
Werner Müller-Pelzer (Hrsg.)

SELBSTEVALUATION INTERKULTURELLER ERFAHRUNGEN



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen





Werner Müller-Pelzer (Hrsg.)

SELBSTEVALUATION INTERKULTURELLER ERFAHRUNGEN



Cuvillier Verlag Göttingen
Internationaler wissenschaftlicher Fachverlag



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

1. Aufl. - Göttingen : Cuvillier, 2014

978-3-95404-620-1

© CUVILLIER VERLAG, Göttingen 2014

Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen

Telefon: 0551-54724-0

Telefax: 0551-54724-21

www.cuvillier.de

Alle Rechte vorbehalten. Ohne ausdrückliche Genehmigung des Verlages ist es nicht gestattet, das Buch oder Teile daraus auf fotomechanischem Weg (Fotokopie, Mikrokopie) zu vervielfältigen.

1. Auflage, 2014

Gedruckt auf umweltfreundlichem, säurefreiem Papier aus nachhaltiger Forstwirtschaft.

978-3-95404-620-1

Vorwort

Die hiermit vorgelegten 12 Beiträge sind aus dem Forschungsatelier „Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen – Auto-évaluation d’expériences interculturelles“ hervorgegangen, das vom 10.-13. September 2012 an der Fachhochschule Dortmund, Fachbereich Wirtschaft, stattgefunden hat. Dank der finanziellen Unterstützung der Deutsch-Französischen Hochschule (DFH) sowie der personellen und ideellen Unterstützung des Europarates¹ konnte ein Treffen von Kolleginnen und Kollegen unterschiedlicher Disziplinen stattfinden.² Einige KollegInnen kamen durch die freundliche Unterstützung Michael Byrams zu uns.

Angesichts einer Anzahl von Konferenzen, die im nationalen und / oder engeren disziplinären Rahmen stattfinden, betrachteten es die Teilnehmer als besonders angenehm und nützlich, dass mit dem Workshop nationale und disziplinäre Grenzen überschritten wurden. Dies wäre auch in Zukunft insbesondere dem deutsch-französischen Dialog zwischen forschenden Institutionen zu empfehlen.

Zu danken ist der Fachhochschule Dortmund und der Université de Haute Alsace, die durch ihre finanzielle Unterstützung die Veröffentlichung dieses Sammelbandes möglich gemacht haben.

Werner Müller-Pelzer

Dortmund, im Januar 2014

¹ Namentlich Christopher Reynolds vom Education Department, Language Policy, Directorate of Democratic Citizenship and Participation - Education et langues, Politiques linguistiques, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation

² Für die Liste der Teilnehmer s. unten





Inhalt

<i>Werner Müller-Pelzer</i>	
Einleitung	11
<i>Arnd Witte</i>	
The Challenge of Assessing Intercultural Competence	37
<i>Dorothee Röseberg / Uwe Wolfradt</i>	
Kulturelle Fremderfahrung, Selbstreflexion und Persönlichkeit.	
Implikationen für ein international ausgerichtetes Studium	57
<i>Petra Daryai-Hansen / Natalja Isabella Stobbe</i>	
Die REPA Deskriptoren – ein Instrument zur Evaluation interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen?	75
<i>Silvia Fehling</i>	
Identitätskonstruktion im Kontext kulturdidaktischer Überlegungen	97
<i>Eva Larzén-Östermark</i>	
Facilitating and assessing intercultural learning in EFL-teaching:	
Examples from a Finland-Swedish school context	113
<i>Markus Raith</i>	
Die Inszenierung interkultureller Begegnungen in Wort und Bild:	
Mediendidaktische Perspektiven	127
<i>Jörg Eschenauer</i>	
Mieux se connaître soi-même en apprenant la langue de l'autre.	
L'enjeu de l'auto-évaluation et l'apprentissage d'une langue en tandem	143
<i>Dana Martin / Anne-Sophie Gomez / Julie Serre</i>	
Les TICE et la coopération universitaire franco-allemande :	
étude de cas du projet eTandem Clermont-Ferrand – Regensburg	149
<i>Mariella Olivos Rossini</i>	
Intercultural competence training using a virtual environment, students and faculty perspectives. Implications for management education	177
<i>Philip Potter</i>	
Evaluation of transnational networks in European social programmes	187

*Regina Schleicher*

Das pädagogisch reflexive Interview mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern
als prozessorientiertes Verfahren..... 201

Werner Müller-Pelzer

Interkulturelle Existenz 217

Autoren und Teilnehmer des Forschungsateliers 275



L'éducation offre une chance extraordinaire à ceux qui sont des « personnes déplacées » : celle de de [so!] tirer profit de la distance qui s'instaure à l'intérieur d'eux-mêmes. Il ne s'agit plus de ressembler à soi sur un mode patrimonial, comme si l'on était effectivement ce que l'on est censé être, mais sur un mode dynamique : tenant d'une grammaire, on cesse d'être l'ennemi d'une autre, et la quête de l'altérité devient une ressource « stylistique ». Pour le dire dans des termes philosophiques, la structure de la conscience finie est antinomique ; la résolution de l'antinomie n'est possible qu'au niveau réflexif. La vie de la culture est un réseau d'antinomies qu'il est illusoire de vouloir résoudre en les abolissant. Ainsi le but de l'enseignement, au sens large, est-il d'apprendre aux autres à résoudre de cette manière ces antinomies qui, par ailleurs, perdurent comme telles. Il est vain, par conséquent, de vouloir l'éradication à tout prix du conflit; rien, au contraire, n'est plus vivifiant au regard de cette identité monolithique qui, n'en finissant pas de se redoubler, est la véritable prison de l'esprit comme de l'affect. Si ce jeu est bien le terrain privilégié de la réflexivité, c'est que les grammaires culturelles ne dialoguent pas, et qu'il faut chaque fois des individus pour les utiliser, les mettre en œuvre au sens propre.

Heinz Wismann (2012) : *Penser entre les langues*, Paris, Albin Michel, 49f.





Einleitung

Um die Wahl des Themas „Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen“ verständlich zu machen, möchte ich im Interesse kontextualisierter Forschung¹ zunächst die Umstände erläutern, die mich zur Formulierung des Themas gebracht haben. Dafür werde ich ein wenig ausholen müssen, um das Verhältnis zwischen dem Erlernen von Fremdsprachen und interkulturellen Erfahrungen in der augenblicklichen hochschulpolitischen und akademischen Lage zu situieren. Danach werde ich die für das Tagungsthema gewählten Begriffe erläutern.

Ausgangslage: Als Dozent für Wirtschaftsfranzösisch, Wirtschaftsspanisch und Interkulturelles am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Dortmund befinde ich mich in einer für einen Frankoromanisten und Hispanisten untypischen Lage, da die Einbindung von Fremdsprachendozenten in einen wirtschaftswissenschaftlichen Fachbereich bzw. eine entsprechende Fakultät in Deutschland sehr selten anzutreffen ist. Anders als beim Englischen kommt das Fremdsprachenangebot in Französisch und Spanisch nur den Studierenden des Studienganges *International Business* zugute; „Intercultural Relations“ ist hier ein Modul mit anglophoner, frankophoner und hispanophoner Wahlmöglichkeit. Wie bei Juristen, die z. B. Arbeitsrecht lehren, besteht die methodologische Ambivalenz, als Geistes- bzw. Kulturwissenschaftler in einer weitgehend empirisch-positivistischen Disziplin tätig zu sein. In den letzten Jahren haben sich hier erste Kooperationsmöglichkeiten ergeben, die den Namen der Interdisziplinarität verdienen.

Trotz der zurzeit gesicherten institutionellen Verankerung des Fremdsprachenunterrichts am Fachbereich Wirtschaft (insgesamt Englisch, Französisch, Spanisch, Niederländisch) haben aber gesellschaftliche Entwicklungen einen deutlichen Einfluss auf die Angebotsplanung. Einerseits wurde Ende der 80er Jahren des 20. Jahrhunderts auch für Betriebswirte die Notwendigkeit bejaht, auf der Basis solider Fremdsprachenkenntnisse einen Studienaufenthalt im Ausland in das Curriculum zu integrieren; so entstanden die Doppelabschlüsse des Studienganges *International Business* mit zunächst europäischen, dann über den Globus verteilten Partnerhochschulen. Andererseits schlug sich aber auch mit der Bologna-Reform die verstärkte Standardisierung der Curricula in einer Aufwertung des Englischen als ökonomischer, politischer und akademischer „Leitwährung“ nieder.

¹ Blanchet, Philippe (2011): Nécessité d'une réflexion épistémologique, in : Blanchet, Philippe / Charde-net, Patrick (Hrsg.) (2011) : Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées, Paris, Editions des archives contemporaines, 17ff.; de Robillard, Didier (2011) : Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? in : A.a.O., 24ff.; Beacco, Jean-Claude (2011) : Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures, in : A.a.O., 31ff.



Mehrsprachigkeit: Durch diese Entwicklung ist die Mehrsprachigkeit als Ziel des Fremdsprachenunterrichts in Europa² massiv unter Druck geraten. Dieser Druck ist keineswegs metaphorisch gemeint, weil die Verbindung der fremdsprachlichen Kompetenz mit dem Thema der Macht stattgefunden hat. Damit ist zunächst die politische Macht der Hochschulen als Institutionen gemeint, die sie im europäischen Hochschul- und Forschungsraum ausüben können und müssen, um ihre spezifischen Interessen in die politische Willensbildung einzubringen.³ Die Hochschulen, die sich strategisch gut positionieren, können Drittmittel an sich binden und z. B. Exzellenzcluster bilden. Mit dieser Stärkung des Standortes werden diese Hochschulen wiederum für die politischen Entscheider (*policy-makers*) interessant, die im Hinblick auf die Wettbewerbsfähigkeit des eigenen Landes den betreffenden Standort gezielt fördern. In dieser Marktlogik wird gefördert, was die internationale Angebotsstärke hebt.⁴

Der beste Katalysator dieses Interesses ist zurzeit das globale Englisch⁵ oder Weltenglisch⁶: Da es bislang die einzige unbegrenzt konvertible sprachliche „Währung“⁷ ist, werden weltweit immer mehr englischsprachige Curricula angeboten und Forschungsergebnisse in englischer Sprache veröffentlicht. Mit der Ausweitung des Englischen als Lehr- und Forschungssprache können Quantität und Frequenz der Studierendenflüsse wie auch des Austauschs und der Kooperation von Wissenschaftlern schlagartig gesteigert werden. Demgegenüber besitzen andere Sprachen als sprachliche „Währungen“ nur eine begrenzte oder gar keine Konvertibilität.⁸

² Vgl. die entsprechenden Politiken der Europäischen Union, des Europarates und der UNESCO: http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/multilingualism_de.htm
http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp
<http://www.unesco.de/jahr-der-sprachen-2008.html>

³ S. die European Association of Universities (EAU): <http://www.eua.be/Home.aspx>

⁴ Vgl. die Erklärung des Bundesministerium für Bildung und Forschung: „Die wachsende Globalisierung erfordert eine stärkere internationale Ausrichtung der Hochschulen in einem weltweiten Bildungsmarkt sowie mehr Austausch von Studierenden, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Der internationale Austausch ist so mehr denn je Voraussetzung für moderne Hochschulen, Spitzenforschung und Innovation.“ <http://www.bmbf.de/de/908.php>

⁵ Nèrrière, Jean-Paul (2011): *Globish: Die neue Weltsprache?* Berlin/München. Sprachwissenschaftler sprechen von *English as an International Language* (EIL).

⁶ Dieser Terminus ist eingeführt worden, um den Unterschied zum Konzept der *lingua franca* zu markieren: „A lingua franca (ELF) is a common language between people who do not share the same first language whilst the concept of World English seeks to legitimise the established and emergent varieties of English of the outer and expanding circle countries.“ McAlinden, Maggie/Zagoria, Ilan (2013): *Which English?*, in: Forum. Discussing international education, European Association for International Education (EAIE), Winter 2013, 33.

⁷ Calvet, Louis-Jean (2002): *Le marché aux langues. Essai de politologie linguistique sur la mondialisation*, Paris.

⁸ Zu den Paradoxien der Einführung des Englischen als Geschäftssprache in nicht anglophonen Ländern vgl. Tsui, Ami B. M. (2008): *Mondialisation et paradoxes linguistiques: le rôle de l'anglais*, in: Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramsch, Claire (Hrsg.) (2008): *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, 353-356; Lo Bianco, Joseph/Véronique, Daniel (2008): *Introduction: Institutions et pouvoir*, in: A.a.O., 331-339.



Englisch als Sprache der Internationalisierung: Im Medium der englischen Sprache vollzieht sich im Augenblick die Internationalisierung der Hochschulen, die damit auf die neuen Anforderungen des internationalen Bildungsmarktes, der Wandlung der Berufswelt sowie der Forschung reagieren. Als Multiplikator von Kompetenzen in ihrer jeweiligen Region tragen die Hochschulen zur Weiterentwicklung der global vernetzten Infrastruktur bei und proklamieren, dass interkulturelle Kompetenz in Zukunft für Dozenten, Studierende und Mitarbeiter notwendig sei.

Die vorrangige Fixierung auf die strategische Positionierung⁹ im Konzert der gesellschaftlichen Einflussgruppen in der Europäischen Union (und darüber hinaus) führt aber dazu, dass die Praxis der Internationalisierung der Hochschulen zurzeit häufig einem engen Reduktionismus verhaftet bleibt.¹⁰ Aufgrund sprachenpolitischer Weichenstellungen in zahlreichen Ländern erscheint das globale Englisch als alternativloses Medium: Es wird so selbstverständlich als Idiom der wissenschaftlichen und studentischen Welt betrachtet, dass besonders in der bevölkerungsstarken Ländern eine Erörterung der Rolle der Mehrsprachigkeit zunehmend in den Hintergrund gedrängt wird.¹¹ Europa und seine spezifischen Anliegen bez. des Fremdsprachenlernens drohen, von der aktuellen Welle der Internationalisierung verschlungen zu werden.¹² Allenfalls Vertreter kleinerer Länder, die erst mit den Umwälzungen nach 1989 ihre Unabhängigkeit wiedererlangt haben, rufen in Erinnerung, dass es Individuen sind, die diesen Internationalisierungsprozess tragen und dabei als Personen einen interkulturellen Lernprozess durchlaufen sollen, der aber je nach Ausgangslage sehr unterschiedlich ausfallen kann. Wenn das globale Englisch speziell für Studierende die Funktion des Türöffners beim Kontakt mit Studierenden anderer Sprachgemeinschaften hat, dann könne es nicht sinnvoll sein, gleichsam auf der Schwelle stehen zu bleiben. Dieses Phänomen wird als „Erasmus

⁹ Denzin, Christian (2012): Vorwort, in: Borgwardt, Angela (2012): Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven, Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, 5: „In den letzten Jahren hat die Internationalisierung der Hochschulen stetig an Bedeutung gewonnen. Während sie über lange Zeit als Bottom-Up-Prozess zwischen einzelnen Fakultäten und Wissenschaftler/innen stattfand, nimmt die Internationalisierung heute eine strategische Funktion ein. Für Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen bildet sie ein zentrales Element zur Positionierung im weltweiten Wettbewerb in Lehre und Forschung.“

¹⁰ Knight, Jane (2008): Higher education in turmoil. The changing world of internationalization, Rotterdam, Sense Publishers.

¹¹ Paradoxiertweise hat kürzlich Prof. Dr.-Ing. Liqiu Meng, Vizepräsidentin für Internationales an der Technischen Universität München, darauf hingewiesen, dass die Sprachendiversität ein Vorteil der europäischen Länder sei, der auch bewahrt bleiben sollte. S. Borgwardt, Angela (2012), 50.

¹² Dagegen forderte Dr. Ernst Dieter Rossmann, MdB, bildungs- und forschungspolitischer Sprecher der SPD-Bundestagsfraktion, unter der Überschrift „Leitbild der europäischen Hochschule. Internationalisierung und Europäisierung sind eng miteinander verknüpft. Das Leitbild einer europäischen Hochschule schließe auch ein europäisches Kerncurriculum ein. Bei der Ausbildung an jeder europäischen Hochschule sollte eine bestimmte europäische Grundaussage im Geiste der Aufklärung vermittelt werden, etwa die Entwicklung einer Persönlichkeit im Sinne eines ‚verantwortlichen Weltbürgertums‘.“ In: Borgwardt, Angela (2012), 55f.



bubble“¹³ bezeichnet: Studierende verbleiben unter internationalen Studierenden und sprechen ganz vorwiegend Englisch, so dass der interkulturelle Lernprozess im Gastland entfällt, sofern nicht zusätzlich Kenntnisse in der Landessprache vorhanden sind und diese auch tatsächlich angewandt werden.

Die Unterscheidung zwischen Englisch als *langue de service* und als Begegnungssprache ist generell notwendig, selbst wenn es sich um ein englischsprachiges Zielland handelt, denn angesichts der sich immer stärker artikulierenden Varietäten werden selbst ausschließlich EFL sprechende Studierende dort einen nur eingeschränkten interkulturellen Nutzen von ihrem Aufenthalt haben. Umso mehr gilt dies für Länder mit eigener Landessprache. Und auch hier muss weiter differenziert werden: Während Studierende eines englischsprachigen Studienprogramms z.B. in Frankreich die Möglichkeit haben, durch soziale Aktivitäten ihre Französischkenntnisse mit französischen Kommilitonen zu entwickeln und kulturelle Erfahrungen zu sammeln, ist dies in China kaum der Fall. Insofern ist die These, die EFL-Praxis fördere weltweit Multilingualität, zu undifferenziert, wenn nicht falsch: Sie fördert in manchen Ländern nicht weniger das Empfinden einer sprachlichen Überfremdung.

Marktstrategisches Denken und seine Grenzen: Anders als vor 30 Jahren geht es bei der Internationalisierung heute aber nicht mehr vordringlich um die internationalen Erfahrungen der Studierenden, sondern um die Positionierung der Hochschule auf dem internationalen Hochschulmarkt. Für das strategische, an Marktmacht und politischem Einfluss orientierte Denken erscheinen Appelle an Verantwortung und Bildung deshalb möglicherweise als ehrenwert, aber als eher lebensfremd. Inzwischen übernimmt – zumindest in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen – eine wachsende Zahl von Studierenden diese distanziert-kalkulierende Einstellung, d.h. die Verbindung der Fremdsprachenkompetenz mit dem Thema der Macht färbt seit der Bologna-Reform zunehmend auf das Wahlverhalten hinsichtlich der Fremdsprachen ab¹⁴: Die akademische und berufliche Rendite scheint beim globalen Englisch besonders hoch zu sein, vor allem aber prägt die dahinter stehende Haltung auch maßgeblich die Einstellung gegenüber interkultureller Vorbereitung:

Intercultural training, however, at least in the business context, often subjugates understanding and critique to strategic objectives. Culture in this context comes into

¹³ Cason, Jeffrey/Rodríguez, Patricia (2013) : Why English ? in: Forum. Discussing international education, European Association for International Education (EAIE), Winter 2013, 15.

¹⁴ Byram, Michael (2011): La compétence interculturelle, in: Blanchet, Philippe / Chardenet, Patrick (Hrsg.) (2011) : Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées, Paris, 254, referiert Untersuchungen, die gezeigt haben, « que la motivation 'instrumentale' peut être plus importante que la motivation intégratrice, ceci en fonction du contexte social d'apprentissage. Si dans les représentations des apprenants aucun lien n'est établi entre la langue apprise et ses locuteurs natifs, (ce qui peut être le cas de l'anglais international) la motivation 'instrumentale' ou 'pragmatique' semble être un concept qui rend mieux compte de la réussite dans les apprentissages. »



the equation when it is not in line with the means-end oriented goals of international enterprises and not because it is valuable per se. Concepts of culture that are used in commercial training therefore need to ensure predictability, control and applicability and this is better achieved through essentializing and homogenizing concepts [...].¹⁵

Französisch und Spanisch können sich unter den Bedingungen dieser Marktlogik nur als mehr oder weniger bedeutende Nischenanbieter behaupten, aber auch nur solange, wie das Wahlverhalten der Studierenden nicht zu einem totalen Ausfall dieser Sprachen als vollwertige Studiersprachen führt.¹⁶

Allerdings weist die zunehmende Multipolarität der Welt des 21. Jahrhunderts darauf hin, dass mittel- bis langfristig der Mehrsprachigkeit die Zukunft gehört.¹⁷ Das erstarkende Selbstbewusstsein aufstrebender Staaten oder nach Unabhängigkeit strebender Völker wird auch dazu führen, dass manche Länder auf eine verstärkte symbolische Anerkennung dringen werden, darunter an erster Stelle die Anerkennung der eigenen Kultur und Sprache. Deshalb ist es kurzsichtig, wenn sich die Hochschulen am zeitverzögerten Wahlverhalten der Studierenden orientieren, statt vorausschauend zu handeln.

