic notions related to intercultural foreign language teaching. These include: intercultural communication competence, intercultural teaching, and intercultural training. The article also presents the results of research allowing an overview of the status quo of interculturality from the perspective of Polish teachers of the German language. The research is of a very general nature as it was supposed to counterbalance numerous operationally detailed surveys and provide data on to what extent the teachers understand interculturality as a general guideline in teaching German as a foreign language.

KEYWORDS: intercultural communication competence; intercultural teaching; intercultural training.

1. EINLEITUNG UND ZIELSETZUNG

Der kulturelle Aspekt ist in der Fremdsprachendidaktik seit mindestens 150 Jahren präsent, die Notwendigkeit der interkulturellen Erziehung im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts ist seit mindestens zwanzig Jahren unbestritten und die interkulturelle kommunikative Kompetenz gilt heute in der glottodidaktischen Literatur einstimmig als eine der größten Ansammlungen von Kompetenzen, dank denen der Fremdsprachenlehrer ein „Experte auf seinem Gebiet“ (Zawadzka 2004) ist und der Lernende fähig ist, sich mit den Vertretern der anderen Kulturen zu verständigen. Allerdings scheint das Thema „Interkulturalität“ im Fremdsprachenunterricht immer noch sehr aktuell zu sein und es erweckt weiterhin viele Undeutlichkeiten,

die sich generell auf zwei Aspekte zurückführen lassen. Erstens herrscht selbst über den Definitionsrahmen des Adjektivs „interkulturell“ kein klarer Konsens. Die Zahl der Definitionen, die rund um das Wort entstanden sind, schlägt alle Rekorde der Popularität, generiert dadurch Unklarheiten und erschwert das eindeutige Verständnis des Begriffes. In der Fachliteratur wird darauf aufmerksam gemacht, indem man den Begriff als „unpräzise“ (Doye 1994: 43), „missverstanden und missbraucht“ (Gogolin 1994: 73) oder „schillernd“ (Königs 1994: 101) bezeichnet. Zweitens sind die Möglichkeiten der Realisierung des interkulturellen Aspekts im Fremdsprachenunterricht ist umstritten. Zwar scheint der interkulturelle Ansatz als eine allgemeine empirisch verifizierte Konzeption im FSU nicht angezweifelt zu werden, aber über die realen Möglichkeiten und Grenzen der Vermittlung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz wird schon heftig diskutiert. Viele negative Beispiele, mit denen sich die These über die Vermittlungsmöglichkeiten der interkulturellen Lernziele im Fremdsprachenunterricht verneinen lässt, sind selbst der Praxis zu entnehmen. Wie sich aus zahlreichen Studien ergibt, wird die Vermittlung der Haltungen und interkulturellen Strategien im Fremdsprachenunterricht nur in sehr begrenzten Umfang realisiert. Die Miteinbeziehung der Interkulturalität ist in der Regel auf die Vermittlung von nüchternen Fakten und Informationen über das Land der Zielsprache begrenzt und ein Großteil der Lehrer versteht das Konzept der Kultur nur sehr oberflächlich, traditionell und stereotyp. Sie wird oft mit der Kunst, Belletristik oder klassischer Musik verbunden. Die Fremdsprachenlehrer scheinen über das vereinfachte Kulturverständnis nicht hinauszukommen, was die Vermittlung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz erschwert oder sogar unmöglich macht. Der Fremdsprachenunterricht schafft zwar besondere Bedingungen für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, diese „besonderen Bedingungen“ reichen hier allerdings nicht aus, weil selbst die Fremdsprachenbildung *per se* keine kulturelle Bildung ist und allein das Erlernen einer Fremdsprache nicht ethnozentrische Einstellungen eliminiert. Dazu müssen besondere Maßnahmen ergriffen werden, vor allem die Hebung des Bewusstseins, was mit der angestrebten Kompetenz gemeint ist, scheint notwendig zu sein.

