

Nicht-thematischer Teil

ARND WITTE *

Überlegungen zur Problematik der Evaluierung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Abstract. Intercultural competence is a complex yet vague construct entailing highly subjective notions of disposition, intention, motive and personal identity, thus making it extremely difficult to evaluate in the foreign language learning process. In this article, it is argued that a comprehensive evaluation of intercultural competence is neither necessary nor possible in the institutional school framework because the cognitive-instructive demands of the institution interfere with a genuine interest in developing highly subjective intercultural constructs. In this context, existing evaluation-instruments such as critical incidents are sufficient to fulfil the summative measurement of progress. By contrast, the social-constructivist approach suggests that instruction and evaluation should be combined in order to support subjective learning efforts. Forms of dynamic assessment try to support the learner in his/her own subjective efforts at intercultural construction by means of cultural simulation games, reflexive diaries, interviews, etc. Whereas the subjective-developmental approach is difficult to implement in schools, some of its procedures could be applied in order to stimulate the subjective development of intercultural spaces.

1. Einführung

Das Konzept der interkulturellen Kompetenz ist trotz seiner gegenwärtigen Popularität in den Bereichen Erziehung, Fremdsprachenunterricht und internationalem Handel ein sehr vages Konstrukt, da es Handlungsdispositionen beinhaltet, die nicht direkt beobachtbar sind (vgl. WITTE/HARDEN 2011: 1). Wenn man interkulturelle Kompetenz im Bildungsbereich in irgendeiner Form testen, messen oder evaluieren will, muss sie daher in ihren verschiedenen Dimensionen genau definiert werden, um valide, zuverlässige und authentische Ergebnisse zu erzielen. Es stellt sich in diesem Kontext zudem die Frage, aus welchen Gründen und zu welchem Zweck man überhaupt interkulturelle Kompetenz evaluieren will, da sie auch zutiefst subjektive psychologische und identitätsbezogene Elemente enthält (vgl. WITTE 2008). So können etwa die Lernenden

* **Korrespondenzadresse:** Dr. Arnd WITTE, Department of German, School of Modern Languages, Literatures and Cultures, National University of Ireland, MAYNOOTH, Co. Kildare, Ireland.

E-Mail: a.witte@nuim.ie

Arbeitsbereiche: Methodik und Didaktik DaF, Interkulturelles Fremdsprachenlernen.

selbst wissen wollen, welche Lernfortschritte sie erzielen, oder die Lehrer wollen herausfinden, inwiefern ihre Lehrmethoden angemessen und erfolgreich sind, oder die Eltern wollen über die Lernfortschritte ihrer Kinder informiert werden. In der überwältigenden Mehrheit von Evaluationsszenarien spielt die Lehrinstitution – in der Regel die Schule – eine maßgebliche Rolle, denn sie hat u.a. einen gesellschaftlichen, in letzter Zeit immer wieder hinterfragten Selektionsauftrag bezüglich der Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erfüllen. Um diese Selektion zu gewährleisten, gibt es Bildungsministerien, die verbindliche Rahmenrichtlinien, Bildungsstandards und Curricula festlegen, deren Vorgaben im Unterricht umzusetzen sind, um dann in Form von Klassenarbeiten, Tests und Examen abgeprüft zu werden. Dabei ist die traditionelle *Input*-Orientierung, die empirisch kaum zu überprüfen ist, in den letzten Jahren von einer *Output*-Euphorie abgelöst worden, die die in den Richtlinien definierten *Outputs* genau messen und bewerten will. Bei genauerem Hinsehen stellen sich allerdings einige Fragen, nämlich:

1. Was wird gemessen: kurzfristig gelerntes kognitives Oberflächenwissen, das nach dem Test wieder vergessen wird, oder langfristig wirksames holistisches Wissen, auf das die Lernenden immer wieder in seiner Anwendung in ihrem Alltag zurückgreifen können?
2. Wie wird gemessen: in quantifizierenden Verfahren, in denen die gesamte Lerngruppe gleichzeitig die gleichen Fragen mit hauptsächlich kognitiven Inhalten beantwortet, oder durch qualitative Verfahren, in denen die subjektiven Lernprobleme des einzelnen Lerner analysiert werden mit der konstruktiven Perspektive, diese mit ihm zusammen lösen zu wollen? Wird also evaluativ-summativ oder dynamisch-formativ gemessen?
3. Gibt es angemessene Testinstrumente? Wie aussagekräftig kann die subjektive oder kollektive Evaluierung interkultureller Kompetenz überhaupt angesichts ihrer komplexen soziolinguistischen, diskursiven, psychologischen, kulturellen und interkulturellen Dimensionen sein?
4. Inwieweit können oder sollen lernerseitige psychologische Entwicklungen überhaupt gemessen werden, etwa subjektive Charaktereigenschaften, Einstellungen, Affekte und Haltungen, die Teilkomponenten interkultureller Kompetenz sind und die zu Evaluationszwecken verbalisiert werden müssen?

In diesem Beitrag wird versucht, ausgehend von einer Definition des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz‘ Antworten auf diese grundlegenden Fragen zu geben. Dabei wird der Begriff des Fremdsprachenunterrichts in einem sehr weiten Sinn verstanden, d.h. er bezieht sich nicht nur auf die staatliche Institution Schule, sondern schließt andere Formen ein, z.B. Einzelunterricht oder Unterricht in privatem Umfeld.

2. Definition des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz‘

Der Kompetenzbegriff geht auf die Linguistik Chomskyscher Prägung zurück. CHOMSKY (1965) kontrastiert die linguistische Kompetenz als ideale Fähigkeit der Produktion von Sprache und ihre Performanz als tatsächliche Produktion von sprachlichen Äußerungen, die zwei Seiten der gleichen Medaille seien. Kompetenz wird dabei als die Grundlage der Performanz verstanden; da die Kompetenz als Disposition weder unmittelbar beobachtbar noch evaluierbar ist, kann sie nur über die Performanz erschlossen werden. Die linguistische Kompetenz beinhaltet die grundlegende Beherrschung des grammatischen, phonetischen und syntaktischen Sprachsystems, während die faktische Performanz immer durch Störfaktoren wie Erinnerungslücken, Müdigkeit, Konzentrationsmängel usw. beeinträchtigt wird. Daher kann die Performanz nur bedingt Rückschlüsse auf die tatsächliche Kompetenz einer Person zulassen.