Der strategische Kalkül, wenn er sich opportunistisch am Verhalten anderer Marktteilnehmer orientiert, birgt darüber hinaus weitere Risiken. Gern schmücken sich Hochschulen, die den Internationalisierungspfad eingeschlagen haben, mit ihrer Weltoffenheit und dem Respekt der Diversität. Solange aber die maximale Konvertibilität nur einer Sprache, des Englischen, betrachtet und die Rolle der Kultursprachen als Identitätssprachen¹⁸ vernachlässigt wird, solange wird das Bekenntnis der Hochschulen zur Diversität unglaubwürdig bleiben. Wenn die Hochschulen den Umgang mit kultureller Vielfalt vorwiegend als Wettbewerbsvorteil berücksichtigen, bleiben sie einer instrumentellen Sicht verhaftet. Es ist zwar richtig, dass eine Politik der Diversität auch effizient gemanagt werden muss, aber ein kompetenter Umgang mit Interkulturalität und

¹⁵ Zotzmann, Karin (2011): Rezension von Feng, Anwei/Byram, Mike/Fleming, Mike (2010) (Hrsg.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol: Multilingual Matters, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 16, Nummer 1, April 2011.

¹⁶ Dass die Möglichkeit eines Ausfalls keinem Gedankenspiel entspringt, lässt sich in England an der weitgehenden Streichung fremdsprachlicher Anteile in verschiedenen universitären Studiengängen sowie in den öffentlichen Schulen sehen. Sollte es keine klare Entscheidung für die aufgeklärte Mehrsprachigkeit geben, ist auch Deutschland nicht mehr weit von diesem Zustand entfernt.

¹⁷ Vgl. Krumm, Hans-Jürgen (2003): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit, in: Britta Hufeisen, Brigitte / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Straßburg, Goethe-Institut Inter Nationes, Europäisches Fremdsprachenzentrum, Council of Europe Publishing, 35-50.

¹⁸ Vgl. Calvet, Louis-Jean (2002), 204; Trabant, Jürgen (2003): *Mithridates im Paradies*. Kleine Geschichte des Sprachdenkens, München; Wismann, Heinz (2012): *Penser entre les langues*, Paris; Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*. Essays and Reflexions, Clevedon etc., 138ff.



Diversität hat keinen Rezeptcharakter, sondern ist in jedem Einzelfall ein unab-schließbarer Such- und Klärungsprozess. Werden sprachliche und kulturelle Differen-zen als störend empfunden und nach Möglichkeit umgangen oder übersprungen, ent-steht eine Spannung hinsichtlich des Anspruchs, als akademische Einrichtung an erster Stelle der Gewinnung von Erkenntnissen verpflichtet zu sein. Die Sorge, mit der welt-weit wachsenden Produktion wissenschaftlicher Erkenntnisse mithalten zu können, ist aber ein wesentlicher Motor der Internationalisierungsstrategie! Hier müssen die Hoch-schulen also wählen, entweder Trittbrettfahrer oder Motor einer Entwicklung zu sein.

Soll der Internationalisierungsprozess mehr sein als ein Marketinginstrument, muss er selbst Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung werden. Die Reflexion des eige-nen institutionellen Handelns hat z.B. die Gesichtspunkte der handelnden Personen (Studierende, Lehrende und Mitarbeiter) einzubeziehen. Die verschiedentlich apostro-phierten Chancen, sich mit neuen Fragestellungen und Herausforderungen auseinan-derzusetzen¹⁹, bestehen gerade darin, nicht den eindimensionalen, von wirtschaftspoli-tischen Interessen diktierten Rezepten z.B. des CHE²⁰ zu folgen, sondern einzuräumen, dass die Internationalisierung der eigenen Hochschule ein offener *Governance*-Prozess ist, der nicht administrativ verordnet werden kann.

Interkulturelle Kooperation in Forschung und Lehre begnügt sich nicht mit dem in den Wissenschaftsdisziplinen gesicherten Wissen. Sie sucht eine neue Qualität des Wissens, die sie in einer transdisziplinären Anstrengung zu erreichen hofft, die über die Ziele interdisziplinärer bzw. multidisziplinärer Forschung hinausführt.²¹

Dazu gehört auch die Einsicht, dass es zurzeit keinen tragfähigen Konsens über eine Definition interkultureller Kompetenz gibt.²² Sie ist die „große Unbekannte“, wie dies auch in der häufig zitierten Studie von Karla D. Deardorff zum Ausdruck kommt. Sie hält fest, es gebe eine Reihe von

Fragestellungen, die weiterhin ungeklärt bleiben, u.a.:

- Die Nutzung quantitativer Methoden zur Bewertung Interkultureller Kompetenz,

¹⁹ Vgl. das Göttinger Modell: Chancen und Hemmnisse in der Entwicklung der internationalen Hochschule, in: Borgwardt, Angela (2012): 44f.

²⁰ Vgl. dazu die Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Soziologie zum CHE-Ranking: DIE ZEIT (20.06.2012): Sind Rankings sinnvoll? „In Form und Inhalt, vorder- wie hintergründiger Logik schließt das CHE-Ranking an den Wissensmodus der Gegenwart an und speist ihn mit ins Bildungswesen ein: jedes gesellschaftliche Feld ein Ort des Wettbewerbs um Positionen, jede Institution ein Konkurrent um knappe Ressourcen, jeder Akteur ein Sender und Empfänger von Marktsignalen.“ S. auch die Entgegnung des CHE-Chefs Frank Ziegele a.a.O.

²¹ Wulf, Christoph (2006), 82.

²² Straub, Jürgen (2007): Art. Kompetenz, 36; 44. Straub stellt dabei durchaus die Unabschließbarkeit hermeneutischer Begriffsbildung in Rechnung und beabsichtigt mit seiner Feststellung vielmehr, dass man sich geduldiger den Phänomenen der Lebenswirklichkeit widmen und nicht vorschnell ein begriffliches Gehäuse konstruieren soll. Spitzberg, B.H./Changnon, G. (2009): Conceptualizing intercultural competence, in: Deardorff, Karla D. (Hrsg.) (2009): The SAGE Handbook of Intercultural Competence, Thousand Oaks, CA, Sage, 2-52.



- Die Nutzung standardisierter Kompetenzinstrumente,
- Der Wert eines theoretischen Bezugssystems für die Verortung Interkultureller Kompetenz,
- Die Nutzung von Prä-/ Post-Tests und Wissenstests zur Evaluierung und Bewertung Interkultureller Kompetenz,
- Die Rolle / Bedeutung von Sprache für Interkulturelle Kompetenz,
- Mögliche Kontext-, Situations- und Relationsspezifika bei der Messung Interkultureller Kompetenz,
- Möglichkeit einer holistischen Messung und/oder Messung in separaten Elementen.²³

Insgesamt entspricht es dem aktuellen Stand, dass das Konzept interkultureller Kompetenz umso unschärfer wird, je konkreter die Anwendungssituation ist.²⁴

Transkulturalität vs. Interkulturalität: Aus der Perspektive interkultureller Praxis erscheint es für die Hochschulen in der Tat plausibel, anstelle der Suche nach einer vermeintlich globalen interkulturellen Kompetenz sich für die Arbeitsebene auf eine transkulturelle Kompetenz zu konzentrieren. Um aber den Verständigungsproblemen zu entgehen, die allein auf der Basis einer Verkehrssprache wie dem Englischen – Müller-Jacquier meint „notwendig“²⁵ – entstehen, sollte es Fachleute für spezielle interkulturelle Kompetenzen zu geben, die über einen institutionalisierten Dialog verhindern, dass die Transkulturalität zu einer Fassade wird.²⁶

²³ Bertelsmann-Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, Policy paper, 22.- Darüber hinaus räumt die Verf. (a.a.O., 28f.) ein, dass sie bei ihrer Befragung US-amerikanischer Experten Begriffe wie „interkulturelle Kompetenz“, „Empathie“ usw. ohne Definition als bekannt vorausgesetzt habe und dass die westliche Prägung mancher Fragestellungen im Vergleich zu asiatischen Kulturen bemerkt worden sei.

²⁴ Witte, Arnd (2011): On Teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the ‚Inter‘, in: Witte, Arnd/Harden, Theo (Hrsg.) (2011): Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations, Oxford usw., 89-108; Fleming, Mike (2011): The Challenge of ‚Competence‘, in: Ebda, 3-14; Bolten, Jürgen (2011): Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Dreyer, Wilfried/Hößler, Ulrich (Hrsg.) (2011): Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen, 55-70.

²⁵ Müller-Jacquier, Bernd (1980): Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 6, 119.

²⁶ Vgl. Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen, Tübingen, 81, der auf folgende Analogie verweist: „Wer eine transhistorische Einstellung einnimmt, ist nicht an der Geschichte interessiert, sondern an einem Ort jenseits der Geschichte, und wer eine transsprachliche Einstellung einnimmt, ist nicht an Sprachen interessiert, sondern an einem Ort jenseits der Sprachen. Die Vorsilbe ‚inter‘ dagegen verweist auf Gegenseitigkeit [...]“. Trotz der unterschiedlichen Zielrichtungen gibt es in der Praxis Überschneidungen im Bereich der kognitiven, methodischen und sozialen Fertigkeiten. So stellen die Kenntnis theoretischer Ansätze, die Erfahrung mit Trainingsmethoden sowie der umsichtige und taktvolle Umgang mit Menschen einen gemeinsamen Sockel dar. Die Berechtigung, zwischen interkultureller und transkultureller Kompetenz zu differenzieren, wird aber auch bestritten. Vgl. Risager, Karen (2009): Intercultural Competence in the Cultural Flow, in: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation – Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment, Tübingen, 15-30.



Für Hochschulen erscheint es in der Tat zweckmäßig, von einer mittleren Abstraktions-ebene auszugehen und eine kulturelle Kompetenz z.B. für romanische, germanisch-skandinavisch-angelsächsische und slawische etc. Ländergruppen als Hypothese anzunehmen, vorgezeichnet durch die wissenschaftlich hinreichend verlässlich nachgewiesenen sprachlich-kulturellen „Familien“. Wenn obendrein diejenigen europäischen Sprachen und Kulturen einbezogen werden, die nicht zu diesen „Sprachfamilien“ gehören, erhält man eine gute Anschauung des Komplexitätsgrades, den allein europäische Kulturen für die Analyse und Praxis interkulturell kompetenten Verhaltens darstellen. Eine globale interkulturelle Kompetenz erscheint aus diesem Blickwinkel eine reine Kopfgeburt zu sein.²⁷ Hochschulen wie Unternehmen brauchen eine transkulturelle (oder *cross-cultural*) Kompetenz²⁸, die die angedeutete Komplexität auf relevante Gesichtspunkte reduziert. Gleichwohl ist das Bewusstsein wachzuhalten, dass das Handlungswissen auf Erkenntnissen und Erfahrungen interkulturell speziell ausgewiesener Fachleute gründet. Die bisherige Ausarbeitung von EU-Bildungsstandards stellt dabei keine Hilfe dar, orientieren sie sich doch mit der Formulierung von acht aufeinander aufbauenden Kompetenzniveaus an einschlägigen arbeitspsychologischen Verfahren,²⁹ während neuere Arbeiten die Annahme einer generalisierbaren Progression für die interkulturelle Kompetenz mit starken Argumenten in Zweifel ziehen.³⁰

Methodische Fragen: Wendet man sich vor diesem Hintergrund der externen und internen Evaluation der Lehre an Hochschulen zu, so begegnet einem ein naturwissenschaftlich verankerter Empirismus, der mit abgeschliffenen, intermomentan und intersubjektiv beliebig variierbaren Sachverhalten arbeitet. Damit die Ergebnisse berechnet, bewertet und verglichen werden können, müssen sie einheitlich formatiert werden. Die deutsche Kultusministerkonferenz hat diesen Reduktionismus so formuliert:

²⁷ Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi/Weidemann, Arne (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen, in: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch, Bielefeld, 22f.: „Ist interkulturelle Kompetenz, mit anderen Worten, nicht eher ein domänenspezifisches (und obendrein situationsspezifisch zu konkretisierendes und performativ zu aktualisierendes) Vermögen als eine allgemeine wissensbasierte Fähigkeit und Fertigkeit, die stets in genau der gleichen Weise in Anspruch genommen wird? Das müsste man in vergleichenden Untersuchungen genauer klären, als es bislang geschehen ist. Erst danach könnte man über womöglich tatsächlich allgemeine Aspekte interkultureller Kompetenz stichhaltige Auskünfte geben; oder man müsste die Idee bzw. den Anspruch einer allgemeinen Schlüsselqualifikation aufgeben bzw. revidieren [...]“

²⁸ Vgl. Lüsebrink, Hans-Jürgen (³2012): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer, Stuttgart-Weimar, 19ff.

²⁹ Bundesministerium für Bildung und Forschung 2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf;

2010: Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld "Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor", <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php>; 2011: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/> (Abruf 20.12.2013)

³⁰ Fleming, Mike (2009): The challenge of 'competence', in: Hu, Adelheid, Byram, Michael (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation – Intercultural competence and foreign language learning, Tübingen, 8-12, mit weiterführender Literatur.



Outcome beschreibt die langfristige Wirkung des **Output**. Der Begriff beschreibt, wie weit die im schulischen Kontext erworbenen Kompetenzen nach der Schule im Alltag verwendet und weiterentwickelt werden.³¹

Kompetenzen werden hier als ein Bündel von Fertigkeiten und Kenntnissen aufgefasst, die als Instrumente für einen vorgegebenen Zweck aktiviert werden.³² Was für welches Ziel als Kompetenz zu gelten hat, ist inzwischen zu einer tief gestaffelten Hierarchie von Kompetenzklassen und Kompetenzgruppen entfaltet worden mit den dazu gehörigen Kompetenzmessinstrumenten und Visualisierungsverfahren. Diese wissenschaftstheoretische Weichenstellung ist nicht ohne Widerspruch geblieben. Im Zuge der Debatte über den Kompetenzbegriff ist etwa aus der Perspektive der Fremdsprachenforschung zu bedenken gegeben worden.³³

Zu den forschungsmethodologisch relevanten Annahmen über den Gegenstandsreich zählt [...] auch das jeweils zugrunde gelegte Menschenbild. So hat es sowohl konzeptuelle als auch untersuchungsmethodische Auswirkungen, ob Lerner und Lehrer z. B. als primär reaktive, informationsverarbeitende Systeme oder als reflexive und intentionale soziale Aktanten gesehen werden [...]. Auf der konzeptuellen Ebene verweisen Begriffe wie Input, Output, Dekodierung, Speicherung, serielle vs. parallele Verarbeitung und Wissenskompilierung auf ein Modell des Menschen als informationsverarbeitendes System (Maschinen-/Computer-metapher). Dagegen sind Begriffe wie Handlungsautonomie, Interesse, Rationalität, subjektive Theorie oder kulturelles Symbol in der Regel Ausdruck des Modells des reflexiv-intentionalen Aktanten.³⁴

Offenkundig hat die Bildungsökonomie, wie sie von der OECD, den deutschen Ministerien für Forschung und Bildung sowie dem Centrum für Hochschulentwicklung (CHE) vertreten wird, eine Affinität zum erstgenannten Menschenbild. Die Personen, die die akademische Welt kurzfristig oder langfristig durchlaufen, kommen als Humanressour-

³¹ http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_Outcome-Orientierung.pdf

³² Vgl. dagegen die Bedenken bei Straub, Jürgen (2007): Art. Kompetenz, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (2007): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart, 37, sowie Müller-Pelzer, Werner (2012b): Überlegungen zur interkulturellen Schlüsselkompetenz, in: Ders (2012b): Interkulturelle Situationen – Verstrickung und Entfaltung. Die Perspektive der Neuen Phänomenologie, Göttingen, 143-159.

³³ Vgl. Caspari, Daniela/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid/Küster, Lutz/Nold, Günter/Vollmer, Helmut J./Zydatiss, Wolfgang (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19, 2, 2008, 163-186; RePA. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. (Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007), 14s. In : http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf <http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php>

³⁴ Grotjahn, Rüdiger (2007): Art. „Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick“, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Eds.) (2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, 469.



cen in den Blick, deren Tauglichkeit bei der Steigerung der Leistungs- und Wettbewerbsfähigkeit der Hochschulen geprüft und optimiert werden soll.³⁵

Bezeichnenderweise ist es Christian Bode, der eh. Leiter des DAAD, der diese Leitvorstellung dezidiert ablehnt:

In einer immer enger zusammenrückenden Welt müssen wir uns auch die Frage stellen, welche geistigen und moralischen Orientierungen die künftigen Führungskräfte dieser Welt brauchen, um die Globalisierung friedlich, fair und ertragreich für alle zu gestalten. Daran fehlt es komplett und das wird auch nicht durch ein Fitness-training an Soft Skills abgedeckt. Die Zocker in Wall Street, London und Frankfurt, oftmals Topabsolventen der Top-Business Schools, waren alle bestens international trainiert und doch ohne jeden moralischen Kompass, kurz: Sie waren qualifiziert, aber nicht gebildet. Wir brauchen endlich auch eine Debatte über das Persönlichkeitsziel, das unsere Bildung und Hochschulbildung befördern soll. Nach meiner Auffassung muss es das Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen sein.³⁶

Gegen die reduktionistische Sicht der Bildungsökonomie hat die neuere Didaktik den Begriff der Interaktion ins Zentrum gestellt. Der Lernende wird als im sozialen Beziehungsgeflecht situiert begriffen, so dass die Lernerrolle nicht ohne die Einbeziehung des lebensgeschichtlichen, gesellschaftlichen und sprachlichen Umfeldes erfolgt. Deutlich erkennbar ist die Hinwendung zur Individualisierung des Lern- und Aneignungsprozesses, also zu dem, was einem widerfährt, die subjektive Wahrnehmung der Wirklichkeit beeinflusst und das individuelle Handeln³⁷ bestimmt. Mehr noch: Müller-Jacquier unterstreicht, dass angesichts des stattfindenden Interaktionsprozesses die situativ bedingte wechselseitige Anpassung der Teilnehmer gleichsam spiralförmig zu immer neuen, d.h. nicht prognostizierbaren Zuständen führt, die wiederum die Ausgangsbasis für eine neue „Spirale“ in der interkultureller Verständigung bildet.³⁸ Aus diesem Grund empfiehlt es sich, einen Schritt zurückzutreten, um die Phänomene, aus denen sich

³⁵ Vgl. Deutscher Lehrerverband: Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011:

http://lehrerverband.de/DL_Tagungsdokumentation_2011_Bildungsökonomie.pdf

Schlaglichtartig wird die Fixierung auf den Typ naturwissenschaftlich-technischen Wissens an der Mahnung erkennbar, wonach die „Halbwertszeit des Wissens“ heutzutage 5 Jahre betrage. Dass es Wissen gibt, das nicht durch technische oder kommerzielle Neuerungen überholt wird, kommt dabei nicht in Betracht.

³⁶ Bode, Christian (2012): Internationalisierung – Status quo und Perspektiven, in: Borgwardt, Angela (2012), 16f. - S. auch die Thesen zur *Global Culture Competence* in: Bertelsmann-Stiftung (2006), (These 13), 11.

³⁷ Bei der Annäherung an interkulturelle Kompetenz wird dies von einschlägiger Seite wiederholt betont, z. B. bei Deardorff: Sie „bezieht sich auf die Interaktion von Individuen und nicht von Systemen, etwa Unternehmens- oder Nationalkulturen.“ Bertelsmann-Stiftung (2006), (These 3), 5.

³⁸ Vgl. Müller-Jacquier, Bernd (2004): ‚Cross-cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive, St. Ingbert, 106f.



diese Kompetenz speist, in den Blick zu nehmen: die interkulturellen Erfahrungen, wie sie sich aus der Sicht der Betroffenen darstellen.

Subjektive Erfahrungen und Evaluation: Auf die methodische Problematik der Evaluation eigener interkultureller Erfahrungen war im Aufruf zum Dortmunder Forschungsatelier folgendermaßen hingewiesen worden:

Einerseits stellt für die Betroffenen die subjektive Dimension interkultureller Begegnungen häufig das Prägendste dar. Andererseits lassen sich subjektive Erfahrungen nach den Kriterien einer auf Evidenz basierten Forschung nicht verallgemeinern: Was subjektiv ist, lässt sich von Dritten gerade nicht aussagen.³⁹

Damit ist natürlich nicht gemeint, dass plausibles Sprechen über subjektive Erfahrungen nicht möglich sei. Es geht vielmehr darum, unbekannte oder unbeachtete Weisen interkultureller Erfahrung rechenschaftsfähig und so anderen Menschen zugänglich zu machen. Interkulturelle Erfahrungen haben es neben verallgemeinerbaren, objektiven Tatsachen in großem Maße mit individuellen Erlebnissen zu tun, die nach einer sprachlichen Explikation suchen, bei der die subjektive Bewandnis nicht verloren gehen sollte. Insofern ist das Thema des Forschungsateliers „Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen“ als Kritik an einer objektivistischen Verengung von Evaluation zu verstehen.⁴⁰

Michael Byram hat sich verschiedentlich der begrifflichen Bestimmung des Bedeutungsfeldes *evaluation – assessment – évaluation – Evaluation – Bewertung* gewidmet und die Facetten zwischen normativer und pädagogischer Evaluation beleuchtet.⁴¹ Die Beiträge zum Dortmunder Forschungsatelier nehmen darauf in unterschiedlicher Weise Bezug. „Selbstevaluation“ klingt im Deutschen zwar ungewohnt, ist aber den Begriffen „Selbstbesinnung“ und „Selbsteinschätzung“ vorgezogen worden, um über die Sprachgrenzen hinweg verständlich zu sein. Möglicherweise ist mit dem englischen *self-assessment* das Ziel am besten umschrieben.