2. INTERKULTURELLE KOMMUNIKATIVE KOMPETENZ

Die grundsätzliche und zugleich offensichtliche Aufgabe des Lehrers bei der Umsetzung der interkulturellen Erziehung besteht darin, die interkulturelle kommunikative Kompetenz seiner Schüler zu entwickeln. Die Definition der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (IKK) hat ihre Wurzeln

im Konzept von Gardner, der 1962 das Konzept der „universal communicators“ entwickelte, also „Personen, die mit interkulturellen Kommunikationsfähigkeiten ausgestattet sind, die sich wiederum durch folgende Charaktereigenschaften auszeichnen: integrierte Persönlichkeit, emotionale Stabilität und Extraversion“ (Gardner 1962). Die universal communicators zeichnen sich auch durch einen erfolgreichen Sozialisationsprozess aus, der sie nicht nur mit universellen Werten, sondern auch mit einigen empathischen und intuitiven Fähigkeiten ausstattet. Den Begriff „universal communicators“ nutzt auch Klopff (2001) und definiert ihn als „eine in interkultureller Hinsicht reife Person, die internationale Freunde hat, bereit ist zu lernen und dazu beiträgt, die Welt zu verbessern“. Klopff betont auch die Notwendigkeit, das Bewusstsein für die eigene Kultur zu entwickeln und ein transkulturelles Bewusstsein sowie ein Weltbewusstsein zu erreichen. Die Rolle des kulturellen Bewusstseins hebt auch Hanvey in seinem Konzept der interkulturellen Kompetenz hervor. Als unabdingbare Faktoren der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz nennt er: das globale Bewusstsein, das sich im tiefen Verstehen der Ereignisse und globalen Angelegenheiten ausdrückt und das interkulturelle Bewusstsein, das das richtige Verständnis der Eigenschaften von Kulturen voraussetzt, mit besonderem Schwerpunkt auf die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, sowie das Wissen über Strategien, um an Angelegenheiten auf globaler Ebene teilzunehmen (Hanvey 1979). Pusch betont dabei die Persönlichkeitsdimension der interkulturellen Kompetenz. Er definiert sie als die Fähigkeit mit Stress umzugehen, zu kommunizieren und zwischenmenschliche Konflikte zu lösen (Pusch 1994). Eine interessante Definition präsentieren auch Fennes und Hapgood (1997), denn sie vergleichen den Erwerb der interkulturellen Kompetenz mit dem Prozess der Überwindung vom Ethnozentrismus, dem Erwerben der Fähigkeit verschiedene Rollen einzunehmen und zwischen den Kulturen zu kommunizieren (Fennes/Hapgood 1997).

Die oben genannten Konzepte definieren interkulturelle Kompetenz als eine Ansammlung von Fähigkeiten, die dank spezifischem Wissen, richtigen Haltungen und einem bewussten Kommunikationsprozess, Einfluss auf den positiven Verlauf der interkulturellen Kommunikation haben. Auf ähnliche Weise wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz (IKK) definiert, die durch den interaktiven Kontext der Interkulturalität bedingt ist. Chen und Starosta (1996) definieren die IKK als die Fähigkeit des richtigen Kommunikationsverhaltens in einem kulturfremden Kreis beim gleichzeitigen Einhalten der eigenen Identität. Kim definiert dagegen den IKK-Begriff als die Fähigkeit sich anzupassen, was die individuelle Distanzierungsfähigkeit von stereotypischen Denkweisen und Handlungen, sowie die Anpassungsfähigkeit an neue Muster voraussetzt. Eine Reihe von Eigenschaften, die in

einer engen Beziehung zur IKK stehen, erwähnt Wiseman (2001). Diese sind: ein hohes Maß an Respekt, Teilnahme an Interaktionen, Erkennung von nonverbalen Signalen, Fähigkeit zur Selbstpräsentation, flexibles Verhalten, Fähigkeit zur Interaktion, Beibehaltung der eigenen Identität, Strategien zur Verminderung von Unsicherheit, Respekt, Direktheit in zwischenmenschlichen Beziehungen, Fähigkeit zum Knüpfen und Aufrechterhalten von Kontakten, Fähigkeit Gedanken klar zu formulieren oder Blickkontakt bei Interaktionen. Diese allgemein orientierten Definitionen lassen sich als Ausgangspunkt für das Verständnis der IKK auf der glottodidaktischen Ebene verstehen.

In der Fachliteratur sieht man bei der Festlegung der Ziele für das Sprachenlernen zwei klare Trends: So ist die interkulturelle Kompetenz einerseits eine Ansammlung von Kompetenzen, die der allgemeinen Erziehung dienen und sich nicht auf die linguistische Ebene beziehen, andererseits wird sie als Sprachziel angesehen.