Der kommunikative Ansatz des Fremdsprachenlernens (vgl. HYMES 1972) sieht nicht mehr die sprachliche Korrektheit (*accuracy*) als alleinigen Maßstab sprachlicher Kompetenz, sondern er bezieht außersprachliche Elemente wie Flüssigkeit der Rezeptions- und Produktionsprozesse (*fluency*) sowie pragmatische und kulturelle Angemessenheit (*adequacy*) mit ein. Dies führte zu einer Neubewertung von Fehlern, die nicht mehr im behavioristischen Sinne als unbedingt auszumerzende Indizien von falscher Sprachanwendung gedeutet werden, sondern als Indikatoren von aktivem Lernen und Konstruieren, das lediglich kurzfristig defizitär ist und auf der Basis der Natur des Fehlers gemeinsam mit anderen Lernern und der Lehrperson neu konstruiert werden muss. Dahinter steht eine Auffassung des Spracherwerbs und Lernprozesses, der nicht mehr rein produktorientiert ist, sondern eben das Vorübergehende und Prozesshafte der schülerseitigen Konstruktionsbemühungen ins Visier nimmt, wie sie etwa in den Werken SELINKERS (1987) über *Interlanguage* zum Ausdruck kommen.

Allerdings kann der Ansatz der kommunikativen Kompetenz insofern als reduktionistisch verstanden werden, als er – zumindest in angelsächsischen Ländern – Wert auf formelhafte Sprachverwendung in sehr limitierten situativen Kontexten (z.B. ‚Im Restaurant‘) legt; zudem beschränkt er sich auf die rein kognitive Ebene. Daher wurde in den 1990er Jahren im Gefolge des Interkulturellen Ansatzes im Fremdsprachenlernen das Konzept der interkulturellen Kompetenz entwickelt (z.B. BYRAM 1997). Dieses Konstrukt ist viel umfassender als vorherige Kompetenzbegriffe, denn „the term goes beyond aspects of skill and performance, embracing deeper notions of disposition, intention, motive and personal identity“ (FLEMING 2009: 3). Allerdings ist Kompetenz kein *komplett* subjektiver Faktor, da sich die biologische Entwicklungslinie jedes Individuums ab der frühen Kindheit mit der soziokulturellen Linie kreuzt, deren zentrales kulturelles Instrument der Sprache einen strukturierenden Einfluss auf Denkprozesse ausübt und ein inneres Sprechen (vgl. VYGOTSKIJ 2002: 431–463) zwecks Reflexion und Handlungsplanung ermöglicht. Daher muss die Kompetenz, die traditionell innerhalb des Subjektes verortet wurde, auf der Grenze zwischen dem Subjektiven und Kollektiv-Kulturellen angesiedelt sein. Zudem kann man Kompetenz nicht als statisches Konstrukt konzipieren, da sie fortlaufend durch das soziale, sprachliche, affektive

und kulturelle Engagement des Subjekts in interaktiven Prozessen mit Anderen und Anderem verändert wird.

Dem Adjektiv ‚interkulturell‘ ist der außerordentlich komplexe Begriff der Kultur eingeschrieben, den der Kulturwissenschaftler Raymond WILLIAMS (1976: 87) zu den zwei oder drei am schwierigsten zu definierenden Termini überhaupt rechnet. Dies liegt daran, dass Kultur kein statisches und monolithisches Konzept ist, das irgendwo faktisch in seiner Totalität gespeichert wäre, sondern dass es außerordentlich vielschichtig und hochgradig dynamisch ist. Es beinhaltet Brüche, Konstellationen von Konflikten, Mischung von regional und sozial induzierten Einflüssen, aber es kann auch spezifischen Interessen, Machtkonstellationen und Ideologien ausgesetzt sein. Kultur kann daher nicht als ein abstrakt geordnetes und kognitiv dechiffrierbares System verstanden werden, sondern als eine Matrix, die aus sprachlich vermittelten Handlungen von Subjekten und Gemeinschaften historisch entstanden ist und sich fortlaufend weiter entwickelt. Kultur ermöglicht und beeinflusst subjektive und soziale Lebenswelten und deren inhärente Aktionen, da sie kraft ihrer soziohistorischen Genese für jedes Mitglied einer Kulturgemeinschaft eine generative Matrix kognitiven, affektiven und physischen Verhaltens zur Verfügung stellt, die den Rahmen für eine subjektive und soziale Existenz absteckt. Ohne dieses weitestgehend automatisierte kulturelle Wissen, wie man sich in bestimmten soziokulturellen Kontexten verhalten, etwas angemessen verstehen und soziokulturell adäquat interagieren kann bzw. soll, wäre eine reflexive menschliche Existenz nicht möglich.

Jedoch ist dieses kulturelle Wissen in der Regel den handelnden Subjekten nicht bewusst, denn: „Culture hides much more than it reveals and, strangely enough, what it hides, it hides most effectively from its own participants“ (HALL 1998: 59). Implizites kulturelles Wissen manifestiert sich in pragmatischen Präsuppositionen, konversationellen Implikaturen, Beurteilungen von Relevanz, interpretativen Prozeduren, Werten, Emotionen, Überzeugungen, Haltungen sowie Strukturen von Aktion und Interaktion. Insofern wurzelt Kultur in der phylogenetischen Produktion von Deutungsmustern, die sich in den verteilten sozialen Praktiken einer Kulturgemeinschaft offenbart. Kulturelle Deutungsmuster sind relativ stabile intersubjektive Wissensstrukturen, die „abstraktes und typisiertes Wissen für einen bestimmten Erfahrungsbereich enthalten [und] dazu dienen, neue Erfahrungen und neue Informationen zu den bestehenden Wissensstrukturen in Beziehung zu setzen und dem Neuen damit Sinn zuzusprechen“ (ALTMAYER 2004: 154).