Zwar ist in der Fachwelt unbestritten, dass das Erlernen von Sprachen immer auch mit einem Akkulturationsprozess verbunden ist; umstritten ist allerdings, in welchem Aus-

³⁹ Müller-Pelzer, Werner (2012a): Evaluation interkultureller Erfahrungen. Aufruf zum Forschungsatelier.

⁴⁰ Als Reaktion auf diese Verengung schlagen andere Autoren den Terminus der Interkulturation als permanenter Prozess der Mischung und Hybridisierung von Gesellschaften vor. Blanchet, Philippe/Coste, Daniel (2010): Sur quelques parcours de la notion d'« interculturelité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, in : Blanchet, Philippe/Coste Daniel (Hrsg.) (2010) : Regards critiques due la notion d'« interculturelité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris, 7-27.

⁴¹ Byram, Michael (2008) : From Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essayas and Reflexions, Clevedon etc., Multilingual Matters, 191-203, 219-229 ; ders. (1997) : Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence, Clevedon etc., Multilingual Matters, 87-111. Ferner Chardenet, Patrick (2011): L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratique sociales, in : Blanchet, Philippe / Chardenet, Patrick (Hrsg.) (2011) : Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées, Paris, 345-361; Lenz, Peter/Berthele, Rafael (2010): Assessment in Plurilingual and Intercultural Education, Strasbourg, Council of Europe.



maß die allgemeinen pädagogischen Ziele der interkulturellen Didaktik im herkömmlichen, d.h. schulischen Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden können.⁴² Das Dortmunder Forschungsatelier hat sich bewusst nicht ausschließlich auf den schulischen Fremdspracherwerb als Rahmen bezogen; neben dem organisierten Lernen sollte der gesamte Bereich des Erwerbs kultureller Kompetenzen in den Blick genommen werden, insofern es für die Betroffenen in ihrem Erleben bedeutsam wird.⁴³

Subjektives Erleben und affektives Betroffensein: Subjektiv ist, was einem affektiv nahegeht. Viel stärker als im curricular geschienten Fremdsprachenunterricht der Vergangenheit sind es heute die unterschiedlichen Ausprägungen der Migration, die den konfliktträchtigen, ja bisweilen bedrohlichen Charakter des sprachlich-kulturellen Kontakts hervortreten lassen. Danielle Lévy sagt dazu (im Kapitel „Soi et les langues“):

La variété des situations de contiguïté linguistique, de cultures en contact, des modalités d'acquisition et d'apprentissage, des processus d'intégration ou de refus prive à jamais l'aventure linguistique d'un individu d'une quelconque croissance régulière. Que les langues se ressemblent sous l'angle de la parenté ou qu'elles se voient rassemblées par le voisinage forcé ou choisi de groupes ou de personnes, elles déterminent des rapports instables et variables de transferts et de stratifications, s'acceptent ou se repoussent, suivant les enjeux de l'histoire collective et de l'histoire personnelle.⁴⁴

Für die zitierte Autorin wird damit zum zentralen Gegenstand der Didaktik, was bislang zu wenig berücksichtigt worden ist:

[...] des sentiments et des représentations du sujet sur les langues, de la facilité ou de la difficulté qu'il éprouve à les approcher, de la gêne ou de l'aide que les langues s'apportent l'une l'autre, de la familiarité ou de l'étrangeté – les degrés de la *xénité* – (Communications n° 43) qu'il ressent, du plaisir ou de la haine qu'il éprouve, et cela au mépris de leur proximité linguistique, du statut qu'on leur reconnaît, de la compétence qu'il en a.⁴⁵

Hier verbindet sich das ökologische Modell auf soziolinguistischer Basis mit der dynamischen Entwicklung individueller Lernprozesse auf psycholinguistischer Grundlage. Anstelle kognitiver Fertigkeiten treten die unterschiedlichen Weisen des affektiven Betroffenseins durch sprachlich-interkulturelle Erfahrungen stärker in den Vordergrund,

⁴² Vgl. Krumm, Hans-Jürgen (⁵2007): Art. Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, in: Bausch/Christ/Krumm (⁵2007), 138-144. S. dazu in diesem Band den Beitrag von Arnd Witte.

⁴³ Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramsch, Claire (Hrsg.) (2008): Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris; Königs, Frank G. (2007): Art. Die Dichotomie Lernen/Erwerben, in: Bausch/Christ/Krumm (⁵2007), 438.

⁴⁴ Lévy, Danielle (2008): Introduction: Soi et les langues, in: Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramsch, Claire (Hrsg.) (2008): Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris, 70.

⁴⁵ Ebenda.



weil die Bedeutung besser verstanden wird, die jene für die Persönlichkeitsentwicklung in einer kulturell durchlässigen Welt besitzen. Die neue plurilingue und plurikulturelle Didaktik dynamisiert das Konzept des lebenslangen Lernens mit neuen Formen und Orten: neue außerschulische Lernanlässe, patchwork-artige Erwerbsformen, *intercomprehension*, Portfolios, Sprachbiographien⁴⁶, interkulturelle Autobiographien, Sprachenpass, interkulturelle Tandems etc. Die Betonung des individuellen sprachlich-kulturellen Parcours als Teil der psycho-sozialen Identitätsbildung „engage la didactique des langues vers la subjectivité“.

Par effet de conséquence les langues étrangères se libèrent de leur statut périphérique pour devenir partenaires de la construction de la citoyenneté, instrument transversal aux enseignements, point de vue sur la langue maternelle et de l'identité.⁴⁷

Aus der Perspektive der verstehenden Psychologie fasst Jürgen Straub zusammen:

Interkulturelle Kompetenz betrifft auch den Umgang mit internalisierten kulturellen Differenzen. Sie ist [...] im Hinblick auf das kommunikative Selbstverhältnis bzw. die Identität einer Person von Bedeutung. Sie ist mithin ein Aspekt des selbstbezogenen Erlebnis- und Handlungspotentials einer Person, ihres Umgangs mit sich selbst. Eine Person ist die dynamische, transitorische Einheit ihrer kontingenten kulturellen (und sonstigen) Differenzen. Diese Einheit ist nicht ein für allemal gegeben, sondern muss geschaffen werden in permanenten – symbolisch, kulturell und sozial vermittelten – Akten der Bildung und Umbildung des Selbst.⁴⁸

Durch die pointierte Einbeziehung des affektiven Betroffenseins der sprachlich-interkulturellen Lerner sind Selbstbesinnung, Selbsteinschätzung und Selbstevaluation interkultureller Erfahrungen im Begriff, von einem bislang marginalen Thema zu einem weithin beachteten Forschungsfeld zu werden.

Erfahrung und interkulturelle Erfahrungen: Im Vorfeld des Forschungsateliers ist die Unterscheidung von Erfahrung und interkulturellen Erfahrungen nicht problematisiert worden. Umso mehr empfiehlt es sich für weitere Untersuchungen, den Hintergrund dieser Unterscheidung anzusprechen. Nicht allein die im Hochschulbereich üblichen Evaluationsverfahren berufen sich auf die empirische Basis ihrer Verfahren. Auf Evidenz basierte Forschung beansprucht generell erhöhte Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit. Diese Auffassung beruht auf der überkommenen philosophischen Annahme,

⁴⁶ Vgl. Molinié, Murielle (2011): La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant à l'herméneutique du sujet plurilingue, in : Blanchet, Philippe/Chardenet, Patrick (Hrsg.) (2011) : Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées, Paris, 144-155.

⁴⁷ A.a.O., 72.

⁴⁸ Straub, Jürgen: Das Selbst als interkulturelles Kompetenzzentrum. Ein zeitdiagnostischer Blick auf die wuchernde Diskursivierung einer ‚Schlüsselqualifikation‘, in: Chakkarath, P./Weidemann, D.: Kultur- und sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen, Bielefeld, 48 (im Erscheinen).



dass die Erfahrungen als das Rohmaterial betrachtet werden, das vom Verstand in Begriffen rekonstruiert wird, um dann als Erfahrung (im Singular) dem Aufbau eines Erklärungsgerüsts zu dienen. Mit der Überwindung des klassischen Empirismus durch die rationalistische Philosophie wird es zum Gemeingut der neueren Philosophie, dass Erkenntnis aus der Leistung des Subjekts entsteht. Dass die Wahrheit nicht in den Erfahrungen selbst stecken könne, führt zu der Vorstellung, dass etwas zusammenzubringen sei (das Subjekt und das Objekt), wodurch etwas intuitiv Gegebenes rekonstruiert, die Erfahrung also verdoppelt wird.⁴⁹

Dies ist auch die Achillesferse der „Autobiographie interkultureller Erfahrungen“, die das *self-assessment* mit dem pädagogischen Zweck verbindet, die europäische *education for citizenship* voranzubringen. Zu ermitteln, was die eigene Lebensgeschichte prägt, soll vor allem dem kognitiven Fortschritt dienen: Was sich als diffus oder chaotisch, als verletzend oder beglückend etc. aufdrängt, wird als Fall von etwas, d.h. einer Gattung, bestimmt und in satzförmiger Rede expliziert, summiert und zu verdichteten Begriffen zusammengefasst wie z. B. Kulturschock, Identitätskrise, *cultural awareness*, Anerkennung, *critical incidents* usw. Von der Bewusstmachung versprechen sich die Autoren der AIE, dass die Nutzer beginnen, die eigenen Standpunkte von sich abzurücken und sich mit Empathie den Sichtweisen der Partner verstehend annähern, dadurch Gemeinsamkeiten entdecken, Verantwortung für Europa übernehmen und ihre Überzeugungen tatkräftig vertreten (das *Savoir s'engager* bei Byram).⁵⁰ Ohne eine Aufklärung über die kontraproduktiven Implikationen dieses Verfahrens gerät aber die Zielsetzung der AIE in Abhängigkeit von einer nicht durchschauten abendländischen Denktradition, die zwischen den Erfahrungen und den Begriffen zahlreiche Filter geschoben hat. Statt davon auszugehen, dass der gesunde Menschenverstand und ein wacher Wirklichkeitssinn für die Selbst- und Welterkenntnis ausreichen, empfiehlt es sich, die AIE mit geschärften anthropologischen Begriffen in die Lage zu versetzen, die erwähnten Filter zu durchdringen (s.u. den Beitrag von Müller-Pelzer).

Aus kulturwissenschaftlicher Perspektive hat Werner Nothdurft am Begriff der Kommunikation vorgeführt, zu welchen Verwerfungen eine unkritische Selbstbeschränkung auf überkommene Vorstellungen und Begriffe geführt hat.

⁴⁹ Dieses „Datendoppel“ wird z. B. auch erzeugt, wenn ein Arzt einem Patienten eine Risikofaktorenanalyse vorlegt: Samerski, Silja (2013): Professioneller Entscheidungsunterricht. Vom Klienten zum mündigen Entscheider, in: Leviathan 41. Jg., 1/2013, 144-163.

⁵⁰ Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter, Lars (2007): Art. Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen, in: Bausch/Christ/Krumm (2007), 499; zur „evaluativen Dokumentation“ s. Vollmer, Helmut J., (2007): Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick, in: A.a.O., 369.



Der Begriff ‚Kommunikation‘ ist eher Signatur eines wissenschaftlichen Problemfeldes denn stabile Grundlage für wissenschaftliche Betrachtungen zwischenmenschlicher Begegnungen.⁵¹

Nothdurft zeichnet den „metaphorischen Charakter des Kommunikationsbegriffs“⁵² nach, um die „kulturelle Bindung des Kommunikationsbegriffs“ im Diskurs der Moderne schlaglichtartig zu beleuchten. Dieser setze folgende Grundannahmen voraus: den westlichen Individualismus, d.h. die Freiheit der Kommunikationsbeteiligten, den Optimismus im Sinne der Perfektibilität der Gesellschaft, den Instrumentalismus, d. h. die der ingenieurwissenschaftlichen Tradition verpflichtete Durchsetzung von Zielen, und den Rationalismus, der das bewusste Handeln in den Mittelpunkt stellt und eine Präferenz des Verbalen vor dem Non-Verbalen aufweist.⁵³ Bezeichnenderweise findet Nothdurft alternative Ansätze nicht in der westlichen, sondern in der östlichen Philosophie. Anstelle des Zergliederns des kommunikativen Prozesses stößt er dort auf ein ganzheitliches Betrachten des kommunikativen Geschehens, bei dem das Verstehen in erster Linie als emotionale Einstimmung der Kommunikationspartner aufeinander aufgefasst wird. Anstelle des vorrangigen Interesses der Beeinflussung des Gegenübers nennt Nothdurft bei östlichen Kommunikationskonzepten den Selbstbezug, das Selbstgespräch als Leitbegriff. Als Desiderat unterstreicht Nothdurft für die aktuelle Diskussion über interkulturelle Kommunikation die Distanzierung vom Vorrang des gesprochenen Wortes, wie er in den Adjektiven „verbal“, „non-verbal“ und „para-verbal“ zum Ausdruck kommt. Eine Chance für die Gewinnung eines angemesseneren Verständnisses von Kommunikation sieht er in den Momenten der Improvisation (die Hinwendung zum kommunikativen Vollzug ohne Zweckbestimmung), der Identitätskonstitution (durch wechselseitige Anerkennung), Verstehen als Gewohnheit (im Sinne eines beständig ablaufenden Prozesses von Wahrnehmung der Umgebung und Resonanz) bzw. Verstehen als Verkörperung oder *embodiment* (verstanden als das Verschmelzen sprachlicher und körperlicher Aktivitäten).

Dieses Referat verdeutlicht ein zunehmendes Interesse für bislang weniger beachtete interkulturelle Erfahrungen (im Plural), weil die für philosophische Konstruktionen und praktische Prognosen bemühte Erfahrung (im Singular) als Ausdruck abendländischer Filter erkannt worden ist, die wichtige Phänomene ausblenden bzw. verzerren. Die andernorts ähnlich formulierten programmatischen Erklärungen (das Insistieren auf der

⁵¹ Nothdurft, Werner (2007) : Art. Kommunikation, in: Straub, Jürgen / Weidemann, Arne / Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007): Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien - Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar, 33.

⁵² So listet er a.a.O. auf Kommunikation als Transport, als Zeichen, als Gebrauch, als Steuerung/Regulierung, als Bühne, als Kapital, als Maschine, als Konstruktion, als Netz, als Musizieren und als Machtspiel.

⁵³ A.a.O., 29.



„expérience concrète“⁵⁴, dem „observer le vivant en action“, die Abweisung einer „catégorisation simplificatrice“⁵⁵, „L’interculturel est fondé sur une philosophie du sujet [...]“⁵⁶) bestätigen die Bedeutung subjektiver Prozesse, denen die Beiträge des vorliegenden Bandes gewidmet sind.

Zu den einzelnen Beiträgen

Obwohl nicht im vorliegenden Band dokumentiert, sei zunächst der Workshop erwähnt, in dem die Teilnehmer durch Leah Davcheva und Rachel Lindner für die noch wenig bekannte „Autobiographie interkultureller Erfahrungen“ des Europarates sensibilisiert wurden.

Arnd Witte (Maynooth) erklärt in seinem Beitrag „**The Challenge of Assessing Intercultural Competence**“, warum es unter schulischen Bedingungen nur bedingt zu einem angemessenen *assessment* interkultureller Kompetenz kommen kann. Gestützt auf Vygotski, Kramsch und Byram, nähert sich der Autor dem eigentümlichen Austauschprozess zwischen subjektiven und kollektiven, bewussten und nicht bewussten Erfahrungen, der nur mit einem *dynamic assessment* erfasst werden könne. Der kognitiv-instruktionistische Ansatz greife zu kurz, da er die subjektive Dimension nicht erfasst. Der sozial-konstruktivistische Ansatz hingegen dürfte wegen der schulischen Rahmenbedingungen nicht generell anwendbar sein, obgleich gerade fortgeschrittene Lerner daraus den größten Nutzen für ihre persönliche Entwicklung (Einschätzung der eigenen charakterlichen Züge, Einstellungen, Normen sowie des Umganges mit Emotionen) ziehen können.

Dorothee Röseberg / Uwe Wolfradt (Halle-Wittenberg) setzen sich in ihrem gemeinsamen Beitrag „**Kulturelle Fremderfahrung, Selbstreflexion und Persönlichkeit. Implikationen für ein international ausgerichtetes Studium**“ das Ziel, die „Sprachlosigkeit“ zwischen Interkultureller Kommunikation und Ethnologie mit einem neuen Verfahren zur Rechenschaftslegung interkultureller Erfahrungen überwinden. Sie gehen phänomenologisch aus vom affektiven Betroffensein z. B. durch Gefühle der Fremdheitserfahrung, die jeweils individuell sei. Das Fremde als Relationsbegriff wird für die Analyse aufgeschlüsselt, indem es zunächst in unterschiedliche Fremdheitsgrade eingeteilt wird. Unter Zuhilfenahme des in der Interkulturellen Psychologie verwendeten

⁵⁴ Blanchet, Philippe/Coste, Daniel (2010): Sur quelques parcours de la notion d’„interculturalité“, in : Dies. (Hrsg.) (2010) : Regards critiques sur la notion d’„interculturalité“. Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris, 9.

⁵⁵ Wagener, Albin (2010): Entre interculturalité et intraculturalité. Pour une redéfinition du concept de culture, in : A.a.O., 56.

⁵⁶ Abdallah-Pretceille, Martine (1999): L’éducation interculturelle, Paris, 54, zit. In : Le Gral, Damien (2010) : La dialogicité de la culture. Élargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique, in : A.a.O., 65. – „[...] it is not the same thing to enquire about the rules of marriage as to ask a father about how *he* married *his* daughter last year.“ Lavanchy, Anne/Gajardo, Anahy/Dervin, Fred (2011): Interculturality at stake, in: Dies. (Hrsg.) (2011): Politics of Interculturality, Newcastle upon Tyne, 14.



Kulturellen Entfremdungsindex (KEI) soll das Erleben in operationalisierbare Größen zerlegt werden. So können z. B. Studierende eines interkulturellen Studienganges auf der Basis eines Reisetagebuchs zu Reflexionen veranlasst werden, die in Form eines Fremderfahrungsberichts zu statistisch auswertbaren Auskünften über erfolgte Interaktion umgeformt werden.

Petra Daryai-Hansen und **Natalja Isabella Stobbe** (Roskilde) nehmen den Zusammenhang von *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* näher unter die Lupe und stellen die Frage „**Die REPA Deskriptoren – ein Instrument zur Evaluation interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen?**“ REPA stellt eine Ergänzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) dar. Geklärt werden soll, inwieweit die Ressourcen beschreibbar sind, die in Situationen eingebunden sind und aus denen heraus die Kompetenzen entwickelt werden. Die erste Fallstudie bezieht sich auf die Funktion von Wissensdeskriptoren im universitären Bereich (für Lehrende Klärung der Lehrzielbestimmung, für die Studierende Wissensüberprüfung und Selbstreflexion). Die zweite Fallstudie bezieht sich auf die deutsch-dänischen Handelsbeziehungen und dabei auf die Einschätzung der Funktion von Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten. Abschließend regen die Autorinnen an zu prüfen, inwieweit die Ergebnisse für die Methode der *ABC's of Cultural Understanding and Communication* genutzt werden können, um Alltagswissen in Expertenwissen zu überführen.

Silvia Fehling (Bayreuth) schließt mit der Untersuchung „**Identitätskonstruktion im Kontext kulturdidaktischer Überlegungen**“ explizit an die *ABC's of Cultural Understanding and Communication* von Schmidt/Finkbeiner an. Es geht ihr um den Stellenwert dieser autobiographisch gestützten Methode für die Identitätskonstruktion interkultureller Lerner. Zwei Beispiele von Studentinnen illustrieren, wie autobiographische Selbstdarstellung, biographische (an Dritte gerichtete) sowie die reflektierte Gegenüberstellung neue Gesichtspunkte zu Tage fördern. Im Hinblick auf die Bewusstmachung des Zusammenspiels persönlicher und kultureller Faktoren bei der Identitätsbildung werden die Erzählstruktur, die Selbstdeutung und Aspekte des Diskurses einbezogen werden, um prototypische Mustern herausheben zu können. Die Zusammenarbeit von Studierenden über einen längeren Zeitraum hinweg erfolgt nicht so sehr mit dem Ziel, die Wahrheit über einen Menschen herauszufinden, sondern regt vielmehr einen Reflexionsvorgang über unterschiedliche Sichtweisen an. Darin berührt sich das ABC-Konzept mit interkulturellen Tandems.

Eva Larzén-Östermark (Abo / Turku) thematisiert in „**Facilitating and assessing intercultural learning in EFL-teaching: Examples from a Finland-Swedish school context**“ die Notwendigkeit der *Internationalization at home* als Teil einer *Pedagogy of Preparation*. Aus ihrer Feldstudie an Schulen der schwedischen Minderheit in Finnland resultieren die einschlägigen Hürden bei der Evaluierung interkultureller Progression,



aber auch die Chancen, die die Simulation von Begegnungssituationen bietet. Speziell in der Mittelstufe sei die Weckung von individuellem Interesse für unbekannte Aspekte der Zielkultur als Erfolg eines interkulturell ausgerichteten Fremdsprachenunterrichtes zu sehen, unabhängig von einer qualitativen Evaluation. Hier werde in einem Ausschnitt Alltagswissen ermittelt.