So zählt zum Beispiel Komorowska (1999) die interkulturelle kommunikative Kompetenz zu den Kompetenzen, die der allgemeinen Erziehung dienen und die eine „Brücke zwischen den allgemeinen Zielen der Schulbildung und den spezifischen Sprachzielen“ bilden sollen (Komorowska 1999). In ihrer Definition umfasst die IKK vor allem das Wissen und die Fähigkeit, Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der eigenen Kultur und der Kultur einer anderen Nation zu erkennen, deren Sprache Gegenstand der Forschung ist, die neuen kulturellen Phänomene zu analysieren, die Fähigkeit des Perspektivenwechsels bei der Wahrnehmung der Realität, die Toleranz oder die Bewältigung von Konfliktsituationen (Komorowska 1999). Eine ähnliche Ansicht wird von Lewicki (2002) präsentiert. Er hält die Interkulturalität für einen der wichtigsten Grundsätze der Didaktik und den Fremdsprachenunterricht versteht er als Begegnungsort mit der anderen Kultur, was gegenseitiges Verständnis und Abbau der Vorurteile und Stereotypen garantieren sollte (Lewicki 2002: 8). Auch die Autoren des Europäischen Referenzrahmens für Sprachen zählen die interkulturelle Sensibilität und interkulturelle Fähigkeiten zu den allgemeinen Kompetenzen. So vertritt Van Ek die Auffassung, dass der Sprachunterricht nicht nur auf die Übung der Kommunikationsfähigkeit reduziert werden darf (van Ek 1986). Das Erlernen der Sprache muss auch die persönliche und soziale Entwicklung des Lernenden einbeziehen. Diese Notwendigkeit sieht auch Edmonson (1994) und betont gleichzeitig, dass die Realisierung der Erziehungsziele den Zweck der Sprache nicht verdecken darf. Eine übermäßige Konzentration auf die pädagogische Dimension im Sprachunterricht würde tatsächlich mehr Schaden als Nutzen verursachen und zu geringeren Sprachfähigkeiten im Sprachunterricht führen. Daher sollte man eher ein „vernünftiges Maß“

verlangen, indem man verhindert, dass die affektive Dimension aufgebraucht, sie aber trotzdem auf eine geschickte Art und Weise berücksichtigt wird. Ein ausgewogenes Modell der IKK findet man bei Byram (1997), der die interkulturelle kommunikative Kompetenz auch in verschiedenen Wissens- und Einstellungsbereichen als Voraussetzung für interkulturell erfolgreiches Handeln sieht. Hierzu zählt eine neugierige, offene, engagierte, verständnisvolle Einstellung den anderen Kulturen gegenüber, das Wissen über kulturelle Verschiedenheiten und die Fertigkeiten, welche die Implementierung des kulturellen Wissens in die realen interkulturellen Kontexte ermöglichen.

Zusammenfassend gesagt, wird die interkulturelle kommunikative Kompetenz aus glottodidaktischer Sicht als eine Ansammlung von besonderen Fähigkeiten und Kenntnissen verstanden, die bei einer bestimmten Haltung und bei dem Bewusstsein des Gesprächspartners eine effektive Kommunikation garantieren. Die so verstandene Kompetenz lässt sich zum Ausgangspunkt des Fremdsprachenunterrichts machen, dessen Ziel die interkulturelle Beherrschung einer Sprache als Kommunikationsmittel und die interkulturelle Erziehung sei (Skowronek 2014: 109).

Ein Prozess, der dabei hilft, die auf diese Weise definierte Kompetenz zu erreichen, ist interkulturelles Lernen, das als ein Prozess der Persönlichkeitsbildung verstanden wird, bei dem es beim Lernenden zu Veränderungen kommt, im Bezug auf Wissen, Einstellung und Gefühle.

3. INTERKULTURELLES LERNEN

Das interkulturelle Lernen kann man als ein lineares, abgeschlossenes, in einem gewissen Muster verlaufendes Schema verstehen, das einen bestimmten Zweck verfolgt oder als einen zyklischen Prozess, der auf einem ständigen und endlosen Ausbau von Kenntnissen und Fähigkeiten sowie der Entwicklung der Haltung und des Bewusstseins beruht. Lineare Modelle (die zum Beispiel von Bennett 1993, Hoopes 1979, Hanvey 1979, Paige 1993 vertreten werden) definieren interkulturelle Kompetenz im Kontext von Phasen der individuellen Entwicklung. Sie stellen ein Kontinuum des sich vertiefenden Bewusstseins im Zusammenstoß mit einer fremden Kultur dar. Es ist ein kompletter Prozess, der sich anhand von Stufen einer genaueren Diagnose und Akzeptanz der Unterschiede, vom Ethnozentrismus bis hin zum Ethnorelativismus, Multikulturalismus und einer verständnisvollen Empathie bewegt.