Daher verweist auch das Adjektiv ‚interkulturell‘ auf ein sehr dynamisches Element, das sich in einem Kontinuum zwischen den Polen der Eigen- und Fremdkultur bewegt. Claire KRAMSCH (1993: 210; 233–259) hat es mit dem Terminus des „third place“ zwischen den Kulturen zu beschreiben versucht. Dieser Dritte Ort ist „orthaft, jedoch ortlos“ (MALL 1998: 57), aber er bietet ein genuin neues Terrain für interkulturelles Verstehen. Während traditionell interkulturelles Verstehen und Übersetzen die Integration des Fremden in das Eigene bedeutet und somit das Fremde in seiner Fremdheit auslöscht (cf. WITTE/HARDEN 2000), bietet der Dritte Ort einen Raum, der weder ausschließlich durch die Kategorien, Normen und Konfigurationen der einen

noch der anderen Kultur geprägt ist, sondern Elemente der beiden Kulturen in dem verstehenden Subjekt vereint. Der Philosoph WALDENFELS (1997: 53) kommentiert: „Ohne dieses Zwischen gäbe es keine Intersubjektivität und Interkulturalität, die ihren Namen verdient. Es bliebe bei der bloßen Erweiterung oder Vervielfältigung des Eigenen, das Fremde wäre immer schon zum Schweigen gebracht.“

Interkulturelle Kompetenz verweist auf diesen Dritten Ort und kann im weitesten Sinne definiert werden als „the appropriate and effective management of interaction between people who, to some degree or another, represent different or divergent affective, cognitive, and behavioral orientations to the world“ (SPITZBERG/CHANGNON 2009: 7). Eine solch umfassende Definition ist jedoch zwecks Operationalisierung der verschiedenen Teilkompetenzen zu ungenau, um für die Erstellung von Evaluierungsinstrumenten brauchbar zu sein. Daher muss der Begriff der interkulturellen Kompetenz weiter ausdifferenziert werden, was seine für den Lehr-/Lernprozess relevanten kognitiven, affektiven, verhaltensbezogenen und psychologischen Dimensionen angeht. Laut Michael BYRAMS bekannter Definition beinhaltet das Konzept interkulturelle Kompetenz fünf grundlegende Teilkompetenzen bzw. *Savoirs* (vgl. BYRAM 1997: 58–64; BYRAM 2008: 163), nämlich (1) kognitives soziokulturelles Wissen (*Savoir*), (2) Fähigkeit der angemessenen Interpretation von Symbolen, Dokumenten und Ereignissen der fremden und der eigenen Kultur (*Savoir comprendre*), (3) Entdeckungs- und Interpretationsfertigkeiten im Rahmen des Wissenserwerbs über neue Kulturen (*Savoir apprendre/faire*)¹, (4) Fähigkeit der kritischen Evaluierung von Produkten der anderen und eigenen Kultur (*Savoir s'engager*) sowie (5) Neugier, Offenheit und Fähigkeit der Relativierung internalisierter kultureller Muster (*Savoir être*).

Man könnte diese Dimensionen der interkulturellen Kompetenz sicherlich noch weiter operationalisieren, z.B. hinsichtlich der Progression ihres Erwerbs im Fremdsprachenunterricht (vgl. BENNETT 1993; WITTE 2009), aber dazu müsste man jeweils zielgruppenorientiert vorgehen, während die hier aufgeführte Operationalisierung allgemeingültig ist. Allerdings verweist diese Operationalisierung schon auf unterschiedliche Grade der Testbarkeit der Teilkompetenzen: Während das generelle *Savoir* deklaratives Wissen beinhaltet, das recht unproblematisch evaluiert werden kann, sind die Fähigkeiten, Fertigkeiten und insbesondere Haltungen der nachfolgenden *Savoirs* schon wesentlich schwieriger, wenn überhaupt, angemessen zu evaluieren.

Etwas allgemeiner als Byram unterscheidet denn auch Darla DEARDORFF (2011: 40) in ihrem Pyramidenmodell interkultureller Kompetenz zwischen „desired external outcomes“ und „desired internal outcomes“. Unter den messbaren externen *Outcomes* versteht DEARDORFF (ibid.): „Behaving and communicating effectively and appropriately (based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes) to achieve one's goals to some degree.“ Dieser Grad des Erfolges müsste vorher zwecks Messbarkeit genau definiert werden; jedoch erinnert diese Definition externer *Outcomes* stark an das übergeordnete Ziel der kommunikativen Kompetenz, weshalb wohl die Erklärung in Klammern

¹ SERCU (2004: 76–77) schlägt zu Recht vor, dass man hier auch die metakognitive Dimension der Interaktionsstrategien einbringen kann, d.h. das Bewusstsein darüber, was man sagt und wie man es sagt.

mern zwecks Unterscheidung eingefügt wurde; diese ist jedoch nicht objektiv, zuverlässig und valide messbar. Die erwünschten internen *Outcomes* psychologischer Art definiert DEARDORFF (2011: 40) folgendermaßen: „adaptability (to different communication styles and behaviors; adjustment to new cultural environments); flexibility (selecting and using appropriate communication styles and behaviours; cognitive flexibility); ethnorelative view; empathy“. Haltungen, Wissen und Fertigkeiten, die sich im Verlaufe des Lernprozesses entwickeln, führen zu zunehmender Flexibilität und Kulturangemessenheit des (kommunikativen) Verhaltens sowie zur Entwicklung einer ethno-relativen Perspektive; all dies zusammen wird dann sichtbar in interkulturell kompetentem Verhalten.