Markus Raith (Freiburg) wendet sich in seinem Beitrag „**Die Inszenierung interkultureller Begegnungen in Wort und Bild: Mediendidaktische Perspektiven**“ den Fremdheitswahrnehmungen zu, wie sie medial gefiltert im Deutschunterricht thematisiert werden können. Bilddominierte Medien sind nicht allein die am häufigsten genutzten Kanäle für die Übermittlung des Fremden, sondern kontextualisieren sich als Kombination aus Text/Bild/Ton häufig gegenseitig. Ihr „emotionaler Mehrwert“ entfaltet die suggestive Kraft, das Inszenierte für eine Realität zu halten, die den Betrachter angeht. Anhand von drei Bilddokumenten weist er nach, dass es einer spezifischen Kompetenz bedarf, um inszenierte Fremdheit in Text-Bild-Kombinationen angemessen zu erkennen und zu bewerten, denn in zunehmendem Maß wird uns das alltägliche Weltwissen über die medial aufbereitete Text-Bild-Kombinationen vermittelt. Medienkompetenz gehöre damit zur interkulturellen Kompetenz.

Jörg Eschenauer (Paris) stellt die an der École des Ponts-ParisTech eingeführte Praxis des sprachlich-kulturellen Tandems für Ingenieure vor: **Mieux se connaître soi-même en apprenant la langue de l'autre. L'enjeu de l'auto-évaluation et l'apprentissage d'une langue en tandem**. Der hier thematisierte Spracherwerb und Kulturkontakt habe eine andere Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung als beim Fremdsprachenunterricht, weil das Entstehen einer Partnerschaft neben dem expliziten vor allem das implizite Lernen, insbesondere die Empathie fördert. Unabhängig von einem wertenden „Lehrerblick“ entsteht gegenseitiger Verlass und ggf. Vertrauen, auf dessen Grundlage die Betreffenden neben Stärken auch Schwächen gelten lassen können. Bei der Evaluation des expliziten Wissenserwerbs während des Semesterprojekts wird unterschieden zwischen dem sprachlichen, dem kulturellen und dem methodischen Niveau. Der die Arbeit begleitende Tutor, die Evaluationskommission zum Semesterende sowie auch die abschließende Selbstevaluation (gestützt auf das europäische Portfolio der Sprachen) orientieren sich daran.

Dana Martin, Anne-Sophie Gomez und Julie Serre (Clermont-Ferrand) präsentieren in **Les TICE et la coopération universitaire franco-allemande: étude de cas du projet eTandem Clermont-Ferrand / Regensburg** das Projekt, Studierende zweier integrierter Studiengänge schon während des Studiums auf den Austausch und darüber hinaus auf eine spätere binationale oder internationale Tätigkeit vorzubereiten. Dabei arbeiten Studierende eines Jahrganges jeweils mit ihrer/m Partner/in an einem gemeinsamen Arbeitsauftrag. Ausgehend von einer Fallstudie des Jahres 2010-11 werden die



individuellen und kollektiven Beziehungen einschließlich der unausgesprochen investierten Vorstellungen und Erwartungen des Gegenübers analysiert, Es soll überprüft werden, welches Potential die Methode des eTandems für den deutsch-französischen Hochschulaustausch besitzt.

Mariella Olivos Rossini (Lima) berichtet in ihrem Beitrag **Intercultural competence training using a virtual environment, students and faculty perspectives. Implications for management education** über die Erfahrungen an der peruanischen Universität ESAN (Lima), das Konzept der *internationalization at home* zusammen mit mehreren internationalen Partnern umzusetzen. Die Untersuchungsfrage ist, inwieweit unter Einsatz moderner Medientechnologien über den Informationsaustausch hinaus ein komparativer Blick auf Einstellungen zu gesellschaftlichen Fragen, ein besseres Verständnis für bestimmte persönliche Haltungen sowie für individuelle und kollektive Werte möglich ist. Ausgehend von der Veranstaltung *Intercultural Management for International Business* wurden den Studierenden der beteiligten vier Standorte die Themen Kultur und Stereotype, die soziale Verantwortung der Unternehmen, *leadership* in unterschiedlichen Kulturen etc. vorgegeben. Die Verfasserin kommt zu dem vorläufigen Ergebnis, dass derartige Projekte als Vorbereitung für einen Auslandsaufenthalt für eine veränderte Selbsteinschätzung nützlich sind und für *cultural awareness* sensibilisieren.

Philip Potter (Bonn) thematisiert in seiner Erörterung **Evaluation of transnational networks in European social programmes** das Umdenken, das notwendig ist, um institutionelle Auftraggeber auf europäischer Ebene von partnerschaftlichen, auf nicht durchplanbarer Interaktion beruhenden Projektdesigns zu überzeugen. Bei einer Arbeitsweise, die mehrere Partner zu einem Netzwerk zusammenschließt, treten neben quantitative auch qualitative (sog. „weiche“) Kriterien, die bei den Auftraggebern zunächst auf erhebliche Skepsis stießen. Potter hebt sechs Merkmale für eine gelingende Zusammenarbeit hervor: qualitative, partizipative, kommunikative und iterative Verfahren im Rahmen eines strukturierten, aber nicht abschließbaren Rahmens. Der Bezug zum Thema des Forschungsateliers ergibt sich dadurch, dass die Rollenverteilung zwischen Teilnehmern und Evaluator ihre Eindeutigkeit verliert. Der Dialog bei Fragen von Projektorganisation, Koordination, Wissensmanagement, *capacity building*, Organisationsentwicklung, Motivation und *leadership* verwischt häufig die Grenze zwischen Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung. Der Erfolg eines solchen Projekts beruht nicht zuletzt auf der Einbindung der subjektiven Bedeutsamkeit, die die Beteiligten dem Projekt zumessen.

Im Rahmen eines auf vier Jahre angelegten Forschungsprojekts stellt **Regina Schleicher** (Regensburg / Frankfurt) die weniger bearbeitete Lehrerperspektive bei interkulturellen Kontakten vor. In dem Beitrag **„Das pädagogisch reflexive Interview mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern als prozessorientiertes Verfahren“** geht



es um die Voraussetzungen, die die Lehrenden für die Vermittlung des Lernziels „interkulturelle bzw. transkulturelle Kompetenz“ mitbringen. Nach einer kurzen Diskussion unterschiedlicher Ansätze (de Florio-Hansen, Bredella, Todorov) formuliert die Autorin ihre Interessen, nämlich in einem stark von Migration und Mobilität geprägten Umfeld wie der Rhein-Main-Region vor allem auf die Verwendung der Begriffe „Kultur“, „Fremdheit“ und „Machtverhältnisse“ zu achten, speziell auf Tendenzen, soziale Unterschiede zu „kulturalisieren“ bzw. zu „ethnisieren“. Im Unterschied zur standardisierten Befragung wählt sie das pädagogisch reflexive Interview nach Evelin Christof, und zwar auf Grund der Erfahrung, dass das Interview und die interviewende Person Einfluss auf die Interviewten nehmen und insofern eine neue soziale Situation entstehen lassen. Zwei Beispiele aus der Pilotphase illustrieren das hermeneutische Verfahren.

Werner Müller-Pelzer (Dortmund) wendet sich in dem Beitrag **Interkulturelle Existenz** der Frage zu, was unter subjektiver Erfahrung bei interkulturellen Begegnungen zu verstehen ist. Er macht sich die Kritik an überkommenen anthropologischen Annahmen zueigen, wie sie von Hermann Schmitz und Gernot Böhme formuliert worden ist. Statt vom Leitbild der von unwillkürlichen Regungen, Gefühlen und Atmosphären emanzipierten Person auszugehen, wird der Pol personaler Regression und damit die Präsenz des Leibes in die Konzeption der persönlichen Situation aufgenommen. Leibliches Spüren und leibliche Kommunikation werden damit als die vorsprachliche und präreflexive Ebene bei der Analyse interkultureller Begegnungen eingeführt, insbesondere hinsichtlich der Selbstbesinnung. Neben einer Kritik einschlägiger Konzepte der Alterität wird von dieser Grundlage aus auf interkulturelle Verhältnisse übertragen, was Gernot Böhme für die philosophische Anthropologie aufgedeckt hat: Leibsein ist keine objektive Tatsache, sondern muss als Möglichkeit ergriffen werden. Dementsprechend lässt sich interkulturelle Kompetenz von interkultureller Existenz unterscheiden, – eine These, die an sechs autobiographischen Texten geprüft wird.

Literatur

- Autobiography of Intercultural Encounters/Autobiographie de Rencontres interculturelles: www.coe.int/lang (Abruf am 15.03.2012)
- http://www.AIE_context_concepts_and_theories.fr (Abruf am 15.03.2012)
- Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (⁵2007): Handbuch Fremdsprachenunterricht, Tübingen, A. Francke Verlag.
- Beacco, Jean-Claude (2011): Contextualiser les savoirs en didactique des langues et des cultures, in : Blanchet/Chardenet (2011), 31-40.



- Bertelsmann Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff, Policy paper, Gütersloh. http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf (Abruf 10.03.2012)
- Blanchet, Philippe / Chardenet, Patrick (Hrsg.) (2011): Guide pour la recherche en didactique des langues et cultures. Approches contextualisées, Paris, Editions des archives contemporaines.
- Blanchet, Philippe (2011): Nécessité d'une réflexion épistémologique, in: Blanchet/ Chardenet (2011), 9-19.
- Blanchet, Philippe/Coste Daniel (Hrsg.) (2010a): Regards critiques due la notion d' « interculturelité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, Paris, L'Harmattan.
- Blanchet, Philippe/Coste, Daniel (2010b): Sur quelques parcours de la notion d' « interculturelité ». Analyses et propositions dans le cadre d'une didactique de la pluralité linguistique et culturelle, in : Blanchet/Coste (2010a), 7-27.
- Bode, Christian (2012): Internationalisierung – Status quo und Perspektiven, in: Borgwardt, (2012), 5-17.
- Borgwardt, Angela (2012): Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven, Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. <http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/09281.pdf> (Abruf 10.12.2013)
- de Robillard, Didier (2011) : Les vicissitudes et tribulations de « Comprendre » : un enjeu en didactique des langues et cultures ? in : Blanchet/ Chardenet (2011), 21-29.
- Bolten, Jürgen (2011): Unschärfe und Mehrwertigkeit: „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Dreyer, Wilfried/Hößler, Ulrich (Hrsg.) (2011): Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 55-70.
- Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen, Tübingen, Narr Verlag.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung
2003: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards:
http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf;
2010: Richtlinien zur Förderung von Forschungsvorhaben zum Themenfeld „Kompetenzmodellierung und Kompetenzerfassung im Hochschulsektor“,
<http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php>;
2011: <http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/> (Abruf 20.12.2013)
- Byram, Michael (2011): La compétence interculturelle, in: Blanchet/Chardenet (2011), 253-260.
- Byram, Michael (2008): From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflexions, Clevedon etc., Multilingual Matters.
- Calvet, Louis-Jean (2002) : Le marché aux langues. Essai de politologie linguistique sur la mondialisation, Paris, Éditions Plon.



- Caspari, Daniela/Grünwald, Andreas/Hu, Adelheid/Küster, Lutz/Nold, Günter/Vollmer, Helmut J./Zydatiss, Wolfgang (2008): Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und fremdsprachliches Lernen – Herausforderungen an die Fremdsprachenforschung, in: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 19, 2, 2008, 163-186.
- Caspari, Daniela/Helbig, Beate/Schmelter, Lars (2007): Art. Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen, in: Bausch/Christ/Krumm (⁵2007), 499-505.
- Deutscher Lehrerverband: Wozu Bildungsökonomie? Fachtagung 2011:
http://lehrerverband.de/DL_Tagungsdokumentation_2011_Bildungsökonomie.pdf
 (Abruf 20.10.2013)
- European Association of Universities (EAU): <http://www.eua.be/Home.aspx> (Abruf 30.10.2013)
- European Qualifications Framework:
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/c11104_en.htm (Abruf 13.11.2013)
- Europäische Union: Supporting Language Diversity in Europe:
http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/multilingualism_de.htm
 (Abruf 15.09.2013)
- Conseil de l'Europe : http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Default_fr.asp (Abruf 15.09.2013)
- UNESCO: <http://www.unesco.de/jahr-der-sprachen-2008.html> (Abruf 19.09.2013)
- Cason, Jeffrey/Rodríguez, Patricia (2013): Why English? in: Forum. Discussing international education, European Association for International Education (EAIE), Winter 2013.
- Chardenet, Patrick (2011): L'évaluation, un domaine de connaissances complexe entre théorie et pratique sociales, in : Blanchet/Chardenet (2011), 345-361.
- Denzin, Christian (2012): Vorwort, in: Borgwardt, Angela (2012): Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven, Berlin, Friedrich-Ebert-Stiftung, 5.
<http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/09281.pdf> (Abruf 12.11.2013)
- DIE ZEIT (20.06.2012): Sind Rankings sinnvoll?
<http://www.zeit.de/2012/29/C-CHE-Ranking-Contra> (Abruf 20.10.2013)
- Fleming, Mike (2011): The challenge of 'competence', in: Witte/Harden (Hrsg.) (2011), 3-14.
- Fleming, Mike (2009): The challenge of 'competence', in: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hrsg.) (2009): Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation – Intercultural competence and foreign language learning, Tübingen, Narr Verlag, 3-14.
- Grotjahn, Rüdiger (2007): Art. Konzepte für die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsmethodologischer Überblick, in: Bausch/Christ, /Krumm (Hrsg.) (⁵2007), 493-499.
- Knight, Jane (2008): Higher education in turmoil. The changing world of internationalization, Rotterdam, Sense Publishers.
- Königs, Frank G. (2007): Art. Die Dichotomie Lernen / Erwerben, in: Bausch/Christ/Krumm (⁵2007), 435-439.



- Krumm, Hans-Jürgen (2007): Curriculare Aspekte des interkulturellen Lernens und der interkulturellen Kommunikation, in: Bausch/Christ/Krumm⁽⁵⁾(2007), 138-144.
- Kultusministerkonferenz (2009): Perspektivenwechsel im Bildungssystem. Vom input- zum outcomeorientierten Denken:
http://www.kmk-format.de/material/Fremdsprachen/1-2-7_Outcome-Orientierung.pdf (Abruf 15.11.2013)
- Lavanchy, Anne/Gajardo, Anahy/Dervin, Fred (2011): Interculturality at stake, in: Dies. (Hrsg.) (2011): Politics of Interculturality, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing.
- Le Gral, Damien (2010) : La dialogicité de la culture. Élargissement du paradigme interculturel et transposition pédagogique, in : Blanchet/Coste (2010a), 59-72.
- Lenz, Peter/Berthele, Rafael (2010): Assessment in Plurilingual and Intercultural Education, Strasbourg, Council of Europe.
- Lévy, Danielle (2008) : Introduction : Soi et les langues, in : Zarate/Lévy/Kramersch, (2008), 69-81.
- Lo Bianco, Joseph/Véronique, Daniel (2008) : Introduction : Institutions et pouvoir, in : Zarate/Lévy/Kramersch (2008), 331-339.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (³2012): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer, Stuttgart-Weimar, J.B. Metzler Verlag.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive, St. Ingbert, Röhrig Universitätsverlag.
- McAlinden, Maggie/Zagoria, Ilan (2013): Which English?, in: Forum. Discussing international education, European Association for International Education (EAIE), Winter 2013.
- Molinié, Murielle (2011): La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant à l'herméneutique du sujet plurilingue, in : Blanchet/Chardenet (2011), 144-155.
- Müller-Jacquier, Bernd (2004): ‚Cross-cultural‘ versus Interkulturelle Kommunikation. Methodische Probleme der Beschreibung von Inter-Aktion, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation. Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive, St. Ingbert, Röhrig Universitätsverlag, 69-113.
- Müller-Jacquier, Bernd (1980): Zur Logik interkultureller Verstehensprobleme, in: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache Bd. 6, 102-119.
- Müller-Pelzer, Werner (2012a): Evaluation interkultureller Erfahrungen, Aufruf zum Forschungsatelier / Atelier de recherche in Dortmund:
http://www.fh-dortmund.de/de/studi/fb/9/personen/lehr/muellerpelzer/medien/forschungsstelle_interkulturalitaet.pdf
- Müller-Pelzer, Werner (2012b): Überlegungen zur interkulturellen Schlüsselkompetenz, in: Ders. (2012b): Interkulturelle Situationen – Verstrickung und Entfaltung. Die Perspektive der Neuen Phänomenologie, Göttingen, Cuvillier Verlag, 143-159.
- Nerrière, Jean-Paul (2011) : Globish : Die neue Weltsprache ? Berlin/München, Langenscheidt Verlag.



- Nothdurft, Werner (2007) : Art. Kommunikation, in: Straub/Weidemann/Weidemann (2007), 24-35.
- RePA. Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen. (Überarbeitete Fassung auf der Grundlage der 2. Version des CARAP – Juli 2007), 14s. In: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf<http://www.bmbf.de/foerderungen/15285.php> (Abruf 10.10.2011)
- Samerski, Silja (2013): Professioneller Entscheidungsunterricht. Vom Klienten zum mündigen Entscheider, in: Leviathan 41. Jg., 1/2013, 144-163.
- Spitzberg, B.H./Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence, in: Deardorff, Karla D. (Hrsg.), The SAGE Handbook of Intercultural Competence, Thousand Oaks, CA: Sage, 2-52.
- Straub, Jürgen: Das Selbst als interkulturelles Kompetenzzentrum. Ein zeitdiagnostischer Blick auf die wuchernde Diskursivierung einer ›Schlüsselqualifikation‹, in: Chakkarath, Pradeeth/Weidemann, Doris: Kultur- und sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen, Bielefeld, Transcript Verlag (im Erscheinen).
- Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi/Weidemann, Arne (2010): Art. Interkulturelle Kompetenz lehren: Begriffliche und theoretische Voraussetzungen, in: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hrsg.) (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch, Bielefeld, Transcript Verlag, 15-27.
- Straub, Jürgen (2007): Art. Kompetenz, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (2007): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder, Stuttgart/Weimar, Verlag J.B. Metzler, 35-47.
- Trabant, Jürgen (2003) : Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens, München, C.H. Beck Verlag.
- Tsui, Ami B. M. (2008): Mondialisation et paradoxes linguistiques: le rôle de l'anglais, in: Zarate,/Lévy/Kramersch (2008), 353-356.
- Wagener, Albin (2010): Entre interculturalité et intraculturalité. Pour une redéfinition du concept de culture, in: A.a.O., 56.
- Wismann, Heinz (2012): Penser entre les langues, Paris, Albin Michel.
- Witte, Arnd/Harden, Theo (Hrsg.) (2011): Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations, Oxford usw., Peter Lang Verlag.
- Witte, Arnd (2011): On teachability and Learnability of Intercultural Competence: Developing Facets of the ‚Inter‘, in: Witte/Harden (Hrsg.) (2011), 89-108.
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung, Bielefeld, Transcript Verlag.
- Zarate, Geneviève/Lévy, Danielle/Kramersch, Claire (Hrsg.) (2008): Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme, Paris, Éditions des Archives Contemporaines.



Zotzmann, Karin (2011): Rezension von Feng, Anwei/Byram, Mike/Fleming, Mike (2010) (Hrsg.), *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol: Multilingual Matters, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Jahrgang 16, Nummer 1, April 2011.





The Challenge of Assessing Intercultural Competence

Arnd Witte

The concept of intercultural competence has enjoyed increasing popularity over the past three decades which, for example, is reflected in the fact that since 2007 three handbooks (or *Handbücher*) on intercultural competence have been published in English and German alone (Straub et al. 2007; Deardorff 2009; Weidemann et al. 2010), and searching the Internet for this term has produced an impressive 1.64 million results (correct as on 2 January 2013). Despite its current popularity in the fields of education, foreign language learning and international business, the concept of intercultural competence is still relatively vague. This is mainly due to two facts: (1) it contains dispositions that are not directly observable, and (2) the terms 'intercultural' and 'competence' are very complex and cannot be defined in a universally valid manner; both notions are highly dependent on the context they are used in and the subjects they are applied to. Therefore the assessment, testing or evaluation¹ of intercultural competence in an educational context requires a precise definition of the concept in its multiple dimensions in order to achieve valid, reliable and authentic results.

There must also be clarity for the reasons, purposes, mechanisms and objectives of assessing intercultural competence since it touches upon deep psychological traits and subjective constructs of identity (cf. Witte 2008). Possible reasons for assessing intercultural competence include the desire of learners to know what progress they have made in the learning process, or the professional curiosity of teachers and educationalists with regard to the adequacy and success of their teaching methods, or the longing of parents for information on the learning progress of their children in school. In the overwhelming majority of cases the educational institution – typically the school – plays an important role because of its societal mandate to rate pupils according to their academic merit in terms of marks and grades that have been achieved. In order to ensure a fair rating process, national or regional departments of education have defined authoritative standards of education in syllabi for each school subject in terms of subject-matter and progression; these have to be taught and regularly tested. In recent years, the traditional orientation on input which is hard to assess objectively, has been replaced by an emphasis on learning outcomes which allegedly facilitate a more precisely measurable

¹ The terms 'assessment' and 'testing' are synonymous because they refer to "procedures to obtain information about student performance" (Woolfolk 2005: 504). The term 'evaluation', while closely related to assessment and testing, contains an element of "decision making about student performance and about appropriate teaching strategies" (Woolfolk 2005: 504) and thus transcends the data-collecting realm with regard to making judgements for improving students' learning behaviours and achievements.



performance of pupils. On closer inspection, however, this optimism might be queried in several regards:

(1) What exactly is being measured: superficial cognitive knowledge for the purpose of passing the next test or examination (after which it is quickly forgotten), or holistic and procedural knowledge which has a long-term effect on the learner's memory and which he or she can always behaviourally draw upon in everyday real life situations?