Die Autoren von zyklischen Modellen sehen den Erfolg in einer konstanten endlosen Entwicklung von Wissen, Fähigkeiten und Bewusstsein. Im

Input-Output Reflection-Modell von Liddicoat (2003) ist der Ausgangspunkt für den Lernenden ein „kulturelles Input“, das von ihm wahrgenommen werden sollte, um anschließend ein Gegenstand der Reflexion und des Experimentierens zu werden. Die identifizierten und analysierten Unterschiede (d.h. die neu erworbenen Kenntnisse über die Zielkultur) verursachen Veränderungen im Verhalten des Lernenden, sowohl in Bezug auf das Sprachniveau (Erhöhung der sprachlichen Kompetenzen) als auch im außersprachlichen Bereich (besseres Codieren und Decodieren der Körpersprache). Einen ähnlichen Prozess des interkulturellen Lernens nimmt Moran (2001) in seinem Modell der kulturellen Erfahrung auf, wo eine Auseinandersetzung des Lernenden mit einer anderen kulturellen Wirklichkeit, zu einem besseren Verstehen des eigenen kulturellen Wertesystems führt (Knowing Oneself), das sein Verhalten, Fühlen und Handeln bestimmt. Es ist eine sehr schwierige Aufgabe sich seiner „mental Software“ bewusst zu werden, da der Mensch überhaupt nicht weiß, dass es ein Regelungssystem gibt, solange das festgelegte Programm läuft. Die meisten Menschen haben kein Wissen über die relevanten Teile des „Ichs“. Grund dafür ist das oben genannte Regelungssystem, das für bestimmte Kontrollgruppen spezifisch ist. Nur in einem Fall sind wir uns der Wirkung des Regelungssystems bewusst, und dies geschieht dann, wenn Handlungsmuster nicht nach diesem Programm verlaufen – am häufigsten geschieht das während des interkulturellen Dialogs (Hall 1984). Eine interessante Interpretation des interkulturellen Lernens zeigt Kim in seinem Stress – Adaptations – Model. Der Ausgangspunkt ist bei Kim Stress, der nach der Konfrontation des Lernenden mit den kulturellen Unterschieden, den Rücktritt in die Welt der eigenen Kultur, Bedeutungen und Symbole verursacht, so dass dieser Impuls es anschließend ermöglicht, sich an die Zielkultur anzupassen. Der sich ständig wiederholende Prozess des abwechselnden „Rückzugs“ – von Kim Entkulturalisierung genannt, also eine Art des „Verlernens“ (Unlearning) der eigenen, durch Sozialisation erworbenen Gewohnheiten – sowie der Prozess der Anpassung an eine fremde Kultur – von Kim als Akkulturation bezeichnet – also der Erwerb von neuen Denkweisen, Handlungs- und Gefühlsmustern, führen in der Tat zum „Ausbau der Persönlichkeit“ (Kim 1988), der es schließlich ermöglicht, ethnorelativistische Einstellungen wahrzunehmen.

Eine Analyse der Modelle des interkulturellen Lernens ermöglicht es, eine Reihe von für die Schulpraxis wichtigen Schlussfolgerungen zu formulieren:

1. Interkulturelles Lernen ist ein Prozess des Ausbaus der Persönlichkeit und des Bewusstseins.
2. Interkulturelles Lernen ist ein Prozess, der die Persönlichkeit bildet, bei dem es zu Änderung in Wissen, Einstellung, Bewusstsein und Fä-

higkeiten kommt. Daher erfordert dieser Prozess emotionale Beteiligung des Lernenden und seine Bereitschaft zu Veränderungen.

3. Interkulturelles Lernen ist ein sehr individueller Prozess, in dem der Ausgangspunkt der einzelne Lernende ist. Dieser Prozess läuft jedes Mal anders ab, weil er in erster Linie von den persönlichen Prädispositionen des Individuums, seinen Erfahrungen und Erwartungen abhängt.
4. Die Hauptaufgabe des interkulturellen Lernens ist es, Empfindlichkeit und Strategien zu entwickeln, die die Kommunikation mit den Vertretern anderer Kulturen erleichtern.
5. Interkulturelles Lernen ist ein Prozess, der darin besteht, sich selbst als ein kulturelles Wesen kennenzulernen und sich die Auswirkungen der Kultur auf Verhalten, Sprache und Identität, sowohl unsere eigene, als auch die von anderen Personen bewusst zu machen.
6. Interkulturelles Lernen ist der Erwerb von Informationen über die eigene Kultur, die der Zielkultur und über die Kultur „im Allgemeinen“.
7. Es ist ein Prozess des Erwerbs der Fähigkeit, kulturelle Phänomene zu analysieren, der die Notwendigkeit der Erschaffung von Bewältigungsstrategien beim Kontakt mit anderen Kulturen impliziert.