Um genuine interkulturelle Kompetenz im holistischen Sinne zu fördern, muss also der einzelne Lerner im Fremdsprachenunterricht dazu angeregt werden, sein *eigenes* Wissen unter einfühlsamer Anleitung der Lehrkraft und der Mitschüler aktiv und konstruktiv in den Lernprozess einzubringen und zu erweitern. Aufgrund der hohen Subjektivität von Konstruktionsprozessen kann die Lehrkraft im Klassenzimmer jedoch nicht mehr nur von *einem* richtigen Weg der Wissensvermittlung ausgehen, sondern sie muss in Zusammenarbeit mit der Lernergruppe ein Spektrum verschiedener Lernmöglichkeiten und Lernwege anbieten, aus dem die Lernenden individuell auswählen und kombinieren können. Die subjektive und kollektive Konstruktion von Wissen und Haltungen macht ebenso Gebrauch vom interkulturellen Dritten Ort wie die Entwicklung von interkulturellen Fertigkeiten und Fähigkeiten, indem er die Lernenden vor dem Hintergrund ihrer je subjektiven Erfahrungen, Haltungen und Erinnerungen dazu anregt, bestimmte Muster in kulturellen Kontexten zu entdecken, zu analysieren und interpretieren sowie die Ergebnisse zu ihrer subjektiven Einstellung in Beziehung zu setzen (vgl. KRAMSCH 2009: 232). Eventuell auftretende subjektive Lernschwierigkeiten sollten dabei nicht unterdrückt werden, denn sie sind ein Indikator für die Lehrkraft, sich intensiver (und für den Lernenden effektiver) mit dem jeweiligen Thema methodisch-didaktisch auseinanderzusetzen und konstruktiveres Feedback zu geben. Die Aushandlung von interkulturellem Wissen, Fähigkeiten und Haltungen im Fremdsprachenlernen ist weder ein eindimensionaler noch ein rein kognitiver Prozess. KRAMSCH hebt zu Recht hervor, dass der Fremdsprachenerwerb kein Akt körperloser Geistesanstrengung ist, sondern ein räumlich und zeitlich verankerter Prozess der gemeinsamen Bedeutungskonstruktion seitens der Lehrer und Schüler, in den jeder seine eigenen Erfahrungen im Umgang mit Sprache, Kommunikation und Lernen einbringt (vgl. KRAMSCH 2004: 255). Um ein so geartetes soziokulturelles Kontextwissen im Fremdsprachenunterricht zu fördern, müssen Handlungssituationen und Konfigurationen in den Unterricht eingebracht werden, die sowohl affektive und verhaltensbezogene Aspekte öffnen als auch implizites Wissen explizit machen. Dies kann am besten durch erfahrungsbasiertes Lernen geschehen, d.h. durch Lernsituationen, die den Lernenden genuine Erfahrungen ermöglichen.

3. Vom Sinn und Unsinn des Prüfens und Testens interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht

Das Testen und Prüfen dieser sehr komplexen Dimensionen interkultureller Kompetenz gestaltet sich außerordentlich schwierig und ist abhängig von den Testinstrumenten und Testzielen, die sehr verschieden sein und grundsätzlich in zwei Ansätze unterteilt werden können: den instruktivistischen und den konstruktivistischen.

Im kognitiv-instruktivistischen Paradigma wollen Lehrer und Bildungsexperten summativ überprüfen, inwieweit die Lerner (im Referenzrahmen der Lerngruppe) die in den Curricula festgelegten Lernziele erreicht haben. Vor allem jedoch können die Schüler hinsichtlich ihres kognitiven Lernerfolges bewertet werden, um damit den gesellschaftlichen Selektionsauftrag der Institution Schule zu erfüllen. Diese Perspektive des Prüfens und Testens rückt den Erwerb von Wissen, seine Enkodierung und Speicherung sowie seinen Abruf in Testsituationen ins Zentrum seiner Überlegungen. Es stellt sich jedoch die Frage, wie man den *subjektiven* Lernfortschritt interkultureller Kompetenz in einer Weise messen kann, die den quantitativen Qualitätskriterien der Validität, Authentizität, Reliabilität und Praktikabilität entspricht (vgl. SERCU 2004: 79–85).

Ein Beispiel der quantitativen Evaluation interkultureller Kompetenz ist die groß angelegte DESI-Studie (DESI = Deutsch Englisch Schülerleistungen International), in der von 2001 bis 2006 die Kompetenzleistungen von 10.632 deutschen SchülerInnen im Englischunterricht der neunten Klasse erhoben wurden (vgl. BECK/KLIEME 2007: 1; 3). Die interkulturelle Kompetenz wurde dabei durch zwei *Critical Incidents* evaluiert, in denen den Schülern kritische Interaktionssituationen zwischen Mitgliedern der beteiligten Sprachgemeinschaften (Englisch und Deutsch) dargestellt werden, die kulturell induziert sind, unerwartet während der dargestellten Interaktion eintreten und zu Missverständnissen und Konflikten führen. *Critical Incidents* können Nachdenken über die Gründe missglückten (oder geglückten) kommunikativen oder anderen Handelns provozieren und zu einem Hineinversetzen in Befindlichkeiten und Denkweisen der anderskulturellen Partner führen. Sie sind jedoch häufig von den Textbuchautoren mit dem Ziel konstruiert worden, dass jeder Schüler dieses Missverständnis leicht nachvollziehen und begründen kann. Daher sind *Critical Incidents* oft sehr artifiziell (und eben nicht authentisch) strukturiert und erfordern keine sehr tiefgründige Analyse, die zu einer genuinen Sensibilisierung für die Relativität eigener Denk- und Handlungsweisen führt; zudem werden oft einfache essentialisierte kulturelle Muster in kontrastiver Weise benutzt. Den Schülern in der DESI-Studie wurden zwei (in dem Beitrag leider nicht näher spezifizierte) kritische Interaktionsaufgaben vorgegeben, und sie sollen dann folgende Fragen beantworten: „Was ist hier passiert?“ (*Kognitive Situationsanalyse*); „Wie fühlen sich die beteiligten Personen?“ (*Affektive Situationsanalyse*); „Wie würdest du dich verhalten?“ (*Handlungsstrategien*); „Was kann man aus dieser Geschichte lernen?“ (*Transfer*) (HESSE/GÖBEL 2007: 265). Zu jeder Frage sind Antworten vorformuliert, die von den Schülern hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit des Zutreffens eingeschätzt werden. Die Antworten der 9623 teilnehmenden Schüler wurden dann an-