(2) What form does the assessment take? Are quantitative procedures used in which the whole group of learners is assessed simultaneously by having to answer the same (mainly cognitive) questions, or are qualitative techniques applied in which the subjective learning success and the potential of each individual learner are analysed with the constructive perspective of working out, in tandem with the learner, the optimal learning conditions? In short: does the assessment take an evaluative-summative or a dynamic-formative form?

(3) Do adequate instruments exist for particular assessments? How meaningful can the subjective or collective evaluation of intercultural competence ultimately be, given the complexity of its inherent sociolinguistic, discursive, psychological, cultural and intercultural dimensions?

(4) In how far can (or should) psychological developments of the learner even be measured, for example subjective character traits, attitudes, beliefs and emotions, which are all sub-components of intercultural competence and which have to be verbalised for the purpose of assessment?

This article will attempt to provide some answers to these fundamental challenges, starting with a concise definition of the concept 'intercultural competence'. The term 'foreign language learning'² will be used in the wider sense, i.e. including the institutional school context but also private learning or learning in an unstructured context.

² Foreign language learning is a narrower concept than second language learning. The term second language refers to a language that a person learns in addition to his or her first language (even if it is his or her third, fourth, etc. language). Second language acquisition refers to informal learning situations, for instance, Polish immigrants to the UK learning English, but can also refer to formal learning in classroom situations in any country. Foreign language learning refers to the process of learning the language indigenous to another country (not normally spoken in the country where the learner is situated) in a formal context, for instance, German as a school subject in Ireland. The purposes of second language learning are often different from those of learning a foreign language: whereas a second language may be needed for full participation in the social, political, and economic life of the host country, a foreign language is frequently learned for the purposes of travelling abroad, communicating with native speakers or simply because it is a required element of the formal education system. Since this article deals with the question of evaluating intercultural competence mainly in the school context the term 'foreign language' is preferred to 'second language'.



1 Definition of the construct ‘intercultural competence’

The concept ‘competence’ can be traced back to Noam Chomsky (1965) who conceptualised linguistic competence as the underlying ability of the ideal speaker to produce language perfectly, and linguistic performance as the actual production of linguistic utterances. Competence is understood to be the foundation of performance but since competence is not directly observable, it can only inadequately be revealed through performance. The term competence relates here to the underlying mastery of the grammatical, phonetic and syntactical linguistic system, whereas the actual performance of a speaker is always affected by disruptive factors such as tiredness, lack of concentration, gaps in memory etc. Therefore, performance is an inadequate indicator for drawing conclusions from the linguistic competence of a speaker, for as Chomsky indicates:

Linguistic theory is concerned primarily with an ideal speaker-listener, in a completely homogenous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language in actual performance. (Chomsky 1965, 3).

In contrast to Chomsky, the communicative approach to foreign language learning (cf. Hymes 1972) does not consider linguistic accuracy as the main indicator of linguistic competence but incorporates extra-linguistic elements such as fluency of the processes of language production and reception, as well as pragmatic and cultural adequacy of the utterance:

In the linguistic theory under discussion, judgements are said to be of two kinds: of *grammaticality*, with respect to competence, and of *acceptability*, with respect to performance. Each pair of terms is strictly matched; the critical analysis just given requires analysis of the other. In particular, the analysis just given requires that explicit distinctions be made within the notion of ‘acceptability’ to match the distinctions of kinds of ‘performance’, and at the same time, the entire set of terms must be reexamined and recast with respect to the communicative as a whole (Hymes 1972, 281; emphasis in the original).

Hymes thus includes the concept of performance in this definition of communicative competence in the sense of the ability to use language in a feasible, acceptable and appropriate manner in certain social situations.³ Thus he integrates the abstract and ideal abilities of ideal speakers into real pragmatic contexts, such as “In the Restaurant”, in which the speaker does not need *ideal* linguistic competence but he or she has to

³ An even more inclusive approach to the concept of communicative competence was applied in the 1960s by the Frankfurt School of philosophy where it was considered to be a condition for a discourse free of power and domination which could lead to the emancipation of society (cf. Habermas 1981).



make him- or herself understood *adequately* in order to receive the desired items, e.g. food and drink. This more inclusive approach provoked a re-evaluation of linguistic errors in foreign language learning; they were not seen any more in the behaviouristic tradition as indicators of an inadequate application of language that had to be eradicated by all means but as evidence of active learning and construal which has only momentarily gone wrong. The nature of the error had to be analysed together with the teacher with a view to fostering correct construals on the part of the learner. This manner of dealing with errors is based on a notion of language acquisition which is not product-orientated but is focused on the transitory and creative learning processes involved, as is reflected, for example, in Selinker's (1987) work on interlanguage.

However, the concept of communicative competence is frequently reductionist, at least in many anglophone countries, because it emphasizes formulaic foreign language use in very limited pragmatic situations (e.g. "In the Restaurant", "At the Train Station", etc.) and it is focused on the cognitive level of learning. Therefore, the concept of intercultural competence, developed since the 1990s under the umbrella of the intercultural approach, is much more inclusive than previous concepts of competence because "the term goes beyond aspects of skill and performance, embracing deeper notions of disposition, intention, motive and personal identity" (Fleming 2009: 3). Intercultural competence in this wider sense includes domain-specific knowledge (relating to the subject matter as such), (meta-) cognitive strategies (of approaching and dealing with the intercultural problem at hand on the basis of one's knowledge of one's own cognitive abilities, including developing an approach to solve the problem) and affective dimensions (attitudes and feelings towards dealing with the issue) (cf. Sercu 2010: 76-77). However, competence is not a *completely* subjective notion because the biological line of individual development intersects with the sociocultural line from early childhood onwards whose systems of meaning and significance, mediated primarily by the semiotic tool of language, exert a shaping influence on subjective and collective cognitive, affective and behavioural processes (cf. Vygotskij 2002, 431-463). Hence competence, which traditionally has been located *within* the subject, must be located on the borderline *between* the subjective and collective potential for construal due to the formative influences which language and culture have on subjective patterns of thought, emotion and behaviour. Furthermore, it cannot be conceptualised as a static and easily observable construct because it is constantly affected by the social, cultural, affective and linguistic involvement of the individual in interactive processes with others and Other.

But this is not the only difficulty of defining 'intercultural competence'. Inscribed in the adjective 'intercultural' is the noun 'culture' which is, according to Raymond Williams (1976, 87), one of the two or three most difficult terms to define. Culture is not a static or monolithic concept which is stored somewhere in its totality but it is highly dynamic, multilayered and complex. It contains internal diversity, constellations of conflict and a mix-



ture of regional and social influences and it is also exposed to specific interests, constellations of power and ideologies. Therefore, culture cannot be defined as an abstractly structured and cognitively decipherable system but rather as a matrix that has diachronically developed from linguistically mediated (inter-) actions of people and communities and which constantly continues to develop. Culture facilitates and shapes subjective and social *Lebenswelten* (Schütz), or life-worlds, and their inherent structures because it equips every member of the cultural community⁴ with a generative matrix of cognitive, affective and physical behaviour which facilitates but at the same time delimits his or her subjective and social existence. Culture enables us to develop the necessary

psychological and moral skills to find one's way around within the community, to know almost instinctively what to say and how to behave in different situations, to pick up and responds [sic] to non-verbal signs and allusions, and to relate to others in an unselfconscious manner (Parekh 2006, 156).

Culture is not a passive inheritance but it *does* something to us in terms of shaping our cognition, emotion and behaviour and we also contribute subjectively and collectively to creating and reconstituting cultural meanings and beliefs. Having a reflexive human existence would be impossible without having internalised largely automated cultural knowledge.

However, cultural knowledge is typically not consciously available to the acting subject because “[c]ulture hides much more than it reveals and, strangely enough, what it hides, it hides most effectively from its own participants” (Hall 1998, 59). Tacit cultural knowledge manifests itself in pragmatic presuppositions, conversational implicatures, appraisal of relevance, interpretative procedures, values, attitudes, beliefs, emotions, structures of action and interaction. Thus culture has its roots in the phylogenetic production of patterns of meaning and significance which reveal themselves in the distributed social practices of the members of a cultural community. Cultural patterns of construction can be defined as relatively stable intersubjective structures of knowledge which contain abstract and standardised strands of knowledge of a certain domain of experience, serving the purpose of relating new experiences and information to existing structures of knowledge and thereby assigning meaning to the newly experienced features (cf. Altmayer 2004, 154).

This high degree of dynamism and non-essentiality which characterises the construct ‘culture’ is, by extension, also typical for the adjective ‘intercultural’ which refers to a

⁴ A cultural community is a “body of people united in terms of a shared culture” (Parekh 2006: 154). Its members are highly active participants in this community, as they constantly contribute to creating, redefining and reconstituting cultural meaning.



very dynamic situation in the field of tension between the poles of two (or more) cultures. Claire Kramsch (1993, 210; 233–259) has introduced the term “third place” between cultures to define the intercultural place.⁵ The intercultural philosopher Ram A. Mall (1998: 57) defines the third place as being “*orthaft, jedoch ortlos*” [apparently located but without conventional location] (my translation, A.W.). From this fragmented third place, Mall argues, a critical-reflexive distance *without prejudices* is facilitated for representatives of both the native and the foreign cultures (cf. Mall 1993, 9).⁶ Thus the third place has the potential to overcome the traditional trap of intercultural translating and understanding, namely the integration of the Other into the native cultural norms, values and systems of meaning which results in the elimination of the Other in its authenticity and quality of otherness (cf. Witte and Harden 2000). The third place provides a field which is neither shaped by the categories, norms, configurations and structures of the one nor of the other culture but it unites elements of the two cultures within the interculturally competent subject. The philosopher Waldenfels (1997, 53) comments:

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. [Without this space ‘in-between’ there would be no any intersubjectivity and interculturality deserving of the name. There would be only the expansion and duplication of the native categories, the Other would always have already been silenced] (my translation, A.W.).

The third place is an important integral notion of the concept of intercultural competence. In a wider sense intercultural competence can be defined as “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). This definition, however, is too imprecise in terms of providing a basis for creating instruments of evaluation or assessment because it does not refer to the diverse sub-competences, for example the inherent cognitive, affective and behavioural dimensions which are relevant for teaching and learning a foreign language. In this regard Michael Byram’s (1997; 2008) comprehensive definition of

⁵ Claire Kramsch (2009a: 199–201) has recently suggested replacing the spatial metaphor of space or place in intercultural L2 learning with the notion of “symbolic competence”. She argues that the metaphor of third place is too static to capture the relational state of mind operating between languages and cultures (cf. Kramsch 2009a: 200). Reframing the notion of a third place as symbolic competence has the potential to more appropriately capture “the symbolic value of symbolic forms and the different cultural memories evoked by different symbolic systems” (Kramsch 2009a: 201), as well as emphasizing the semiotic character of mediating L2 and L1 constructs by way of looking “both *at* and *through* language” (Kramsch 2009a: 201; emphasis in the original). In my view, however, the spatial metaphor of the ‘third place’ has a better potential to capture the intercultural dynamism, hybridity and the subjective blending of constructs and *Lebenswelten*.

⁶ Mall may be too optimistic with this hypothesis. Although existing prejudices may be dissolved within the third place, there is the danger that other, qualitatively different stereotypes and prejudices can arise.



intercultural competence provides a more adequate basis for constructing a framework of measuring and assessing intercultural competence. Byram's (1997, 58-64; 2008, 163) well-known definition of intercultural competence refers to five sub-competences (or, as he calls them, *savoirs*), namely (1) *Savoir*: "knowledge of social groups and their product and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction" (Byram 1997, 58); (2) *Savoir comprendre*: "the ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own" (Byram 1997, 61); (3) *Savoir apprendre/faire*: the "skill of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of a real-time communication and interaction" (Byram 1997, 63); (4) *Savoir s'engager*: the "critical cultural awareness/political education: an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries" (Byram 1997, 63); (5) *Savoir-être*: "curiosity and openness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own" (Byram 1997, 57).

These five integral sub-competences could certainly be operationalised further, for example with regard to the succession and progression of their acquisition in the foreign language learning process (cf. Bennett 1993; Witte 2009), but this would require a focus on a culture-specific group of learners (and even individual learners) who are located in a particular institution with certain socially and culturally shaped learning traditions and who may have different embodied desires, memories, experiences and attitudes toward the learning process. Thus, a more operationalised concept of intercultural competence has to be more specific in terms of the concrete cultural context and subjective factors so that it could not claim universal validity. However, the endeavour of operationalising the construct already refers to different degrees of assessability and evaluation of the different sub-competences in Byram's more general model: Whereas the cognitive *savoir* contains declarative knowledge which can be easily tested and evaluated, the abilities, skills and attitudes referred to in the remaining *savoirs* are much more difficult, in parts even impossible, to assess due to their degree of complexity and their internalised nature which do not render them directly observable or evaluable.

Based on Byram, Darla Deardorff (2011, 40) proposes a slightly more general pyramid model of intercultural competence in which she differentiates between "desired external outcomes" and "desired internal outcomes". The external outcomes are measurable because they refer to effective and appropriate behaviours and communication "(based on one's intercultural knowledge, skills and attitudes) to achieve one's goals to some degree" (Deardorff 2011: 40). In order to lend itself to precise measurability, the goals of communication and the degrees of success have to be clearly defined. Generally, this definition of external outcomes is reminiscent of the overall objective of the communica-



tive approach to foreign language learning. This may be the reason for the reference to the intercultural context in brackets in the above citation which, however, is not precisely definable and measurable. The desired internal outcomes are defined as follows:

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 (Deardorff 2011, 40).

These internal outcomes are, due to their internalised status, hardly measurable in precise terms. It is assumed that knowledge, skills, abilities and attitudes develop in the general direction of ethnorelativity during the overall process of foreign language learning, resulting in increased flexibility and cultural adequacy of communicative behaviour and openness for the other cultural system of meaning and significance; all this then contributes to observable intercultural behaviour of learners.

In order to facilitate holistic intercultural competence in the foreign language classroom, the subjective learner has to be inspired to bring his or her own knowledge, attitudes, emotions and behaviour actively and constructively into the learning process, scaffolded and negotiated in dialogue with the teacher and the peers. Due to the high degree of subjectivity, the teacher cannot assume *one* correct path of knowledge-construction for all pupils in the classroom but he or she has to offer, in collaboration with the pupils, a spectrum of diverse possibilities and paths of learning so that the individual learner can choose and try different learning options, before deciding on his or her optimal learning configuration. The subjective and collective construction of meaning in the foreign language classroom makes use of the intercultural space, as does the development of intercultural abilities, skills and attitudes because the position of the third place animates the learner to discover, analyse and interpret, on the basis of his or her subjective experiences, memories and desires, particular patterns of construal, behaviour and emotion in certain contexts of the other culture, and relate the results intentionally to their own subjective stance (cf. Kramsch 2009b, 232). Difficulties and conflicts which occur in the learning process should not be suppressed because they provide an indication for the teacher as to where and why shortcomings in pupils' constriction processes have occurred and where to engage more effectively with individual learners in the mediation process, including providing more targeted constructive feedback to the individual learner (and possibly to the group of learners). The negotiation of intercultural knowledge, skills, abilities and attitudes in foreign language learning is neither a one-dimensional nor a purely cognitive process, as Kramsch rightly emphasizes:

The acquisition of another language is not an act of disembodied cognition, but is the situated, spatially and temporarily anchored, co-construction of meaning between teachers and learners who each carry with them their own history of expe-



rience with language and communication. Culture is not *one* worldview, shared by all members of a national speech community; it is multifarious, changing, and, more often than not, conflictual (Kramsch 2004, 255; emphasis added).

In order to facilitate this kind of sociocultural knowledge in the foreign language classroom, configurations of (inter-) action have to be integrated into classroom activities which open up emotional and behavioral dimensions of learning and make implicit knowledge explicit, i.e. raise it to the consciousness of learners. The ideal way of doing this is experiential learning which provides learners with ample room for initiative and discovery, facilitating genuine new experiences and insights.

3. Assessing and Evaluating Intercultural Competence

Assessing and evaluating the complex dimensions of intercultural competence is a very complex and difficult endeavour; it is highly dependent on the instruments, contexts and objectives, all of which can be very diverse. However, they can basically be differentiated into two approaches: the cognitive-instructionist and the social-constructivist approaches.

3.1. The cognitive-instructionist approach to assessing intercultural competence

In the framework of the cognitive-instructionist paradigm teachers and other educational experts want to evaluate summatively in how far and to what extent the learners (within the referential context of the group of learners) have achieved the learning targets, as defined in the relevant syllabus. Particular emphasis is paid to the cognitive level of achievement, not least because of the societal mandate of the school as an institution with regard to the rating of pupils' academic performance. This perspective on assessing and evaluating student performance foregrounds the acquisition of knowledge, its encoding, storage and recall in tests and examinations. However, it is questionable as to how one can measure the subjective learning progress of the complex dimensions of intercultural competence when applying the quantitative criteria of validity, authenticity, reliability and practicability (cf. Sercu 2004, 79-84).

One example of the quantitative assessment of intercultural competence is the intercultural module of the large-scale DESI study (DESI = *Deutsch Englisch Schülerleistungen International* [German English Pupils' Performances International]) that was conducted in Germany between 2001 and 2006 with 9623 ninth-grade pupils, aiming at evaluating their intercultural competence with regard to the English language and culture (cf. Hesse and Göbel 2007). The intercultural module of DESI uses only two artificially con-



structured critical incidents⁷ in which critical interactional situations between members of the two language communities (English and German) are depicted, giving rise to unexpected culturally induced misunderstandings during interaction. Critical incidents have the potential to provoke reflection on the reasons for failed (or successful) communicative and other actions, and cause pupils to put themselves into the position of the cultural other in terms of feelings and patterns of thought and behaviour. However, critical incidents are frequently constructed by textbook authors with the explicit objective of making it easy for the pupils at their stage of learning to comprehend the reasons for the misunderstanding. Consequently, critical incidents are often artificially composed and do not require a profound analysis that could lead to a genuine raising of awareness with regard to the modification of the internalised patterns of thought and behaviour. Moreover, many of these artificially constructed critical incidents use simple essentialist cultural patterns in a contrastive manner. In the DESI project, pupils were given two critical incidents (which are unfortunately not provided by Hesse and Göbel 2007) and they were supposed to answer the following questions:

“What has happened here” (Cognitive analysis of the situation); “How do the people feel in this situation?” (Affective analysis of the situation); “How would you act in this situation?” (Strategies of action); “What can be learned from this situation?” (Transfer) (Hesse and Göbel 2007, 265; my translation, A.W.).

For every question, several answers are provided which have to be appraised by pupils in terms of adequacy and success for the situation. The answers of the 9623 participating pupils were then quantitatively evaluated by the researchers, using Bennett’s (1993) *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* (DMIS), by noting at which stage of developing intercultural competence each pupil actually was at the time of assessment. This procedure may fulfil “the criteria of a valid and reliable measurement procedure” (Hesse and Göbel 2007, 270; my translation, A.W.) but almost all relevant sub-competences of intercultural competence are completely disregarded, for example *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, *savoir s’engager* and *savoir être*. Furthermore, it is questionable whether Bennett’s (1993) DMIS provides an adequate instrument for measuring intercultural competence because it has been developed for a professional context and hence disregards essential aspects of foreign language learning, for example the role of languages, or the development of the intercultural third place. This method of measurement aims primarily at the cognitive level and at essentialised as-

⁷ Critical incidents refer to positive or negative situations that are experienced or presented to learners in textbooks. According to Tripp (1993: 24), critical incidents are indicative of underlying trends, motives, and structures; thus they have the potential to significantly contribute to the understanding of specific cultural phenomena. Analysing and evaluating critical incidents enable learners to reflect upon the nature of cultural differences in behaviour.



pects of culture; it ignores dynamic subjective constructs and therefore cannot provide an adequate instrument for assessing subjective elements of intercultural competence.⁸

Other procedures of assessing elements of intercultural competence in a school context follow a similar approach, in that they aim at the “purposeful promotion and determination or examination of intercultural competences in the classroom” (Caspari and Schinschke 2009, 275, my translation, A.W.) in terms of knowledge, skills, behaviour, abilities and attitudes. The following exercise represents an example for such an assessment of attitudes in lower secondary school, as prescribed by the senate for education, science and research in Berlin (2007, as cited in Caspari and Schinschke 2009, 281, emphasis in the 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 des 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.