Das interkulturelle Lernen als Lernziel kann dem Fremdsprachenunterricht nicht zugefügt werden. Nur die bloße Konfrontation mit einer anderen Kultur (mittels z. B. authentischen Materialeien) garantiert keine durch interkulturelles Lernen erwünschten Ziele. Benötigt wird hier die Reflexion über das Eigene als auch über das Fremde, was gleichbedeutend mit der Eigeninitiative und mentaler Aktivität des Lernenden ist. Diese aktive Einstellung des Lernenden der fremden und eigenen Kultur gegenüber bedarf durch entsprechende Lernangebote unterstützt zu werden.

4. INTERKULTURELLES TRAINING

Die Kultur- und Sprachintegration, sowie auch die Erweiterung des Kulturbildes im glottodidaktischen Prozess ist dank der Anwendung des sogenannten interkulturellen Trainings möglich. Dieses wird als spezielle Maßnahme verstanden, die dazu dient, interkulturelle Orientierungen, interkulturelle Kompetenzen und interkulturelles Bewusstsein der jeweiligen Teilnehmer (weiter) zu entwickeln (Flechsich 2006)

Aus der glottodidaktischen Sicht kann das interkulturelle Training gemäß der Form der Durchführung und der Art der Inhalte aufgeteilt werden.

Die Aufteilung, die auf die Durchführungsform fokussiert, lässt sich folgendermaßen unterscheiden:

1. Versteckte Form – Sie setzt die Integration des interkulturellen Trainings mit Sprachübungen voraus, deren Ziel es ist, die vier Sprachfähigkeiten und lexikalische Ressourcen sowie Grammatikkenntnisse zu entwickeln.
2. Offene Form – Sie beruht auf der Durchführung von einzelnen Aufgaben, Übungssequenzen oder thematischen Modulen, deren Ziel es ist, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln (Aleksandrowicz-Pędich 2005: 34).

Wenn es allerdings um die Art der Übermittlung von Informationen geht, unterscheidet man folgende Kriterien:

3. Training über die Zielkultur (*kulturspezifisch, culture specific, länderspezifisch*).
4. Training in Bezug auf allgemeinkulturelle Inhalte (*kulturallgemein, culture general, länder-übergreifend*).

Alle didaktischen Maßnahmen, die sich auf die „Vermittlung der Zielkultur“ beziehen, sind in diesem Fall als eine Reihe von Fragen zu verstehen, die die Kenntnisse, Fähigkeiten und Einstellungen, Werte, Normen, Tabuthemen usw. im Zusammenhang mit den Ländern der deutschsprachigen Kultur beinhalten, während die Vermittlung der Kulturinhalte „im Allgemeinen“ den thematischen Erwerb von Wissen, Fähigkeiten und des sog. „Kulturellen Bewusstseins“ sowie „Selbstbewusstseins“ (*culture-awareness, self-awareness*) umfasst, welches für eine effektive interkulturelle Kommunikation notwendig ist. Zu den Themen eines solchen Trainings sollten allgemeine Fragestellungen gehören, wie: Kulturschock, Ethnozentrismus und Einfluss der Kultur auf das Verhalten (Gudykunst/Hammer 1983).

Die Komplementarität der beiden Trainingsformen in der Sprachausbildung ist offensichtlich und wurde schon oben betont. Die Notwendigkeit der Fokussierung auf die Kulturelemente eines bestimmten Landes, ergibt sich *per se* aus der gelernten Sprache, und der Vermittlung der „Kultur im Allgemeinen“ beruhend auf der Notwendigkeit, die Lernenden auf verschiedene, unberechenbare, interkulturelle Begegnungen vorzubereiten. Das dargestellte interkulturelle Training nutzt Methoden, die in zwei Gruppen unterteilt werden können:

- Lehrmethoden unter der Annahme, dass der Bedingungsfaktor einer gelungenen Zusammenarbeit mit den Vertretern von anderen Kulturen das Verständnis dieser Kultur auf kognitiver Ebene (Flehsig 1998:3) ist, sowie
- Interaktionsmethoden, die auf dem Konzept von Dewey und seiner Annahme basieren, dass allein die kontrastive Darstellung der Fakten

über das Ausland und vor allem die Kultur nicht ausreicht und die beste Vorbereitung auf einen Aufenthalt in einem anderen Land, Lernen durch Erfahrung ist. Daher verwendet man im Rahmen der Interaktionsmethoden Techniken, die „wahre“ Gefühle und Emotionen simulieren, so dass man kulturelle Unterschiede „auf dem eigenen Leib“ erleben kann (Gudykunst/ Hammer 1983).