hand des Phasenmodells des Erwerbs interkultureller Kompetenz von Milton BENNETT (1993) quantitativ ausgewertet und in ein entsprechendes Kurvendiagramm eingetragen, das veranschaulicht, wie viele Schüler sich auf welcher Kompetenzstufe befinden. Damit mögen zwar „die Kriterien eines validen und reliablen Messverfahrens“ (HESSE/GÖBEL 2007: 270) erfüllt sein, aber fast alle wichtigen Teilkompetenzen des komplexen Konstrukts der interkulturellen Kompetenz bleiben gänzlich unberücksichtigt, etwa das *Savoir comprendre*, das *Savoir apprendre/faire*, das *Savoir s’engager* sowie das *Savoir être*. Zudem orientiert sich das Testverfahren an BENNETTS (1993) *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), das jedoch für einen *Business*-Kontext entwickelt wurde und wichtige Aspekte des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts gänzlich unberücksichtigt lässt, z.B. die Entwicklung des subjektiven Dritten Ortes zwischen den Kulturen. Dieses Testverfahren zielt fast nur auf die kognitive Ebene sowie essentialisierte Aspekte von Kultur statt dynamischer subjektiver Konstrukte und kann daher kein adäquates Instrumentarium zur Erhebung von subjektiver interkultureller Kompetenz zur Verfügung stellen.²

Ähnlich gelagert sind andere Testverfahren, die auf schulische Evaluation von Teilkompetenzen und Bereichen abzielen, die sich erst im außerschulischen Alltagsleben bewähren, auch wenn sie explizit auf „die zielgerichtete Förderung sowie Feststellung bzw. Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Klassenzimmer“ (CASPARI/SCHINSCHKE 2009: 275) im Sinne von Wissen, Können/Verhalten und Einstellungen ausgerichtet sind. Eine komplexe Aufgabe zur Feststellung von Einstellungen in der Sekundarstufe 1 ist die folgende der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin (2007), zitiert in CASPARI/SCHINSCHKE (2009: 281; kursiv im Original):

L’année, vous avez passé deux semaines en France avec votre classe dans un petit hôtel et vous n’avez pas toujours été content/e. Vous lisez en classe un reportage très positif les échanges franco-allemands, publié dans “Phospore”, un magazine français pour jeunes. Vous n’êtes pas d’accord et vous écrivez une lettre pour raconter vos impressions. Racontez...

- ce que vous avez fait,*
- ce que vous avez aimé,*
- ce que vous n’avez pas aimé.*

Diese Aufgabe eignet sich angeblich zur Feststellung von Einstellungen, da die Schüler die Kritik angemessen mit Blick auf die Anforderungen der Zeitschrift, des Kritikers

² Diese Einschätzung wird durch eine Studie von KORDES (1991: 287–288) gestützt, in der er nach dreijähriger Beobachtung des Französischunterrichts einer Klasse der gymnasialen Oberstufe in Deutschland zum dem Ergebnis kommt, dass über ein Drittel der untersuchten 112 Schülerinnen und Schüler in ihrem Habitus gänzlich monokulturell verblieben, eine kleine Mehrheit unter großen Schwierigkeiten ein sehr limitiertes, aber dennoch gewisses Verstehen der Fremdkultur nachweisen konnte, während nur ganze sechs Schülerinnen und Schüler eine ‚transkulturelle Stufe‘ erreichten, in der sie sich bis zu einem gewissen Grad mit einigen fremdkulturellen Konstrukten unter bewusster Relativierung eigenkultureller Muster identifizieren konnten.

und des französischen Publikums äußern sollen.³ Aber auch hier ist die Aufgabenstellung wieder hypothetisch und kann rein kognitiv und strategisch, etwa mit Hinblick auf Erlangung einer guten Note, beantwortet werden. Die Antwort des Beschreibens und Bewertens hypothetischer subjektiver Erlebnisse muss sich zudem nicht unbedingt auf interkulturelle Deutungsunterschiede beziehen.

Die Testverfahren des INCA-Projektes (INCA = *Intercultural Assessment*) (LEONARDO DA VINCI II 2004), die von BYRAM und anderen entwickelt wurden, verwenden ähnliche Szenarios und *Critical Incidents*. Allerdings werden diese in komplexerer Weise präsentiert (sei es Text- oder Video-basiert) und differenzierter evaluiert. Es werden nicht alle Dimensionen der interkulturellen Kompetenz in jedem Szenario abgedeckt, sondern diese sind so konzipiert, dass sie jeweils eine Teilkompetenz besonders hervorheben (aber auch andere Komponenten einschließen). In dem folgenden Beispiel werden emotionale und rationale Verhaltensweisen in den Vordergrund gerückt und in Fragestellungen abgetestet:

„Scenario 4: Understanding Unexpected Behaviour

One disadvantage of your work placement is that the weekends are rather lonely. You normally spend time with friends and family and you miss this social side of your life. At work you become friendly with a colleague who can speak your language. This colleague says that he will telephone to invite you to the house during the weekend. The telephone does not ring. There could be a number of explanations for this.

1. On the Monday morning you decide to talk to a local colleague about this. How would you explain what had happened and how would you find out from the colleague what the explanation could be?

2. Later in the morning you meet the colleague who did not phone. He/she tells you he/she could not phone because ‘My mother asked me to go shopping for her’.