It is assumed that this exercise is particularly suited to assessing the attitudes of pupils because they have to formulate a critique which adequately takes into consideration the textual and genre requirements of the magazine, of the intercultural intentions of the critic him- or herself and of the expectations of the French audience.⁹ Here, too, the setting of the task is hypothetical and can be answered in purely cognitive and strategic regards, for instance with the aim of achieving a good mark. The description and assessment of hypothetical subjective experiences does not necessarily have to relate to intercultural differences of construction.

The assessment procedures of the INCA project (INCA = *Intercultural Assessment*) (Leonardo da Vinci II 2004) that were developed by Byram and others, employ similar scenarios and critical incidents. However, they are presented in more complex ways (based on texts or videos) and are evaluated in a more differentiated manner. More-

⁸ This valuation is supported by a study by Kordes (1991, 287-288) in which, after having observed three years of teaching and learning French as a foreign language at the *Oberstufe* of German Gymnasium (senior level of secondary school), he arrives at the conclusion that more than one third of the 112 students evaluated remained *completely* monocultural in their *habitus* (Bourdieu), a small majority were able to achieve a *very limited* understanding of some aspects of the foreign culture (albeit with great difficulty), and only six pupils achieved a “transcultural stage” because they were able to identify to some degree with French cultural constructs while at the same modifying their own internalised patterns.

⁹ Unfortunately this exercise is formulated rather ambiguously as it is not clear whether the critique should be aimed at the hotel or at the institutionalised Franco-German youth exchange.



over, each scenario does not intend to refer to all dimensions of intercultural competence but, rather, they are conceptualised in a manner that one sub-competence is emphasized at a time (although the scenarios typically include other components). The following scenario, for example, emphasizes and assesses emotional and rational traits of behaviour:

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) analyses further examples of exercises aiming at the initiation and facilitation of intercultural competence. Grünewald comments that the critical incidents are supposed to stimulate culture-contrastive reflections by applying accumulated declarative knowledge; however, a deeper reflexion which might include a transfer to the subjective situation of the learner almost never takes place (cf. Grünewald 2012, 61). Therefore, they remain at an artificial level and are reductive in that they do not include any of Byram's (1997) *savoirs*, other than the cognitive level (or *savoir*).

3.2. The social-constructivist approach to assessing intercultural competence

A profoundly different goal-orientation and approach to testing, assessing and evaluating intercultural competence is represented by the social-constructivist approach to learning which assumes that the activity of learning develops ultimately from subjective intentions; these, however, are not completely subjective but socioculturally induced. In the foreign language classroom every learner should be encouraged under the sensitive guidance of the teacher to bring his or her own self into the learning process. Learners



cannot stand idly by and let the facts and figures go over their heads but must be prepared to apply themselves to the process of learning and negotiating for learning, thus risking deep change.¹⁰ This is the reason for the failure of critical incidents in assessing intercultural competence in the context of the school as an institution: they remain far too much on the cognitive level and do not necessitate the transfer to the subjective stance of the learner. If the learning process concentrates on the progress of each individual student and his or her subjective situations and requirements, the activities of testing and assessing must centre on the individual student too, with the aim of advancing the subjective process of learning. The purpose of this kind of evaluation is not the objective assessment of the achieved level of learning for the aim of a summative rating of achievement, including giving a mark, but it is the dynamic improvement of subjective learning progress without any form of grading.

Therefore the concept of *Dynamic Assessment* (DA) does not separate the domains of instruction and evaluation but treats them as two sides of the same coin. Conceptually, DA is anchored in Vygotsky's (1978) theory of the "zone of proximal development" which he defines as

the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky 1978, 86).

Hence DA does not aim at the retrospective assessment of achieved progress but it is aimed at the immediate future of the next learning stage of the individual learner:

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 and Thorne 2006, 330).

In this kind of evaluation, the assessor is not a distanced and neutral figure but he or she intervenes in a constructive manner in the individual's learning process. There are no formal tests and examinations but only dynamic procedures of evaluation. This situation implies that DA is not suitable for the requirements of the institutional school context, with the possible exception of classes containing a very small number of students.

However, in the meantime test instruments have been developed which form a compromise between the formative DA and the summative tests and assessments of the cognitive-instructionist tradition. These test instruments include complex role plays, cultural simulation games, portfolios, interviews and reflexive autobiographic diaries. Role

¹⁰ This phrase is based on Gadamer (1960) who suggests that, in order to understand (in a hermeneutical sense), one has to "*sich selbst ins Spiel bringen und aufs Spiel setzen*" (Gadamer 1960, 268).



plays and simulation games lend themselves to the evaluation of (meta-) knowledge, skills of interaction, openness for others and Other, and stages of critical consciousness of culturally induced phenomena of (inter-) action. However, the fact that someone can act well in a role play and can display the required characteristics does not say anything about the ability of this individual to employ these behavioural traits in his or her habitual everyday life. After all, learning in a school context is always to some degree learning in an artificial context with artificial targets (e.g. passing the next test). Moreover, in these summative forms of assessment there is the danger of essentialising and artificially standardising the dynamics and complexities of culture and behaviour.

By contrast, portfolios, autobiographical diaries and especially interviews are ideally suited to the dynamic evaluation of actual subjective stances and sensitivities in the process of developing intercultural competence. The students are evaluated dynamically and holistically because paths of learning, abilities, skills, beliefs and attitudes, as well as subjective constructs in terms of interlanguage and interculture, form part of the evaluation; not only the results of learning activities but also processes and developments of learning are included. The evaluation is dynamic and subject-centred and forms the basis for targeted individual advancement of the learning activities and processes of the individual learner.

The “Autobiography of Intercultural Encounters” (Byram 2009, 227- 234) is an example of such a form of evaluation because it “focuses entirely on helping learners to analyse their own encounter with otherness” (Byram 2009, 224) by way of reflecting upon and describing their experience of otherness. All sub-competences are included with regard to a respective subjective intercultural encounter or experience; they can be revisited at a later stage or in the context of different intercultural encounters, for example “My first conversation in a foreign language“, “The wrong day for Christmas“ (Byram 2009, 229) etc. The own stance and subjectivity is brought into the learning process from the beginning when the learner has to describe him- or herself in the very first exercise. This subjective approach is maintained in subsequent exercises which all relate to experiences that the learners have actually had themselves; they are not confronted with hypothetical situations or constructed scenarios.¹¹ Examples for questions involving the learner as a subject include the following:

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?

Will you decide to do something as a result of doing this Autobiography? If so what?

¹¹ It should be noted here that the Autobiography of Intercultural Encounters is only relevant for individuals who have actually visited the other speech community.



[...]

When you think about how you spoke to or communicated with the other people, do you remember that you made adjustments in how you talked or wrote to them?

(Byram 2009, 225)

This form of individual DA has the same drawback as all other forms of assessment, namely that intercultural competence is accessed via performance; the learners have to verbalise their innermost beliefs, emotions, attitudes, memories, desires and experiences which always leaves a remainder of implicit constructs that cannot be made explicit. On the other hand learners are made aware of their achieved intercultural learning progress, and they are gently guided in the direction of the next possible stage of intercultural development. DA does not only evaluate knowledge that was made explicit but it also extends to implicit knowledge, including subjective sensitivities, attitudes and abilities. However, it would be questionable whether these subjective psychological traits could be considered for institutional purposes of assessment because they touch upon subjective character traits such as openness, intro- or extroversion, preparedness to take risks, patience, tolerance of ambiguity, ability to distance oneself from one's own actions, emotions and behaviour etc. All of these may be valuable for developing intercultural competence but their explicit mediation in the classroom would massively transgress the societal mandate of the institution school. After all, school is supposed to mediate knowledge, abilities, skills and values in order to educate pupils to become mature and responsible persons, but it has no mandate to assess subjective traits of pupils' characters.

4. Conclusion

A comprehensive assessment and evaluation of intercultural competence is impossible to achieve, due to its extraordinary complexity and dynamics. The high degree of subjectivity in developing all the sub-competences prevents a valid, reliable and authentic assessment of intercultural competence, particularly in the institutionalised school context with its pedagogical emphasis on cognitive knowledge and on the collective class-orientation in its methodological and didactic procedures. Unsurprisingly, the existing instruments for assessing pupils' performance mainly rely on the measurability of cognitive knowledge of facts, rules and behaviours which frequently remains at the level of sometimes indifferently learned information, that is only superficially internalised and has no effect on emotional or attitudinal domains. Therefore, they are hardly in a position to validly and comprehensively evaluate and facilitate the development of genuine third places on the part of learners. The schematic manner of teaching and learning often results in the flippant learning and short-term memorisation of the subject-matter with a view of passing the next test or examination. Frequently learners have not really



understood the subject-matter because they neither engage deeply with it nor unlock its potential and transfer it to their own situation in everyday life; therefore it remains on a cursory level and is easily forgotten. When the assessment is conceptualised in a summative manner with the aim of grading performance and institutionally rating pupils on this basis, as the cognitive-instructivist paradigm would imply, this institutional function suppresses a genuine evaluation of the subjective stages of developing intercultural competence. Therefore it would not be suitable for initiating and advancing intercultural competence in a holistic sense for each individual pupil in a subjective dimension. However, for the requirements of the educational institution school this restrained evaluation of certain sub-competences of intercultural competence makes sense, even if it cannot assess the enormously important and complex subjective constructs of pupils in terms of their intercultural third place.

For the purposes of fostering intercultural competence in the holistic sense, the subjective-constructivist paradigm would be more appropriate because it is aimed at the sensitive raising to consciousness of all sub-competences of intercultural competence within the zone of proximal development of each individual learner. The individual DA can therefore evaluate and advance the subjective intercultural competence much more efficiently and thoroughly, particularly if it is freed from the constraints of institutional demands. However, DA is not really suited for assessment procedures in schools because it would be much too costly in terms of time and resources and therefore could not fulfil effectively the societal mandate of schools.

Complex role plays, cultural simulation games, portfolios, interviews and reflexive autobiographical diaries form a compromise between the two assessment paradigms outlined above. They lend themselves to the evaluation of (meta-) knowledge, interactive skills, openness for others and Other, as well as critical awareness of certain culturally induced phenomena of emotion, behaviour and action. One can utilise these instruments for assessment in classes with advanced foreign language learners at least occasionally when the emphasis is laid on the holistic subjective development of the individual learner. Such an evaluation-procedure of intercultural competence is much more complex and time-consuming in relation to established procedures of the cognitive-instructivist tradition but it is exactly this focus on subjective developments which allows the learner to bring his or her self holistically into the learning process; this is an important precondition for constantly developing one's intercultural competence in all dimensions and with a high degree of subjective engagement and curiosity.



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, Belz, 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.) (2009), 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.) (2011), 37–54.
- Fleming, Mike (2009): The challenge of 'competence', in: Hu/Byram (Hrsg.) (2009), 3–14.
- Gadamer, Hans-Georg (1960): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen, Mohr.
- Grünewald, Andreas (2012), Förderung interkultureller Kompetenz durch Lernaufgaben, in: Fremdsprachen Lehren und Lernen 41, 54–71.
- Habermas, Jürgen (1981): Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a. M., Suhrkamp.
- 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, Belz, 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.
- 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 (2009a): *The Multilingual Subject. What Language Learners Say About Their Experience and Why It Matters*, Oxford, Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (2009b): 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 (ed.) (2004), <http://www.incaproject.org/index.htm> (Abruf 02.01.2013)
- 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.
- Parekh, Bhikhu (2006): *Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory*, second Edition, Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Sercu, Lies (2010): Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond, in: *Intercultural Education* 15, 73–89.
- Selinker, Larry (1987): *Interlanguage*, New York, Pergamon Press.
- 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.
- Tripp, David (1993): *Critical Incidents in Teaching: Developing Professional Judgement*, London, Routledge.
- Vygotskij, Lev Semënovič (2002): *Denken und Sprechen. Psychologische Untersuchungen*, herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem, Weinheim/Basel, Beltz.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, edited by Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner and Ellen Souberman, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Waldenfels, Bernhard (1997): *Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1*, Frankfurt am Main, 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.) (2009), 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, Peter Lang, 7–24.



Witte, Arnd / Harden, Theo (Hrsg.) (2011): Intercultural Competence. Concepts, Challenges, Evaluations, Oxford/Bern: Peter Lang.

Witte, Arnd / Harden, Theo (2011): Introduction, in: Witte/Harden (Hrsg.) (2011), 1–15.

Woolfolk, Anita E. (2005): Educational Psychology, ninth Edition, Boston, Allyn & Bacon.





Kulturelle Fremderfahrung, Selbstreflexion und Persönlichkeit. Implikationen für ein international ausgerichtetes Studium

Dorothee Röseberg / Uwe Wolfradt¹

1. Einleitung. Kulturelle Fremderfahrung – ein Desiderat der Forschung

In diesem Aufsatz soll es darum gehen, ein Forschungsprojekt vorzustellen, das in Kooperation zwischen interkultureller Psychologie und romanistischer Kulturwissenschaft entwickelt wurde. Im Kern geht es um eine Diagnostik kultureller Fremderfahrungen und um Methoden ihrer Selbstreflexion. Wir sehen in dieser Problematik ein bislang vernachlässigtes wissenschaftliches Themenfeld, das zugleich eine hohe praktische Relevanz, insbesondere auch für ein international ausgerichtetes Studium besitzt. Wir fragen zunächst nach der bisherigen wissenschaftlichen Verortung von Fremderfahrung, um dann unser Instrumentarium einer Diagnostik und Selbstreflexion von Fremderfahrung vorzustellen.

Interkulturelle Kommunikation und Ethnologie

Eine Theorie der Interkulturalität ist bislang nur ansatzweise entwickelt. Dieser Umstand gilt insbesondere dann, wenn wir davon ausgehen, dass das Fremde bzw. Fremderfahrungen zu den zentralen Problemfeldern von Interkulturalität bzw. interkulturellen Begegnungen oder interkultureller Kommunikation gehören. Holenstein (1985) vertritt sogar die Auffassung, dass eine Theorie der Interkulturalität ihr Zentrum in einer Theorie der Fremderfahrung haben müsse. Diese stehe noch aus, da die hermeneutische Tradition hierfür nicht ausreiche. Andererseits belegt eine Vielzahl von wissenschaftlichen Untersuchungen und Publikationen, dass Interkulturalität keineswegs nur ein Modewort ist, sondern dass sich sogar ein Fach entwickelt hat, das den Namen Interkulturelle Kommunikation (IKK) trägt. Auf seine Genese und das breite Spektrum seiner inhaltlichen und methodischen Profilierung kann hier nicht näher eingegangen werden.² Resümierend lässt sich jedoch festhalten, dass allem Anschein nach die interaktionistisch orientierte IKK die Problematik des Fremden eher jener wissenschaftlichen Disziplin

¹ D. Röseberg lehrt am Institut für Romanistik, U. Wolfradt am Institut für Psychologie der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

² Röseberg 2010, 33–47.



überlässt, die diese von jeher zu ihrem Hauptgegenstand hat: der Ethnologie. Zugleich ist das Verhältnis von Ethnologie und IKK seit Jahrzehnten mehr als angespannt. Zu tief ist der Graben zwischen "Interkulturalisten" und Ethnologen. Die Ethnologie steht seit geraumer Zeit der Interkulturellen Kommunikationsforschung kritisch gegenüber. Kritisiert wird vor allem eine oft ersichtliche essentialistische und auf die Nation bezogene Kulturauffassung, aber auch die Tatsache, dass sich Interkulturalisten für das Funktionieren von interkultureller Kommunikation in Wirtschaftsunternehmen und Organisationen interessieren und insofern eine gewisse Nähe zu Wirtschaft und Politik besteht. Die IKK hat ihrerseits die Entwicklungen innerhalb der postmodernen Diskussion und die Krise der Repräsentation, die zu einer grundsätzlichen Methodenreflexion gerade in der Ethnologie geführt hat, kaum mit- und nachvollzogen. Insofern besteht eher Sprachlosigkeit zwischen zwei Forschungsdomänen, die im Grunde jedoch ähnliche Probleme zu bewältigen haben: für die einen geht es um die Beschreibung fremder Kulturen (Ethnographie), für die anderen um die Beschreibung der Begegnung zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen. Es scheint nun im Licht gerade der Methodenreflexionen in der Ethnologie einerseits und deutlich sich artikulierender Kritik z.B. an der Kulturstandardforschung und deren Diagnostik kulturbedingter Konflikte andererseits, möglich, ethnologisch-ethnographische und kommunikativ-interkulturalitätsbezogene Deutungs- und Forschungsansätze zusammenzuführen. Das Fremde und der Umgang mit dem Fremden als Fremderfahrung bieten hierfür ein zentrales Feld.

Seit einigen Jahren mischen sich Ethnologen vereinzelt (wieder) in die Interkulturelle Kommunikationsforschung ein. So plädieren Moosmüller und Roth (2004) dafür, dass beide Seiten die blinden Flecken ihrer jeweiligen Blicke überwinden und die Erkenntnisse beider Disziplinen zur Kenntnis nehmen müssen. Hierzu gehört u. E. insbesondere die Problematik des Fremden in einer interaktionistischen Perspektive. Die IKK muss die ethnologischen und kulturphilosophischen Überlegungen, die seit der postmodernen Diskussionen eine neue Qualität erreicht haben, ebenso zur Kenntnis nehmen wie die Ethnologie in Bezug auf das Fremde von einer kommunikativ-interkulturellen Perspektive Impulse erfahren kann. Wir vertreten die Auffassung, dass sich in der Problematik des Fremden und der Fremderfahrung ethnologische und interkulturelle Fragestellungen treffen.

Xenologie

Betrachtet man die einschlägigen kulturwissenschaftlichen Einführungen, so ist der in Deutschland unter dem Begriff Xenologie etablierten Wissenschaft vom Fremden nicht geringer Raum gewidmet. In ihr bündeln sich sehr unterschiedliche Disziplinen in einem gemeinsamen Fokus auf das Fremde. Theologie, Philosophie, Literaturwissenschaft und Psychologie spielen in den Konzeptualisierungen und Anwendungsgebieten eine besondere Rolle. Auf die IKK wird hier – aus den oben genannten Gründen – kaum re-



kurriert und empirischen Untersuchungen zu Fremderfahrungen in interkulturellen Begegnungen ist bislang eher wenig Aufmerksamkeit gewidmet worden. Beklagt wird von Wierlacher auch das Fehlen einer systematischen Fremdheitslehre,

„die das Spektrum der Fremdheitsproblematik lehrend entfaltet und sich unter anderem fragt: Wie viel und welche Fremdheit braucht der Mensch zu seiner Persönlichkeitsentwicklung, wie viel Fremdheit ist ihm wann und wie zumutbar?“³

Empirische Untersuchungen zu Fremderfahrungen und die Entwicklung einer Fremdheitslehre gehören zu weitgehenden Desiderata einer Fremdheitswissenschaft. Angesichts weiträumiger internationaler Vernetzungen im Alltag und in Berufen scheint es eine dringliche Aufgabe zu sein, sich mit diesen Fragen zu beschäftigen. Die Themen sind auch und gerade im Bildungssektor, an Schulen und Universitäten von Belang, da hier solche internationalen Austauschprozesse inzwischen zum Alltag gehören.

Was ist das Fremde, wie drückt sich Fremderfahrung aus, wie ist diese zu beschreiben und zu evaluieren?

2. Kultur und Fremderfahrung: Ausgangspositionen

Das Konzept ‚Kultur‘ ist auf vielfältige Weise kritisch reflektiert worden. Hierbei wird mitunter hervorgehoben, dass Kultur entweder als internalisiertes (Geist) oder externalisiertes Konstrukt (materielle Welt) verstanden wird.⁴ Diese Dichotomisierung ist nicht unproblematisch, da eine Trennung zwischen Innen und Außen unberücksichtigt lässt, dass Kultur sich in erster Linie als das Ergebnis eines semiotisch-symbolischen Vermittlungsprozesses verstehen lässt, d.h. Kultur wird von Individuen kollektiv als Deutungsmuster der Wirklichkeit über Sozialisationsmechanismen etabliert.⁵ Nicht nur in der Ethnologie wurde die symbolische Funktion der Kultur herausgestellt, sondern auch in der Kulturpsychologie, wo Versuche einer theoretischen Neubestimmung auszumachen sind. Bekanntlich arbeitet der amerikanische Kulturanthropologe Clifford Geertz mit einem semiotischen Kulturbegriff:

„Als ineinandergreifende Systeme auslegbarer Zeichen (wie ich unter Nichtbeachtung landläufiger Verwendungen Symbole bezeichnen würde) ist Kultur keine Instanz, der gesellschaftliche Ereignisse, Verhaltensweisen, Institutionen oder Prozesse kausal zugeordnet werden könnten. Sie ist ein Kontext, ein Rahmen, in dem sie verständlich – nämlich dicht – beschreibbar sind.“⁶

³ Wierlacher 2008, 291.

⁴ Jahoda 2012.

⁵ Cousins 2012.

⁶ Geertz 1987, 21.