5. INTERKULTURELLES AN DEN POLNISCHEN GYMNASIEN

Um den Status quo der Interkulturalität auf der didaktischen Ebene verifizieren zu können, braucht man vor allen Dingen ihre Bedeutung zu präzisieren. Die interkulturelle Forschung braucht Zeit, denn der Zuwachs an die angestrebte interkulturelle kommunikative Kompetenz lässt sich nur in der längeren Perspektive beobachten. Zusätzlich gelten viele Aspekte der IKK als nicht messbar oder als sehr schwer messbar. Das Thema wird aber seit Jahren konsequent erforscht. Es gibt sehr viele mehr oder weniger detaillierte Studien, die gut operationalisiert sind. Die meisten aber bringen Erkenntnisse über ein miserables Niveau der IKK sowohl unter den Schülern als auch den Lehrkräften. Die interkulturelle Fremdsprachendidaktik scheint versagt zu haben und funktioniert fast ausschließlich als ein Modebegriff, der übrigens allseits postuliert wird. Das ist der Status quo in der polnischen Fremdsprachendidaktik, der bestimmte allgemeine Unterschiede zu den Didaktiken in anderen multikulturellen Ländern aufweist, wo die IKK nicht nur im institutionellen Rahmen entwickelt wird, aber auch außerhalb dessen und die Möglichkeiten der schnellen Verifizierung der erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten gesichert werden – was in Polen selten der Fall ist.

Wie oben erwähnt, vermitteln verschiedene Studien ein miserables Bild über das Niveau der IKK unter den Schülern und Lehrern. Als Ausgleich zu sehr vielen detaillierten Studien, die das Konzept der IKK in der schulischen Praxis recherchieren, wurde eine Pilotstudie durchgeführt, die sich zum Ziel setzte, das allgemeine Wissen über das Postulat der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Die Einfachheit der Untersuchung lässt sich mit den miserablen Ergebnissen anderer detaillierter Studien begründen. Es sollte untersucht werden, ob die Lehrer, die sich in „interkulturellen Details“ als ziemlich schwach zeigen, bessere Ergebnisse im groben Verständnis der IKK nachweisen.

Die Untersuchung wurde im Jahre 2013/2014 an den polnischen Gymnasien durchgeführt. An der Untersuchung nahmen 32 Lehrer teil, unter denen eine kurze Umfrage mit offenen Fragen durchgeführt wurde. Die

Befragten sollten auf folgende Fragen (die in der polnischen Sprache formuliert wurden) antworten.

1. Was ist die interkulturelle kommunikative Kompetenz?
2. Wie kann man den Prozess des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht vorantreiben? Machen Sie das in ihrem Unterricht?
3. Kennen Sie irgendwelche Formen des Interkulturellen Trainings?

Die Auswertung der ersten Frage ergibt, dass die Befragten den Begriff der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nicht richtig verstehen. Keiner der Befragten kannte eine richtige Definition, im Sinne der weiter oben genannten, obwohl alle geantwortet haben 86 % aller Lehrer fokussierten sich in ihren Antworten auf das Wissen darüber, was Kultur ist, worin sich die Tendenz zeigt, die IKK mit der Kenntnis dessen gleichzusetzen, was fremd und fassbar ist, als ob sich das Kulturelle nur auf das Augenfällige beziehen würde. 14% der Befragten verstanden den Begriff der IKK ein wenig breiter und definierten ihn als Bündel von Wissen und Fertigkeiten, welche die effektive interkulturelle Kommunikation sichern. Kein Befragter erwähnte weder kulturelles Bewusstsein noch affektive Komponenten der IKK.

Die Antworten auf die zweite Frage bestätigen die Ergebnisse der ersten Frage. Das interkulturelle Lernen wird von den Lehrern sehr eng verstanden. Laut Umfrage kann man das interkulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht vorantreiben, indem man:

- Die Schüler mit der deutschen Literatur bekanntmacht (89%)
- Den Schülern deutsche Filme und Programme präsentiert (53%)
- Die landeskundlichen Themen bearbeitet (52%)
- Die Schüler mit den deutschen Sitten und Bräuchen bekannt macht (23%)
- Den Schülern die Alltagsthemen aufzeigt (13%).