Write a few lines as part of a letter/e-mail to your family telling them about this incident and explaining why it happened.“

(http://www.incaproject.org/en_downloads/10_INCA_tests_intercultural_encounters_instructions_eng.pdf: 4)

GRÜNEWALD (2012: 59–68) stellt weitere Aufgabenbeispiele vor, die auf die Anbahnung und Förderung interkultureller Kompetenz abzielen. Die Aufgaben, die als *Critical Incidents* konstruiert wurden, sollen „Anlass für kulturkontrastierende Reflexionen“ (GRÜNEWALD 2012: 61) geben, die kognitiv und auf die Anwendung deklarativen Wissens ausgerichtet sind, aber eine auf die eigene Situation bezogene „weitergehende Reflexion findet nicht statt“ (ibid.). Auch Sprachmittlungsaufgaben, die sich mit der Übersetzung und Übertragung sprachlich induzierter kultureller Eigenarten beschäftigen, wie sie etwa auf Speisekarten zum Ausdruck kommen (vgl. GRÜNEWALD 2012: 63–68), können die kognitive Ebene kaum in Richtung der anderen vier von BYRAM (1997) analysierten *Savoirs* überschreiten.

³ Die Aufgabe ist insofern etwas unglücklich formuliert, als nicht klar ist, ob die Kritik dem Hotel gelten soll oder dem deutsch-französischen Jugendaustausch.

Eine grundsätzlich andere Zielsetzung und Herangehensweise zum Testen und Prüfen interkultureller Kompetenz ist dem sozial-konstruktivistischen Ansatz verpflichtet, der davon ausgeht, dass Lernen sich aus subjektiven, letztlich jedoch soziokulturell induzierten Handlungsintentionen entwickelt, und Handeln sich in sozialen Situationen vollzieht; es ist somit personell, situativ und kontextuell gebunden. Im Fremdsprachenunterricht sollte jeder einzelne Lerner dazu angeregt werden, sein eigenes Wissen unter einfühlsamer Anleitung der Lehrkraft konstruktiv in den Lernprozess einzubringen und zu erweitern. Da interkulturelle Kompetenz subjektive Einstellungen, Haltungen und aktive Verhaltensmerkmale beinhaltet, kann sie nicht in hypothetischen *Critical Incidents* auf kognitiver Ebene abgeprüft werden, sondern die Evaluation muss auch das konkrete subjektive Verhalten einbeziehen. Daher kann das Testen und Prüfen des Lernfortschrittes erstens nur auf den *einzelnen* Lerner und seine Bedürfnisse fokussiert sein und zweitens nur dem Zweck dienen, den holistischen subjektiven *Lernprozess* konstruktiv zu fördern. Das Ziel dieser Art von Evaluation besteht also nicht in der möglichst objektiven Messung des erzielten Lernfortschrittes zum Zwecke der summativen Leistungsbewertung samt Notenvergabe, sondern in der dynamischen Optimierung des subjektiven Lernprozesses ohne irgendwelche Leistungsbewertung.

In seiner Reinform trennt daher der Ansatz des *Dynamic Assessment* (DA) die Bereiche Instruktion und Evaluation nicht, sondern betrachtet sie als zwei Seiten derselben Medaille. Die theoretische Verankerung dieses Ansatzes liegt in VYGOTSKIJS (2002: 326–336) ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ begründet, die davon ausgeht, dass explizite Instruktion das unmittelbare subjektive Konstruktionspotential im Spannungsbereich der momentanen tatsächlichen und der möglichen nächsten Entwicklung des Lerners anleitet. Daher ist das DA nicht darauf ausgerichtet, schon erzielte Lernfortschritte nachträglich zu evaluieren, sondern es ist auf die unmittelbare Zukunft angelegt, nämlich darauf, was der einzelne Schüler in dem nächsten Lernschritt lernen kann: „DA is a future-in-the-making model where assessment and instruction are dialectically integrated as the means to move toward an already emergent (i.e. dynamic) future rather to a fixed end-point“ (LANTOLF/THORNE 2006: 330). In dieser Art von Evaluation verhält sich der Tester nicht distanziert und neutral, sondern interveniert in konstruktiver Weise in den Lernprozess. Da es keine formalen Tests gibt, gibt es auch keine formalisierten Evaluationsinstrumente *per se*, sondern nur dynamische Evaluationsprozeduren (vgl. LANTOLF/THORNE 2006: 331). Damit ist jedoch deutlich, dass sich das DA im institutionellen Kontext bestenfalls für Klassen mit sehr geringer Schülerzahl eignet.

Es wurden jedoch inzwischen Testinstrumentarien entwickelt, die einen Kompromiss zwischen dem eher formativen DA und den eher summativen, zu einem bestimmten Zeitpunkt erhobenen statischen Leistungstests darstellen. Diese Testinstrumentarien umfassen komplexere Rollenspiele, kulturelle Simulationsspiele, Portfolios, Interviews und reflexive autobiografische Tagebücher. Rollenspiele und Simulationsspiele eignen sich zur Evaluation von (Meta-)Wissen, Fertigkeiten der Interaktion, Offenheit für Anderes und Andere sowie der kritischen Bewusstheit über bestimmte kulturell induzierte Interaktionsphänomene. Allerdings sagt die Tatsache, dass jemand z.B.

in einem Rollenspiel gut mitspielt und erforderliche Charakteristika herausstellen kann, nichts darüber aus, ob diese Person die gleichen Verhaltensweisen auch im habituellen Alltagsleben anwendet, denn schulisches Lernen ist immer bis zu einem gewissen Grad Lernen in einem artifiziiellen Umfeld mit künstlichen Zielen (z.B. Bestehen des nächsten Tests). Zudem gibt es in diesen eher summativen Testformen die Tendenz, Kultur und Verhalten zu essentialisieren und formelhaft zu standardisieren.

Portfolios, autobiografische Tagebücher und insbesondere Interviews eignen sich hingegen zur dynamischen Evaluation gegenwärtiger subjektiver Befindlichkeiten im Prozess des Erwerbs interkultureller Kompetenz. Es werden nicht nur Lernergebnisse, sondern auch Lernwege, Lernprozesse und Lernentwicklungen aufgezeigt, denn Schüler werden dynamisch und ganzheitlich evaluiert, d.h. es fließen sowohl Lernformen als auch subjektive Konstrukte fremdsprachlicher und interkultureller Art (z.B. *Interlanguage* und Dritte Orte) sowie Fähigkeiten und Haltungen in die Evaluation mit ein. Die Evaluation wird dynamisch und subjektbezogen erstellt und bietet die Grundlage für eine gezielt individuelle Lernförderung des einzelnen Schülers.