Ernst Boesch (1980) betont ähnlich wie Geertz den kontextuellen Bezug der Kultur, fokussiert hier jedoch auf die Handlung:

„Kultur ist ein Handlungsfeld, dessen Inhalte vom von Menschen geschaffenen oder genutzten Objekten bis zu Institutionen und Ideen oder ‚Mythen‘ reichen. Als Handlungsfeld bietet die Kultur Handlungsmöglichkeiten, stellt aber auch Handlungsbedingungen: Sie bietet Ziele an, die mit bestimmten Mitteln erreichbar sind, setzt zugleich aber auch Grenzen des möglichen oder ‚richtigen‘ Handelns.“⁷

Individuelle Zielsetzungen und soziokulturelle Erfordernisse müssen funktional in einen Ausgleich gestellt werden. Konflikte und Disparitäten zwischen Individuum und kulturellem Handlungsfeld können Formen der kulturellen Entfremdung zur Folge haben. Bisherige kulturelle Deutungsmuster und hieraus resultierende Ziele finden keine Realisierung im wahrgenommenen kulturellen Handlungsfeld. Schon der Soziologe Georg Simmel (1908/2008) betont in seiner Abhandlung ‚Exkurs über den Fremden‘, dass Fremdheit als eine Form einer Beziehung zu verstehen ist, bei der gleichzeitig Nähe und Entferntheit besteht, genauer dass das Ferne sehr nahe ist. Simmel betrachtet daher Fremdheit keineswegs als eine Eigenschaft (eines Dinges, einer Person), sondern diese drückt die spezifische Qualität einer Beziehung aus.⁸ Fremdes ist also weder etwas objektiv Gegebenes, noch ein reines Konstrukt. Fremdes ist als eine Beziehung zugleich eine Schwelle, eine Schwelle zwischen Vertrautem und Nichtvertrautem. Auf der Schwelle ist Fremdes als scheinbar Nichtzugängliches, als etwas, das sich uns entzieht und doch Nahes erlebbar. Insofern kann man diesen Ort der Fremderfahrung auch metaphorisch als Abenteuer ansehen, der zugleich faszinieren und ängstigen kann. Dies ist auch gemeint, wenn in der Phänomenologie die Rede vom Zugänglichen des Unzugänglichen ist. Wie der Phänomenologe Waldenfels (1997) betont: Fremdes widerfährt uns; und es widerfährt uns leiblich als Anspruch, auf den wir antworten. Diese Antwort nennt Waldenfels Responsivität. Diese hat ihren Sinn nur dadurch, dass sie Antwort auf diesen Anspruch ist. Von diesem theoretischen Ausgangspunkt aus ergibt sich für uns die Notwendigkeit, jene responsiven Antworten, die im Verlauf interkultureller Begegnungen gegeben werden, selbstreflexiv zu dokumentieren. Wir gehen davon aus, dass sich die leibliche Responsivität zunächst und vor allem in Gefühlen ausdrückt. Dies führt uns zu einer ersten Hypothese: Es sind Gefühle, die Fremderfahrung anzeigen. Der sinnlichen, ganzheitlichen Erfahrung muss in der Diagnostik von Fremderfahrung größte Aufmerksamkeit gewidmet werden. Waldenfels und andere betonen das Erleiden, verbunden mit Gefühlen wie Angst, Bedrohung sowie Unsicherheit als Indikatoren für Fremderfahrung. Diese Emotionen erklären sich aus dem Zugang zum Fremden als etwas, das nicht in unsere Ordnung passt. Dabei spielt offensichtlich das Ver-

⁷ Boesch 1980, 17.

⁸ vgl. Stenger, 1998.



hältnis von Innen und Außen eine Rolle, auf das auch Simmel schon früh hingewiesen hat: Das räumlich-leibliche Gegenüber ist nicht Teil meiner Eigensphäre, es bleibt außenstehend. Die Nichtzugehörigkeit des anderen, der mir sinnlich nahe ist, vermittelt mir das Gefühl der Fremdheit. Auch Hans Nicklas sieht Fremderfahrungen dann zustande kommen, wenn mit einer Begegnung und ihren Ereignissen (und nicht nur mit einzelnen Personen, Gruppen oder Verhaltensweisen) Gefühle des Schwierigen, Uneindeutigen, Ungreifbaren, damit oft auch des „Unheimlichen“ oder „Bedrohlichen“ assoziiert werden.⁹

Zweitens ist wichtig, dass Fremdes okkasionell auftritt. Es ist stets an bestimmte Bedingungen, Umstände und Anlässe gebunden. Man kann hier von Erlebnissphären der Fremdheit sprechen. Solche Erlebnissphären sind beschreibbar und verorten die Fremderfahrung in spezifischen Begegnungen und ihren Ereignissen.

Drittens: Wir haben gesehen, dass in der Xenologie generell betont wird, dass das Fremde nicht einfach das Andere ist, kein Objekt, also nicht „die andere Kultur“, sondern als Interpretament eine Beziehung zum Eigenen ausdrückt. Insofern rückt der Blickwinkel, unter dem etwas gesehen bzw. erfahren wird, in das Zentrum des wissenschaftlichen Interesses. Das Interaktionistische wohnt also jeder Fremdheit, jeder Fremderfahrung inne.

Mit diesen Ausgangspositionen lässt sich zunächst festhalten, dass wir Fremderfahrung als einen Prozess der situativen Selbstreflexion beschreibbar machen wollen, wobei Gefühle des Schwierigen, Uneindeutigen, Unheimlichen, Bedrohlichen, Nichtgreifbaren den Ausgangspunkt der Reflexion darstellen. Es stellt sich nun die Frage, in welche Richtungen eine solche Selbstreflexion gehen kann.

Nach Waldenfels (1997) lassen sich unterschiedliche Fremdheitsgrade unterscheiden. Stenger (2011) hat diese wie folgt zusammengefasst: Als niedrigsten Grad ist danach die alltägliche und normale Fremdheit (Fremdheit I) anzusehen. In diesem Zusammenhang mutet uns etwas fremd oder anders an, etwa ein anders aussehender Mensch oder eine Stadt, die wir besuchen. Doch werden diese Erfahrungen innerhalb eines Vertrautheitshorizonts gemacht, der dafür verantwortlich ist, dass wir durch diese Fremdheiten nicht aus unseren gewohnten Lebens- und Ordnungsmustern geworfen werden. Davon zu unterscheiden ist die Fremdheit II, die strukturelle Fremdheit, die all das betrifft, was außerhalb einer bestimmten Ordnung anzutreffen ist, so etwa eine fremde Sprache, die wir nicht verstehen, das fremde Ritual oder selbst nur der Ausdruck eines Lächelns, dessen Sinn und Funktion uns verschlossen bleibt, oder ein vergangener Zeitgeist, der uns nichts mehr sagt. Auf dieser Stufe ist der Entzugscharakter betont, der in aller Fremderfahrung wohnt.

⁹ Nicklas 2006, 310.



Schließlich steigert sich Fremdheit zur radikalen Fremdheit, die die wichtigste Stufe darstellt. Hauptmerkmal ist hier das Überschreiten einer Ordnung, in dem was außerhalb jedweder Ordnung ist und daher auch das Außer-ordentliche genannt wird. Gleichwohl bleibt es rückbezogen auf bestimmte Ordnungen, worin sie sich eben unterscheidet von totaler Fremdheit, die ihre Bezüglichkeit und damit ihre Erfahrungsmöglichkeit preisgibt. So lässt sich das radikal Fremde nur fassen als Überschuss, der einen bestehenden Sinnhorizont überschreitet. Diese Steigerungsgrade des Fremdseins (Waldenfels) führen in das Erfahren von Fremdsein hinein. Sie zeigen die unterschiedlichen Dimensionierungen von Fremdheit an. „Fremdheit ist kein Topos, sondern ein Erfahren.“¹⁰

Essentiell ist diese Stufe der Fremdheitserfahrung, weil sie einen Lernprozess herausfordert. So ist das, was am meisten unangenehm erfahren wird, das, was auch die interkulturelle Kompetenzbildung im Hinblick auf das Fremde am meisten befördert. Merleau-Ponty hat dies so formuliert:

„Das erfordert von uns eine Denkweise, die eine Wandlung unserer selbst abverlangt [...] es geht darum zu lernen, wie man das, was unser ist, als fremd und das, was uns fremd war, als unsriges betrachtet.“¹¹

Kulturelle Fremderfahrung, ein Terminus, der in der Kulturwissenschaft, in der Xenologie verbreitet ist und der das Fremde als eine Beziehung fokussiert, ist demnach aufs Engste mit kultureller Selbstentfremdung verbunden, einem Terminus der Psychologie, der stärker auf das Individuum konzentriert ist, das eine solche Erfahrung durchläuft. So sieht Seeman (1972) die kulturelle Entfremdung als eine Facette der sozialen Entfremdung und führt als Antwort Machtlosigkeit, soziale Isolation, Selbstentfremdung, Bedeutungslosigkeit und Normlosigkeit (Anomie) an. Cozzarelli und Karafa (1998) führen das Konzept der kulturellen Entfremdung erstmals in die Interkulturelle Psychologie ein und verstehen darunter die subjektive Ablehnung oder Abkehr von den in einer Kultur dominierenden sozialen Werten und Überzeugungen. Sie betonten, dass kulturelle Entfremdung unmittelbare Auswirkungen auf das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Kulturgruppe, den Selbstwert und die psychologische Anpassungsfähigkeit haben. Personen mit einem hohen Niveau an kultureller Entfremdung verhalten sich einerseits stärker nonkonformistisch. Auf der anderen Seite ließen sich aber auch ernste psychologische Konsequenzen von kultureller Entfremdung konstatieren, die im natürlichen Widerspruch zum Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit (Affiliation) stehen, wie Angst, Depressivität, Einsamkeit oder niedriger Selbstwert. Cozzarelli und Karafa (1998) entwickeln ein Kulturelles Entfremdungs-Inventar (KFI, engl. Cultural Estrangement

¹⁰ Stenger 2012, 143.

¹¹ Stenger 2012, 143.



Inventory, CEI), welches die individuelle Differenz zu den dominierenden Wertauffassungen im Heimatland erfassen soll, d.h. wie stark die subjektiven Wertvorstellungen von den im Heimatland vorherrschenden Wertvorstellungen abweichen. Bernard, Gebauer und Maio (2006) konnten zeigen, dass Diskrepanzen zwischen der individuellen Bedeutung von Werten und den in der Herkunftskultur vorherrschenden Werten am besten kulturelle Entfremdung voraussagen konnten. Hierbei kommt es nicht zu negativen Emotionen (z.B. Niedergeschlagenheit) als Folge der Wahrnehmung dieser Diskrepanz, sondern zum verstärkten Wunsch nach Einzigartigkeit (anders zu sein als die sozial vorherrschende Wertekultur). Dies kann aber vollständig anders sein, wenn man sich in einem fremden kulturellen Kontext der Diskrepanz zwischen subjektiven Werten und der fremden Wertekultur bewusst wird. Innerhalb der Interkulturellen Psychologie nimmt sich seit einigen Jahren die Akkulturationsforschung dieser kulturellen Entfremdungsphänomene an: Hierbei zeigen Studien, dass persönliche Dispositionen wie Kontrollüberzeugungen, hohe subjektive Erwartungen, ein starres Wertekonzept, ein niedriger Selbstwert und Wissensdefizite über das Gastland die Anpassung an die „Gastkultur“ und auch eine Rückkehr in die Herkunftskultur negativ beeinflussen können (z.B. Sussman 2002). Van Leuwen (2008) betont den affektiv-ambivalenten Charakter von Kulturkontakt (nach Hahn 1994, das Fremde als ‚Faszinosum‘ und ‚Tremendum‘): Die fremde Kultur kann zum einen als Bedrohung der eigenen kulturellen Vorstellungen erlebt werden (häufig als subjektiver Schock), d.h. bisherige Interpretationsschemata basierend auf erworbenen Werten und Normen passen nicht auf das neue kulturelle Handlungsfeld (das Fremde untergräbt die eigene Wirklichkeitskonstruktion). Zum anderen kann die fremde Kultur als Quelle des Selbstwissens, der Selbsterkenntnis, dienen: Individuen erweitern nicht nur ihren kognitiven Horizont, sondern integrieren durch die neuen Erfahrungen Wissen über sich. Die Fremdheit, d.h. die Uneindeutigkeit und Komplexität einer neuen Kulturordnung, wird durch flexible Anpassungen reduziert. Der innere Konflikt zwischen Bedeutungskomplexität und Bedeutungsverlust im interkulturellen Kontakt schafft nach Van Leuwen (2008) eine neue ‚transzendente‘ Bewusstseinsqualität; das Individuum muss seine bisherigen Interpretationsmuster auf dem Hintergrund der fremden Kultur relativieren. Hier treffen sich die Aussagen der interkulturellen Psychologie mit Grundauffassungen der Phänomenologie. Fremderfahrung wird zur Erfahrung von Selbstentfremdung, was so viel bedeutet, dass eigene Ordnungsmuster in der Kommunikation und Beziehung zu anderen nicht wie gewohnt funktionieren, in Frage gestellt werden und ihren Status der Normalität verlieren. Kulturelle Fremderfahrung und kulturelle Selbstentfremdung weisen jedoch über dies hinaus auf die Möglichkeit der Aneignung anderer Sichtweisen, anderer Blicke auf das Eigene, auf das Vertraute hin. Die höchste Stufe der Fremderfahrung (nach Waldenfels) ruft zum Sichtwechsel, zur Distanznahme gegenüber dem Eigenen auf, zum Lernen, uns und unsere Kultur mit anderen Augen zu sehen. Dies ist mit dem Begriff der Selbstdopplung oder



des doppelten Blickes oder der Vielstimmigkeit in der Phänomenologie gemeint. In der Psychologie, so haben wir gesehen, bezeichnet van Leuwen diesen Vorgang als eine neue transzendente Bewusstseinsqualität.

Wir können also davon ausgehen, dass die Selbstreflexion auf verschiedene Fremdheitsgrade bezogen werden kann. Beschreibbar sind dabei solche Prozesse wie kulturelle Selbstentfremdung als Verunsicherung, Distanzierung von gewohnten Ordnungsmustern und Aneignung konkreter anderer Blickrichtungen. Es geht hier also nicht so sehr darum, allein ein Raster von Fremderfahrungen auszufüllen. Vielmehr muss die Reflexion über jene Antworten im Mittelpunkt stehen, die jeder selbst im Verlauf der Begegnungen auf die Herausforderung des Fremden gegeben hat. Stets geht es um konkrete Ordnungsvorstellungen, die situativ aufgerufen werden. Die Reaktionen auf das Fremde können zwischen Ablehnung, Anpassung im Sinne einer zeitweiligen Übernahme fremdkultureller Ordnungsmuster (mit dem Ziel des erfolgreichen Handelns) und Selbstdopplung und der Aneignung im Sinne von Vielstimmigkeit von Ordnungsvorstellungen reichen. Damit lassen sich u. E. wichtige Parameter für eine Selbst-Evaluation im Sinne einer Selbstreflexion ableiten.

Oftmals ist in der Literatur davon die Rede, dass wir uns Fremdes aneignen. In der Optik der Phänomenologie ist dies streng genommen nicht möglich. Denn das Fremde repräsentiert auch immer etwas Unzugängliches und es verliert seinen Charakter als Fremdes, wenn es zum Eigenen oder Vertrauten hingezogen wird. Insofern ist es angebracht, nicht einfach nur von Eigenem und Fremdem, sondern von Fremdem und Vertrautem zu sprechen. Ein zentraler Punkt der Selbstreflexion ist deshalb die Frage, ob und wie das Fremde seinen Fremdheitscharakter verliert und zum Vertrauten wird. Die heuristische Funktion des Fremden ist nicht nur die Selbsterkenntnis (das Bewusstwerden und Erfahren der vertrauten Ordnungsvorstellung), sondern Fremdes kann uns auch den Zugang zu anderen Ordnungsvorstellungen eröffnen. Fremderfahrung kann insofern als Katalysator für deren Aneignung wirken. Insofern lassen sich solche Aneignungsprozesse durch Fremderfahrung als Verschiebung von Grenzen der Ordnungen interpretieren, die unsere Handlungen orientieren. Diese Verschiebungen von Grenzen lassen sich auf der Ebene Inklusion/Exklusion beschreiben und verifizieren. In Bezug auf die Selbstreflexion bilden die unterschiedlichen Grade der Fremderfahrung einen möglichen Bezugsrahmen ab. Dem oben beschriebenen dritten Fremdheitsgrad, der radikalen Fremdheit, wird in der kulturphilosophischen und psychologischen Literatur, wie wir sehen konnten, eine besondere Funktion für die Persönlichkeitsentwicklung zugeschrieben. Sie eröffnet Wege der Selbsterkenntnis und Entwicklung und ist insofern graduell von den anderen Fremdheitsgraden abgehoben.



3. Interkulturelle Fremdheitserfahrung im universitären Studienkontext

Um mit Formen der kulturellen Entfremdung umzugehen, bedarf es sozialer Kompetenzen, die im universitären Kontext zunehmend Teil der neuen modularisierten Studiengänge sein sollten. Um eine Beschäftigungsbefähigung (employability) bei Studierenden herzustellen, sind zunehmend neue Formen der didaktischen Vermittlung gefordert.¹² Gerade für Studierende, die durch einen universitären Auslandsaufenthalt mit kulturellen Entfremdungserfahrungen konfrontiert sind, sind spezifische Lehrveranstaltungen mit passgenauen Inhalten geboten. Besonders virulent ist diese theoretische wie praktische Frage angesichts der inzwischen zahlreich entstandenen interkulturellen Studiengänge, die eine Professionalisierung im Umgang mit Interkulturalität und interkultureller Erfahrung anvisieren.

Im Jahr 2003 ist an der Martin-Luther-Universität Halle der Studiengang Interkulturelle Europa- und Amerikastudien (BA und Master) eingeführt worden, auch in einer binationalen Variante als deutsch-französischer Studiengang. Dieser Studiengang folgt wie ähnliche (in Saarbrücken, Passau, Mannheim, Regensburg, München etc.) in seinem Aufbau der Einsicht, dass Interkulturalität bzw. Interkulturelle Kommunikation als gesonderte zentrale Bausteine im Studium fremder Kulturen und Sprachen zu konzipieren sind. Hierin unterscheiden sich solche Studiengänge von traditionellen philologischen Studien. Überall, wo solche Studiengänge eingerichtet sind, wird von den Fortschritten und Erkenntnissen auf dem Gebiet der Interkulturellen Kommunikationsforschung profitiert. So gehört zu den Standards solcher Studiengänge inzwischen fast überall die (kritische) Vermittlung von Kenntnissen zu kulturspezifischen Kulturstandards (Thomas etc.), von anthropologisch ausgerichteten Kulturdimensionen (Hofstede, Hall, Trompenaars, Demorgon etc.) bzw. linguistisch orientierter Interaktionsforschung (Müller-Jacquier). Erste Übersichten und Handbücher vermitteln solches Wissen. (u.a. Röseberg 2001, Lüsebrink 2008, Barmeyer, Genkova 2010).

Dabei ist sehr oft auch von interkultureller Kompetenz die Rede und es wurden verschiedene Modelle und Trainingsformen entwickelt, um den Prozess dieser Kompetenzbildung voranzubringen. Aber auch hier kommen das Fremde bzw. Fremderfahrung wenig zur Sprache. Es ist davon auszugehen, dass es keine reflektierte Kompetenzbildung für den Umgang mit Fremderfahrung gibt.

Wir gehen davon aus, dass die Befähigung zur Reflexion über Fremdes und Fremderfahrung zu wichtigen Bausteinen interkultureller Kompetenz gehört, die allerdings lebenslang auszuformen bleibt. Deshalb spielt die Problematik der Selbstevaluation in diesem Kontext eine besondere Rolle.

¹² Löhmannsröben / Wex 2010.



4. Ethnographisches Schreiben: Reisetagebuch und Fremderfahrungsbericht

An dieser Stelle möchten wir unser Forschungsprojekt vorstellen. Im Kern geht es um die Entwicklung methodischer Instrumentarien zur Beschreibung und zur Selbstreflexion von Fremderfahrung. Dabei sollen Fremderfahrungen zunächst erkundet werden, um sie für die Forschung und Lehre operationalisierbar zu machen. Dazu wird ein mehr oder weniger neues methodisches Instrumentarium erarbeitet: das Reisetagebuch und der Fremderfahrungsbericht. Wir haben diese Instrumentarien experimentell in dem Studiengang Interkulturelle Europa- und Amerikastudien (IKEAS) an der Martin-Luther-Universität eingeführt und erste Erfahrungen diesbezüglich erwerben können.

Dabei liegt bislang noch kein Kategoriensystem für das Abfassen von kulturellen Fremderfahrungsberichten vor. Mit dieser Studie wollten wir auf mögliche Ansätze hinweisen: Wir gehen davon aus, dass die Basis für die Fremderfahrungsberichte die Reisetagebücher sind, die jeder Studierende im Verlauf einer interkulturellen Begegnung (während eines Praktikums oder Auslandssemesters oder im binationalen Studiengang) zu schreiben hat. Kulturelle Fremderfahrungsberichte und Reisetagebücher sind also nicht identisch. Die Tagebücher bleiben privat, die Fremderfahrungsberichte bilden hingegen einen Teil der „interkulturellen Didaktik“. Sie sollen als solche Fremderfahrungswissen exemplarisch vermitteln. Darüber hinaus dienen sie als Erfahrungsfeld einer Selbstreflexion interkultureller Kompetenzen, insbesondere im Umgang mit Fremdheit. Diese Reflexion und Evaluation erfolgt bislang nicht auf der Grundlage präziser Kriterien. Es soll deshalb ein weiteres Ziel des Projektes sein, ein diagnostisches Instrument für die Erfassung interkultureller Entfremdungserfahrungen auf der Basis der kulturellen Fremderfahrungsberichte zu entwickeln. Hierbei sollen aus den Berichten qualitative und quantitative Daten gewonnen werden, die eine kategoriale Differenzierung des Konzepts der kulturellen Entfremdung ermöglichen. Erst wenn diese Arbeit geleistet ist, kann die Einführung solcher Fremderfahrungsberichte mit einer entsprechenden Methodik zur Auswertung generalisiert werden.