Die Frage, ob die Lehrer selbst auf diese Weise das interkulturelle Lernen in die Tat umzusetzen versuchen, bejahten 69% der Befragten. Fast all diese Antworten wurden mit einem Kommentar: „ja, wenn die Zeit im Unterricht übrig bleibt“ versehen. 13% bejahten die Frage ohne sie zu kommentieren und 18% verneinten die Frage und als Erklärung brachten fast alle den Zeitmangel im Unterricht vor.

Die Frage nach dem Interkulturellen Training wurde von 52% nicht beantwortet. 27% verneinten die Frage und 21% wiederholten die Antworten, die schon zur zweiten Frage geäußert wurden.

Es muss betont werden, dass die kleine Pilotstudie im Vergleich mit vielen detaillierter angelegten Studien gar nicht konkurrieren kann, oder sich sogar gar nicht vergleichen lässt. Das war aber nicht das Ziel. Sie wurde durchgeführt, um zu recherchieren, inwiefern die Lehrer, über das

Konzept IKK reflektieren und es als einen Bezugsrahmen für ihren Unterricht verstehen.

Das wesentliche Ergebnis dieser Pilotuntersuchung ist, dass die Lehrer die Spezifik der Interkulturalität im glottodidaktischen Kontext nicht verstehen. Ich wage eine solche Schlussfolgerung umso mehr, weil ich mich auch mit den Probanden mehrmals persönlich traf. Ich beobachtete auch den von ihnen geführten Unterricht und hatte auch die Möglichkeit, ihre Kommentare zu den von meinen Studenten im Rahmen des Praktikums geführten Stunden zu hören.

Obwohl die Umsetzung der Interkulturalität im Fremdsprachenunterricht seit 20 Jahren postuliert wird, und von den Lehrern eine interkulturelle Einstellung verlangt wird, verfügen die von mir untersuchten 32 Lehrer über kein fundamentales Bewusstsein, welcher Art die IKK-Komponente ist. Mathematisch gerechnet bedeuten 32 Lehrer ungefähr 480 Schüler, die potentiell keinem interkulturellen Lernprozess ausgesetzt werden. Es stellt sich die Frage danach, warum ein so altes, viel diskutiertes und allgemein angestrebtes Konzept so miserable Durchsetzungskraft in Praxis aufweist. Wenn man nach den Gründen sucht, lassen sich folgende Thesen formulieren:

- Die Operationalisierung der Lernziele im Bereich der interkulturellen Fremdsprachendidaktik ist nicht ausreichend.
- Empirische Studien kennzeichnen sich durch ein so hohes Niveau der Fachsprache, sodass ihre Rezeption von den Lehrern nicht möglich ist.
- Die Lehrer handeln nach persönlichen Theorien und dies resultiert daraus, dass sie mehr oder weniger bewusst die empirischen Befunde außer Acht lassen.
- Die Lehrer sind sich der interkulturellen Dimension des Fremdsprachenunterrichts nicht bewusst.
- Kultur und Sprache werden als zwei getrennte Subjekte verstanden, die nicht in einer Einheit gesehen werden.
- Das Konzept der Interkulturalität wird aus Zeitmangel abgelehnt.

6. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Interkulturalität ist ein sehr weiter und vielschichtiger Begriff, der noch viele Forschungen erfordert (trotz einer großen Anzahl von bereits durchgeführten Studien). Besondere Bedürfnisse kommen bei der Implementierung von interkulturellen Anforderungen im Kontext der Sprachausbildung auf. Weitergehende Klärungen, Systematisierungen und methodische Operationalisierungen der interkulturellen Aspekte scheint nötig zu sein. Es wird auch intensive Unterrichtsforschung benötigt, um Einblicke in das Handeln

der Lehrer zu erhalten mit dem Ziel didaktische Prozesse zu optimieren. Deren Optimierung sehe ich als die wichtigste Aufgabe im Bereich der interkulturellen Fremdsprachendidaktik.