Die *Autobiography of Intercultural Encounters* (BYRAM 2009: 227–34; http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/AutobiographyTool_en.asp) wäre ein Beispiel für solch eine Form von Evaluation, denn sie konzentriert sich gänzlich darauf, den Lerner bei seiner eigenen Analyse von Begegnungen mit Andersartigkeit zu unterstützen (vgl. BYRAM 2009: 224), z.B. durch eingehende Beschreibung und Reflexion seiner Fremdheitserfahrungen. Alle Teilkompetenzen werden in Bezug auf eine subjektive interkulturelle Begegnung oder Erfahrung thematisiert, was beliebig oft wiederholbar für weitere interkulturelle Begegnungen ist, z.B. „My first conversation in a foreign language“, „The wrong day for Christmas“ (BYRAM 2009: 229) usw. Die eigene Subjektivität wird gleich zu Anfang ins Spiel gebracht, indem der Lernende sich selbst beschreiben soll. Diese Linie wird durch die Fragen weiterverfolgt, da sie sich allesamt auf die tatsächlich erworbenen subjektiven Erfahrungen der Lerner beziehen – und nicht auf hypothetische Konstrukte wie konstruierte Szenarios. Beispiele dieser Art von Fragen sind:

„If, when you look back, you draw conclusions about the experience, what are they? [...]

Did the experience change you? How?

Did you decide to do something as a result of this experience? What did you do?“ (BYRAM 2009: 225).

Diese Form des subjektiven DA hat zwar auch den Nachteil, dass die interkulturelle Kompetenz via Performanz erhoben wird, d.h. dass die Subjekte ihre innersten Überzeugungen, Konstrukte und Lernprozesse in sprachlicher Form äußern (was immer einen Restbestand impliziter Konstrukte zurücklässt, die nicht explizierbar sind). Andererseits werden den Lernern ihre schon erzielten interkulturellen Lernfortschritte bewusst gemacht, und sie werden – unter Anleitung des Evaluators – in die Richtung des nächsten möglichen interkulturellen Lernschrittes geführt. Sowohl die Bewusstmachung interkulturellen Lernens als auch die einfühlsame Hinführung zum nächsten Lernschritt sind elementare Merkmale eines subjektiven Lernens, das ganzheitlich, an-

dauernd und nachhaltig ist. Zudem fragt das DA nicht nur explizites Wissen ab, sondern erstreckt sich auch auf implizites Wissen, einschließlich psychologischer Befindlichkeiten, Haltungen und Fähigkeiten. Es wäre jedoch problematisch, diese subjektiv-psychologischen Merkmale für institutionelle Evaluationszwecke zu berücksichtigen, denn sie betreffen subjektive Charaktereigenschaften wie Offenheit, Intro- oder Extravertiertheit, Risikobereitschaft, Geduld, Ambiguitätstoleranz, Humorfähigkeit usw., die zwar für den Erwerb interkultureller Kompetenz allesamt wünschenswert sind, deren Unterricht aber den gesellschaftlichen Auftrag der Schule sprengen würde. Schule soll schließlich durch die gezielte Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Werten die Lernenden zu mündigen und verantwortlichen Persönlichkeiten bilden, aber nicht subjektive Charaktereigenschaften bewerten.

4. Fazit

Aufgrund der außerordentlichen Vielschichtigkeit und Dynamik des Konstrukts ‚interkulturelle Kompetenz‘ ist eine *umfassende* Evaluation kaum erreichbar; die hohe Subjektivität der Teilkompetenzen verhindert in der staatlichen Institution Schule mit ihrer kognitiven und kollektiven Schulklassenausrichtung pädagogischer Maßnahmen eine valide und zuverlässige Evaluation interkultureller Kompetenz. Die bestehenden schulischen Evaluationsinstrumente orientieren sich hauptsächlich an der Messbarkeit kognitiven Regel-, Fakten- und Handlungswissens, das zumeist auf der Ebene von – eventuell desinteressiert – gelernten Informationen verbleibt und kaum Eingang in emotionale oder handlungsbezogene Dimensionen findet und somit kaum in der Lage sind, die Entwicklung genuin interkultureller Dritter Orte zu evaluieren und zu fördern (vgl. KORDES 1991). Die schematische Art des Lehrens und Lernens bewirkt in der Regel, dass die Lernenden das zu vermittelnde Wissen häufig nur oberflächlich zwecks Bestehens der nächsten Prüfung lernen, es aber nicht wirklich verstehen, da sie es sich nicht selbst erschlossen und angeeignet haben. Wenn also die Evaluation summativ ausgerichtet ist mit dem Ziel der Leistungsbewertung und institutioneller Selektion im Sinne des kognitiv-instruktivistischen Paradigmas, überlagert diese institutionelle Funktion die genuine Evaluation der subjektiven Phase des Erwerbs interkultureller Kompetenz. Insofern wäre diese Evaluation kognitiver Teilkompetenzen im Rahmen der Bildungsinstitution Schule mit ihren Zielen sinnvoll, auch wenn sie die wichtigen komplexen subjektiven Konstrukte interkultureller Art kaum erheben kann; für die Förderung umfassender subjektiv-interkultureller Kompetenz wäre sie daher nicht geeignet.

Für diese Zwecke wäre wiederum das subjektiv-konstruktivistisch ausgerichtete DA viel angemessener, das erstens auf die einfühlsame Bewusstmachung der interkulturellen Kompetenz (einschließlich aller Teilkompetenzen) angelegt ist und zweitens ausschließlich auf die jeweils subjektive Zone der nächsten Entwicklung als leitendes Interesse ausgerichtet ist. Das individuelle DA kann daher viel gründlicher und einfühlsamer die subjektive interkulturelle Kompetenz erheben und fördern, vor allem außerhalb des Klassenzimmers. Das DA eignet sich jedoch wenig für die schulische Leistungs-

messung, da es in diesem institutionellen Rahmen viel zu aufwändig wäre und zudem dem gesellschaftlichen Auftrag der Schule nicht gerecht werden könnte.

Ein Kompromiss zwischen beiden Testformen bilden komplexere Rollenspiele, kulturelle Simulationsspiele, Portfolios, Interviews und reflexive autobiografische Tagebücher, die sich zur Evaluation von (Meta-)Wissen, Fertigkeiten der Interaktion, Offenheit für Anderes und Andere sowie der kritischen Bewusstheit über bestimmte kulturell induzierte Interaktions- und Handlungsphänomene eignen. Man kann diese Evaluationsinstrumentarien durchaus in Klassen mit fortgeschrittenen Lernern einsetzen, wenn der Schwerpunkt zumindest gelegentlich auf die holistische subjektive Lernentwicklung des einzelnen Lerners gelegt wird. Eine solche Evaluation interkultureller Kompetenz ist zwar wesentlich komplexer und zeitaufwändiger als gängige schulische Evaluationsverfahren kognitiver Provenienz, aber genau diese subjektive Fokussierung erlaubt es dem Lerner, sich ganzheitlich in den Lernprozess einzubringen und auf bewusste Weise seine interkulturelle Kompetenz fortlaufend zu erwerben.

Literatur

- ALTMAYER, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium.
- BECK, Bärbel; KLIEME, Eckhard (2007): „Einleitung“. In: BECK, Bärbel / KLIEME, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, 1–8.
- BENNETT, Milton J. (1993): „Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity“. In: PAIGE, Michael R. (Hrsg.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 21–71.
- BYRAM, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2009): „Evaluation and/or assessment of intercultural competence“. In: HU/BYRAM (Hrsg.), 215–234.
- CASPARI, Daniela / SCHINSCKE, Andrea (2009): „Aufgaben zur Feststellung und Überprüfung interkultureller Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht – Entwurf einer Typologie“. In: HU/BYRAM (Hrsg.), 273–287.
- CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DEARDORFF, Darla (2011): „Intercultural competence in foreign language classrooms: A framework and implications for educators“. In: WITTE/HARDEN (Hrsg.), 37–54.
- FLEMING, Mike (2009): „The challenge of ‘competence‘“. In: HU/BYRAM (Hrsg.), 3–14.
- GRÜNEWALD, Andreas (2012): „Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben“. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 41.1, 54–71.
- HALL, Edward T. (1998): „The power of hidden differences“. In: BENNETT, Milton J. (Hrsg.): *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 53–68.
- HESSE, Hermann-Günter / GÖBEL, Kerstin (2007): „Interkulturelle Kompetenz“. In: BECK, Bärbel / KLIEME, Eckhard (Hrsg.): *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung*. Weinheim/Basel: Beltz, 256–272.

- HU, Adelheid / BYRAM, Michael (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen: Modelle, Empirie, Evaluation / Intercultural Competence and Foreign Language Learning: Models, Empiricism, Assessment*. Tübingen: Narr.
- HYMES, Dell (1972): „On communicative competence“. In: PRIDE, John B. / HOLMES, Janet (Hrsg.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 269–293.
- KORDES, Hagen (1991): „Intercultural Learning at School: Limits and Possibilities“. In: BUTTJES, Dieter / BYRAM, Michael (Hrsg.): *Mediating Languages and Cultures: Towards an Intercultural Theory of Foreign Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 287–305.
- KRAMSCH, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- KRAMSCH, Claire (2004): „Language, thought, and culture“. In: DAVIES, Alan / ELDER, Catherine (Hrsg.): *The Handbook of Applied Linguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 235–261.
- KRAMSCH, Claire (2009): „Cultural perspectives on language learning and teaching“. In: KNAPP, Karlfried / SEIDLHOFER, Barbara / WIDDOWSON, Henry (Hrsg.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 219–245.
- LANTOLF, James P. / THORNE, Steven L. (2006): *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- LEONARDO DA VINCI II (Hrsg.) (2004): <http://www.incaproject.org/index.htm>
- MALL, Ram Adhar (1993): „Begriff, Inhalt Methode und Hermeneutik der interkulturellen Philosophie“. In: MALL, Ram A. / LOHMAR, Dieter (Hrsg.): *Philosophische Grundlagen der Interkulturalität*. Amsterdam: Rodopi, 1–27.
- SELINKER, Larry (1987): *Interlanguage*. New York: Pergamon Press.
- SERCU, Lies (2004): „Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond“. In: *Intercultural Education* 15.1, 73–89.
- SPITZBERG, Brian H. / CHANGNON, Gabrielle (2009): „Conceptualizing intercultural competence“. In: DEARDORFF, Darla K. (Hrsg.): *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2–52.
- VYGOTSKIJ, Lev Semënovič (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*. Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem. Weinheim/Basel: Beltz.
- WALDENFELS, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden I*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- WILLIAMS, Raymond (1976): *Keywords. A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana.
- WITTE, Arnd (2008): „Cogitamus, ergo sum. Interkulturelles Fremdsprachenlernen und seine Implikationen für Identitätskonstrukte“. In: *Acta Germanica* 35, 129–141.
- WITTE, Arnd (2009): „Reflexionen zu einer (inter)kulturellen Progression bei der Entwicklung interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenlernprozess“. In: HU/BYRAM (Hrsg.), 49–66.
- WITTE, Arnd / HARDEN, Theo (2000): „Introduction“. In: HARDEN, Theo / WITTE, Arnd (Hrsg.): *The Notion of Intercultural Understanding in the Context of German as a Foreign Language*. Oxford/Bern: Lang, 7–24.
- WITTE, Arnd / HARDEN, Theo (2011): „Introduction“. In: WITTE/HARDEN (eds.), 1–15.