Die Vermittlung der IKK scheint heute eine endlose Geschichte darzustellen. Das Konzept zieht sich wie ein roter Faden in der glottodidaktischen Diskussion, aber sehr viele Fragen sind noch offen, viele benötigen eine Neudefinierung. Eine Reihe von „interkulturell fokussierten“ und bis heute nicht beantworteten Fragen, könnte man formulieren in Bezug auf das sehr gelungene von Skowronek (2014) gestellte Repertoire von quasi rhetorischen Fragen, welche sie als eine Art der Zusammenfassung ihrer Reflexionen über die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft der Glottodidaktik stellt. So fragt sie:

Ist der heutige Lehrer (ebenso der heutige Lerner) selbständig? Ist der FSU heute tatsächlich lernerzentriert (z.B. wenn in einer Klasse über 20 Schüler sind)? Werden Sprachfertigkeiten integriert vermittelt, kompetenzorientiert auf Sprache als Kommunikationsmittel ausgerichtet? Spricht der autonome Lehrer mit seinen Lernenden über Autonomie (z.B. über Lernstile, Lernstrategien, Lerntypen, Bewertung, Lernbewusstsein, Rolle der Emotionen im Lernen) und verhilft er seinen Lernen zur Autonomie? Ist der Lerner (als aktives Unterrichtssubjekt) tatsächlich mitverantwortlich für das Unterrichtsgeschehen? (Skowronek 2013: 140).

An diese Grundfragen der Glottodidaktik würden sich auch diese anschließen lassen, die auf eine allgemein formulierte Frage: Quo vadis interkultureller Fremdsprachenunterricht? – Licht werfen würden.

LITERATURVERZEICHNIS

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Bennett, M. 1993. Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In: R.M. Paige (Hrsg.). *Education for the intercultural experience*. Yarmouth: Intercultural Press, 27-71.
- Doye, P. 1994. Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.R./Christ, H./Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 43-45.
- Edmonson, W. 1994. Was trägt das Adjektiv „interkulturell“ zu unserem Verständnis vom Lernen im Fremdsprachenunterricht bei? In: Bausch, K.-R. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr, 85-89.
- Van Ek, J.A. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fennes, H./ Hapgood, K. 1997. *Intercultural learning in the classroom. Crossing borders*. London: Cassel.

- Flechsig, K.-H. 1998. Methoden interkulturellen Trainings. In: Flechsig, K.-H. (Hrsg.). *Materialien zum interkulturellen Training*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik, 1-20.
- Flechsig, K.-H. 2006. *Beiträge zum Interkulturellen Training*. Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik.
- Gardner, G.H. 1962. Cross-cultural communication. In: *Journal of Social Psychology*, 8, 241-256.
- Gogolin, I. 1994. *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York: 2008.
- Gudykunst, W.B./Hammer, M.R. 1983: Basic Training Design: Approaches of Intercultural Training. In: Landis, D./Brislin, R.W. (Hrsg.). *Handbook of Intercultural Training*. New York: Pergamon, 118-154.
- Hall, E. 1984. *Poza kulturą*. Warszawa: PWN.
- Hanvay, R. 1979. Cross - Culture Awareness. In: Smith, E.C./Luce, L.F. (Hrsg.). *Toward Internationalism: Reading in Cross Culture Communication*. Rowley, MA: Newbury House, s. 46-56.
- Hoopes, D.S. 1979. Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. In: Pusch, M.D. (Hrsg.). *Multicultural Education. A Cross Cultural Training Approach*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 9-39.
- Kim, Y.Y. 1988. *Communication and Cross-Cultural Adaptation*. New York: Multilingual Matters.
- Klopf, D. 2001. *Intercultural encounters*. Colorado: Morton Publishing.
- Komorowska, K. 1999. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Königs, Frank G. 1994. Schillernd, aber spannend: Überlegungen zum Begriff des Interkulturellen Lernens. In: Bausch, K.-R./ Christ, H./ Krumm, H.-J. (Hrsg.). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht, Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 101-108.
- Lewicki, R. 2002. *Poznaj język sąsiada. Program nauczania - język niemiecki*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Liddicoat, A.Z. 2003. Teaching Languages for Intercultural Communication. In: *Berkley Language Centre Newsletter*, 19, 1-17.
- Moran, P. 2001. *Teaching culture: Perspectives in Practice*. London: Heinle&Heinle.
- Paige, R.M. 1993. *Education for the intercultural experience*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Pusch, M. 1994. The chameleon capacity. In: Lambert, R.D. (Hrsg.). *Educational exchange and global competence*. New York: Council of International Educational Exchange, 205-210.
- Skowronek, B. 2014. Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion. Poznań: Wydawnictwo Naukowe.
- Wiseman, R.L. 2002. Intercultural communication competence. In: Gudykunst, W.B. / Mody, B. (Hrsg.). *Handbook of International and Intercultural Communication*. Thousand Oaks: Newbury Park, 207-224.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls“.