Am Anfang geht es uns also, wie hier gezeigt werden soll, um einen Leitfaden für die selbstreflexive Begleitung eigener kultureller Fremderfahrungen und um das Beschreiben der damit verbundenen Kompetenzen. Ein wichtiges Element dieser Kompetenzen wird das Schreiben über die Erfahrungen sein. Wir fassen das Schreiben als eine Schlüsselqualifikation auf, mit deren Hilfe wir – ähnlich wie es Ricoeur sieht – Wahrnehmungen als semiotisch figurierte Ordnungen zu beschreiben suchen. Ricoeur (1988–91) fasst Wahrnehmung als Erzählung auf und das Erzählen als eine für das menschliche In-der-Welt-Sein konstitutive Aktivität. Ähnlich wie Waldenfels versteht Ricoeur das Erzählen als Antwort auf einen Anspruch. Koller (2007) hat diese Position bildungstheoretisch interpretiert und unterstreicht, dass Ricoeur davon ausgeht, dass



sich die Menschen ihre Selbst- und Weltverständnisse sprachlich entwerfen. Veränderungen zum Selbst- und Weltverständnis lassen sich feststellen durch die Analyse von Veränderungen in den Erzählungen. Erzählen ist eine Aktivität, durch die der Mensch sein In-der-Welt-Sein entwirft und dabei die Grenzen einer Ordnung sichert oder verändert. Welt- und Selbstverhältnisse werden so in sprachlicher Figuriertheit erfasst und begriffen, in ihr kann man Um- und Neugestaltungen ablesen. Genau das ist das Ziel einer Selbstreflexion im Fremderfahrungsbericht, die ohne ein interkulturelles Reisetagebuch weniger präzise bliebe.

Wir schließen hier an die Tradition des Reisetagebuchs an, das beschreibend und reflektierend Auskunft gibt über das Erlebte. Momente der sinnlichen Erfahrungen sollen hier eine wichtige Rolle spielen. Emotionale Befindlichkeiten bilden die zentralen Impulse für das Schreiben, die in den Zusammenhang situativer Erfahrungen gestellt werden. Zu beschreiben sind also zunächst Gefühle, die in interkulturellen Begegnungen aufgetreten sind. Wie oben bereits gesagt, ist davon auszugehen, dass Gefühle der Verunsicherung, des diffusen Unwohlseins, Enttäuschung, Niedergeschlagenheit, Lustlosigkeit bis hin zu Gefühlen von Bedrohtsein und Ängsten Indikatoren von Fremderfahrung sein können. Diese sind zunächst zu registrieren. Wird das Reisetagebuch über einen längeren Zeitraum geschrieben und wiedergelesen, dann können solche Empfindungen reflektiert werden. Das Tagebuch beinhaltet also Wahrnehmungen, Empfindungen, Beobachtungen, Beschreibungen, die mit den interkulturellen Begegnungen und Erfahrungen verbunden sind. Es ist ein nicht zu unterschätzendes Mittel zur besseren Beobachtung und zur Erkenntnisgewinnung. Es wird also fortlaufend geschrieben, in regelmäßigen Abständen wiedergelesen und dabei strukturiert (Index von Situationen und Begriffen, Verzeichnis von Themen).

Im Fremderfahrungsbericht geht es dann darum, Erfahrungen des Fremden im Prisma der Selbstreflexion zu beschreiben. Wenn Fremdes dort auftritt, wo Ordnungen an ihre Grenzen stoßen, so geht es darum, im Fremderfahrungsbericht auf das Infragestellen bestimmter Ordnungen bzw. Grenzen und die Art der Antworten einzugehen. Eingehen heißt zunächst beschreiben, dann reflektieren.

Die Selbstreflexion sollte u.a. folgenden Fragen nachgehen: Welche Herausforderung wurde konkret in der Fremderfahrung erlebt? Wie wurde auf diese Herausforderung geantwortet? Lassen sich Etappen und qualitative unterscheidbare Schritte in diesen Antworten beschreiben? Konnte die emotional empfundene Herausforderung kognitiv und wenn ja wie bearbeitet werden? Kam es zu einer Distanzierung zu bestimmten eigenen, vertrauten Ordnungsvorstellungen? Inwiefern kam es zu einer Anpassung an bislang nicht vertraute Vorstellungen? Welchen Motivationen und Zielen lassen sich diese Anpassungsleistungen zuordnen? Auf welcher Ebene hat die Fremderfahrung die



Persönlichkeit markiert? Worin wird der Erfahrungswert des kulturell Fremden gesehen?

Ein Beispiel aus der Vielzahl uns vorliegender Fremderfahrungsberichte von Studierenden soll zeigen, worum es hierbei gehen kann. Ein französischer Studierender berichtet über seinen einjährigen Aufenthalt in Peru:

Ich hatte ein unangenehmes Gefühl, nur auf die Hautfarbe reduziert zu werden, als „Weißer“, als „gringo“ ... als reicher Europäer. Zuerst war ich verärgert und gekränkt und hatte ein Gefühl der Grenze zwischen mir und meinen peruanischen Freunden. Schließlich gewöhnte ich mich daran, als „gringo“ gesehen zu werden. Es war mir schließlich egal, ob sie gedacht haben, dass ich viel Geld hätte oder nicht.

Der Autor unternimmt dann in seinem Fremderfahrungsbericht ausgiebige Versuche, die Sichtweise der Peruaner nachzuvollziehen und zu erklären. Diese kognitive Umstrukturierung hin zu Erklärungsversuchen aus Kulturkenntnissen heraus ist typisch für Studierende fremder Sprachen und Kulturen. Das eigentliche Fremderfahrungsproblem resultiert hier jedoch aus einer Nichtdeckungsgleichheit zwischen Selbstbild und Fremdbild, das nicht thematisiert wird: Die Sicht der anderen auf ihn als Reichen, unspezifischen Weißen, als Gringo, passt nicht in die Vorstellungen von sich selbst als ein offener, auf Verständigung gerichteter und zugleich nicht reicher Student aus Frankreich, für den Geld nicht zu den zentralen Werten gehört. Ärger und Kränkung spiegeln die „Verletzung“ dieses Selbstbildes.

Der Fremderfahrungsbericht ist also eine Art kritischer Kommentar zum Reisetagebuch, ein Metatext, in dem für die Fremdbegegnungen und Fremderfahrungen aufschlussreiche Situationen, Phänomene und Themen kommentiert werden. Jeder Fremderfahrungsbericht speist sich aus einem oder mehreren Gegenständen, die sich im Laufe der Tagebuchführung herauskristallisieren. Es soll geprüft werden, inwiefern sich für Reisetagebuch und Fremderfahrungsbericht Techniken der in der Ethnomethodologie gängigen Tagebuchführung, wie die des ethnosozologischen oder interkulturellen Tagebuchs, für unser Projekt eignen. Hess (1998) beispielsweise wendet diese Methode als Instrument der Institutionenanalyse an, bei der es um Beschreibung und interne Analyse von Widersprüchen der Institution geht. Bei seinem interkulturellen Tagebuch geht es nicht in erster Linie um das Schreiben über Identität oder Alterität, sondern um die *Intérité*, ein Begriff von Jacques Demorgon, um das Gemeinsame, das *vivre ensemble* zu beschreiben. Wenn ein Tagebuch über einen mehr oder weniger langen Zeitraum (ein Jahr, ein Semester) geschrieben wird, dann stehen am Ende im Fremderfahrungsbericht auch nicht isolierte Situationen zur Debatte, sondern eher konfliktuelle oder synergetische Prozesse, die kurzlebige Situationen überschreiten bzw. diese in eine Zeitlichkeit verschieben.



Wenn die Fremderfahrungsberichte in den didaktischen Kontext eingehen, dann steht darüber hinaus die Evaluation durch Dritte (die Lehrenden) zur Debatte. Zu bewerten ist hier der Grad der Selbstreflexivität. Die Kompetenz zum Beschreiben von Gefühlslagen, das Erfassen des Vertrautheits- bzw. des Entzugsgrades bestimmter kultureller Ordnungsvorstellungen gehört hier ebenso zu den Parametern einer solchen Evaluation wie die Kompetenz in differenzierter Form die Grenzsetzungen oder/ und Grenzüberschreitungen eigener kultureller Orientierungen zu beschreiben und zu analysieren.

Abschließend lässt sich an dieser Stelle hervorheben, dass das Vorgehen als ein methodischer Dreischritt gelesen werden kann. Zu den Schritten Reisetagebuch und Fremderfahrungsbericht gehört unbedingt die Selbstreflexion vor Beginn der interkulturellen Begegnung. Hierbei gilt es den Erwartungshorizont festzuhalten, wobei die Frage nach dem erwarteten hohen oder eher niedrigen Fremdheitsgrad in Abhängigkeit von den erwarteten kulturellen (bereichsspezifischen) Differenzen gehört. Einzuschätzen ist ebenfalls die bisherige Erfahrung mit Fremdheit, wozu auch biografische Dispositionen gehören. Schließlich ist die eigene Kompetenz im Hinblick auf den Umgang mit Fremdheit zu reflektieren. Dabei spielen Unsicherheitstoleranz, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zur Empathie eine besondere Bedeutung.

Die Bedeutung dieses ersten wichtigen Schrittes wird auch in der folgenden Studie deutlich. Die ist auf den Zusammenhang zwischen Persönlichkeitsmerkmalen und den Vorgängen kultureller Entfremdung fokussiert.

5. Studie zum Zusammenhang zwischen kultureller Entfremdung und Persönlichkeit

Die Studie verfolgte das Ziel, mittels des Kulturellen Entfremdungs-Inventars (KFI) den Zusammenhang zwischen kultureller Entfremdung und Persönlichkeit bei Studierenden zu untersuchen. Als Distanzindex wurde die subjektive Einschätzung von Ländern verwendet: Personen, die stärker geographisch weite Kulturen gegenüber der Heimatkultur Deutschland favorisieren, sollten sich durch eine stärkere kulturelle Entfremdung gegenüber der Heimatkultur auszeichnen.

Die Untersuchungsstichprobe bestand aus 224 Lehramtsstudierenden der Universität Halle, 152 Frauen und 72 Männer mit einem Durchschnittsalter von 22.4 Jahren (SD = 3-7, Range 18–37 Jahren). Die Erhebung erfolgte in einer Vorlesung und in verschiedenen Seminaren. Den Befragten wurde ein Fragebogen mit der Bitte vorgelegt, folgende Fragen und Skalen zu beantworten:

1. *Welches ist Ihr Lieblingsland (wo sie gerne hinfahren/hinfahren würden, die Menschen Ihnen am besten gefallen, es kann sich auch um Deutschland handeln)?*
2. *Wie häufig waren Sie schon in Ihrem Lieblingsland (ca. in Tagen)?*



Auf einem semantischen Differential mit folgenden Eigenschaften sollten die Befragten nun ihr Lieblingsland beurteilen: ‚verträumt versus nüchtern‘, ‚geordnet versus chaotisch‘, ‚laut versus leise‘, ‚hell versus dunkel‘, ‚traurig versus heiter‘, ‚gehemmt versus enthemmt‘, ‚gefühlvoll versus kühl‘, ‚lebhaft versus ruhig‘, ‚emotional versus rational‘ und ‚warm versus kalt‘ (7-stufige Antwortskala).

3. Ferner wurden folgende Fragebögen vorgelegt:

Das Kulturelle Entfremdungs-Inventar (KFI, deutsche Version des ‚Cultural estrangement Inventory‘ von Cozzarelli & Karafa, 1998) besteht aus 10 Items, die zwischen persönlichen Wertauffassungen und Wertauffassungen des Heimatlandes unterscheiden. Sie setzen sich aus den beiden Dimensionen (A) typische Auffassungen (Atypical) (z.B. ‚Ich identifiziere mich stark mit deutschen Werten‘) und Nichtzugehörigkeit (Misfit) (z.B. ‚Ich fühle oft, dass ich irgendwie nicht richtig dazugehöre‘) zusammen (siehe die Items des Fragebogens im Anhang). In einer Hauptkomponentenanalyse konnte die Zweifaktorenstruktur der KEI repliziert werden, die internen Konsistenzen der beiden Skalen liegen bei Atypical $\alpha = .75$ und Misfit $\alpha = .82$.

Aus beiden Dimensionen kann ein Differenzwert gebildet werden, der den Grad der Entfremdung angibt (Atypical – Misfit).

Schließlich wurde den Teilnehmern als Persönlichkeitsfragebogen die 21-Item-Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K) von Rammstedt und John (2005) vorgelegt, der die fünf Persönlichkeitsdimensionen Neurotizismus (z.B. emotionale Labilität), Extraversion (z.B. Geselligkeit), Offenheit für neue Erfahrungen (z.B. Interesse an Neuartigem), Verträglichkeit (z.B. Hilfsbereitschaft) und Gewissenhaftigkeit (z.B. Disziplin und Ordnungsliebe) erfasst (Antwortformat 1= stimme zu bis 5=stimme nicht zu).

Die Daten wurden computerbasiert ausgewertet und erbrachten folgende Befunde:

Als Lieblingsland wurde in der Reihenfolge angegeben: Deutschland (14%), Skandinavien (Schweden, Norwegen, Dänemark) (12.1%), Italien (11.6%), Spanien (9.8%), Großbritannien (8,4%), Australien/Neuseeland (7,4%), USA und Frankreich (mit je 6.5%), Schweiz/Österreich und Irland (mit je 4.7%), Griechenland (4.2%) sonstige Länder (10.2%). Die durchschnittliche Aufenthaltsdauer im Lieblingsland (ohne Deutschland als Lieblingsland) lag bei 80 Tagen (Range: 0–1800 Tagen). Aufgrund der Einschätzung der Lieblingsländer konnte ein geographischer Distanzindex gebildet werden: 1 = Deutschland, 2 = Nachbarland von Deutschland, 3 = Europäisches Ausland und 4 = Außereuropäisches Ausland. Ferner wurden die Länder grob in die Kategorien Deutschland, Nordeuropa, Westeuropa und Südeuropa unterteilt. Die Ergebnisse des semantischen Differentials zeigten, dass Nordeuropa ($M = 4.97$) und Deutschland ($M = 4.2$) rational-geordneter eingeschätzt werden als Westeuropa ($M = 3.61$) und Südeuropa ($M = 2.42$). Ein ähnliches Bild zeigt sich für die Emotionale Gehemmtheit: Hier zeichnet sich



Deutschland durch hohe emotionale Gehemmtheit ($M = 3.96$) gegenüber Westeuropa ($M = 3.04$), Nordeuropa ($M = 3.07$) und Südeuropa ($M = 2.42$) aus.

Tabelle 1: Korrelationen der beiden KFI-Dimensionen mit Persönlichkeitsdimensionen, geographischer Distanz

	<u>Kulturelle Entfremdung</u>		
	KFI- Gesamt	(A)typical	Misfit
	r	r	r
<u>Persönlichkeit</u>			
Neurotizismus	.14*	-.11	.21**
Extraversion	-.12	.09	-.16*
Offenheit für neue Erfahrungen	.14*	-.11	.22**
Verträglichkeit	-.14*	.03	-.15*
Gewissenhaftigkeit	-.01	.08	-.06
Geographische Distanz	-.07	.08	-.13 ^t
Geographische Distanz	-.07	.08	-.13 ^t
Alter	-.08	.08	-.13 ^t
Geschlecht	.15*	.03	.12 ^t

Anmerkungen: ^t = $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$.

-

Bezüglich des Zusammenhangs zwischen kultureller Entfremdung und den Persönlichkeitsdimensionen zeigten sich folgende Zusammenhänge: Nur die KFI-Dimension ‚Misfit‘ korreliert substantiell mit Persönlichkeit: So zeigten sich positive Korrelationen zu Neurotizismus und Offenheit und negative Korrelationen zu Extraversion und Verträglichkeit. Ferner konnten Tendenzen festgestellt werden: Personen mit Nähe zum Heimatland Deutschland, jüngere Probanden und Frauen berichten höhere Werte von Nichtzugehörigkeit zum Heimatland (misfit). Keine Zusammenhänge finden sich zu Ge-



wissenschaftlichkeit. Die Dimension ‚Atypisches Verhalten‘ zeigt keinerlei Zusammenhänge zu den Persönlichkeitsmassen oder zu demographischen Angaben.

6. Schlussbemerkungen

Mit drei abschließenden Thesen möchten wir auf einige – aus unserer Perspektive – besonders wichtige Aspekte für die weitere wissenschaftliche Bearbeitung des Themas Fremdheit hinweisen:

- 1) Es konnte verdeutlicht werden, dass das Thema kulturelle Fremdheit nur aus einer interdisziplinären Perspektive umfassend untersucht werden kann. Die Zusammenarbeit von interkultureller Psychologie und Kulturwissenschaften ist hierbei besonders fruchtbar.
- 2) Methodisch und theoretisch sollte man kulturelle Fremdheit nur als Beziehungsqualität verstehen. Ist der Blickwinkel, unter dem das Fremde gesehen wird, ein Topos in der Xenologie, so sollte mit diesem Fokus auch Selbstreflexivität stärker als bisher konzeptualisiert werden.
- 3) Fremdheit ist nicht rein kognitiv, sondern stets und in besonderem Maße auch sinnlich-leiblich zu erfahren. Fremderfahrungen müssen deshalb ein stärkeres Interesse in der Forschung finden, wobei das Ausarbeiten einer Methodik zum Erfassen und Reflektieren von Fremderfahrungen eine weitere Aufgabe bleibt. Wir schlagen Reisetagebuch und Fremderfahrungsbericht als eine Möglichkeit vor, die mit psychologischen Fragebögen zu Wertvorstellungen kombiniert werden können.

Literatur

- Barmeyer, Ch. / Genkova, P. / Scheffer, J. (Hrsg.) (2010): Interkulturelle Kommunikation und Kulturwissenschaft: Grundbegriffe, Wissenschaftsdisziplinen, Kulturräume, Passau, Stutz.
- Bernard, M. M. / Gebauer, J. E. / Maio, G. R. (2006): Cultural estrangement: The role of personal and societal discrepancies, in: *Personality and Social Psychology Bulletin* 32: 78–92.
- Boesch, E. E. (1980): Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie, Bern, Huber.
- Cousins, S. D. (2012). A semiotic approach to mind and culture, in: *Culture Psychology* 18: 149–166.
- Cozzarelli, C., Karafa, J. A. (1998): Cultural estrangement and terror management theory, in: *Personality and Social Psychology Bulletin* 24: 253–257.
- Geertz, C. (1987): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M., Suhrkamp.



- Hahn, A. (1994): Die soziale Konstruktion des Fremden, in: W. M. Sprondel (Hrsg.): Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion (S. 140–163), Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Hess, R. (1998): *Pédagogues sans frontières. Écrire l'intérité*, Paris, Anthropos.
- Hess, R. (1998): *La pratique du journal. L'enquête au quotidien*, Paris, Anthropos.
- Holenstein, E. (1985): Menschliches Selbstverständnis. Ich-Bewusstsein – intersubjektive Verantwortung – interkulturelle Verständigung, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Koller, H. Ch. (2007): Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, in: Ders. et al. (Hrg.): Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung; Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse, Bielefeld, Transcript, 69–81.
- Jamme, Ch. (2002): Gibt es eine Wissenschaft vom Fremden?, in: Därmann, I. / Jamme, Ch. (Hrsg.): *Fremderfahrung und Repräsentation*, Weilerswist (2.Aufl.), Verbrück Wissenschaft.
- Jahoda, G. (2012): Critical reflections on some recent definitions of „culture“, in: *Culture Psychology* 18, 289–303.
- Lüsebrink, H.-J. (2004): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation: Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive, St. Ingbert, Röhrig,
- Löhmansröben, H. / Wex, P. (2010): Sozialkompetenzen. Wie lassen sie sich lehren und prüfen?, in: *Forschung & Lehre* 17, 184/185.
- Moosmüller, A. (2004): Das Kulturkonzept in der Interkulturellen Kommunikation aus ethnologischer Sicht, in: Lüsebrink, H.-J. (Hrsg.): *Konzepte der Interkulturellen Kommunikation: Theorieansätze und Praxisbezüge in interdisziplinärer Perspektive*. St. Ingbert, Röhrig, 45–68.
- Nicklas, H., Müller, B., Kordes, H. (2006): *Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis*, Wiesbaden, Campus.
- Rammstedt, B., John, O. P. (2005): Kurzversion des Big Five Inventory (BFI-K), in: *Diagnostica* 51, 195–206.
- Ricœur, P. (1988–91): *Zeit und Erzählung*, 3 Bände, München, Fink.
- Röseberg, D. (2001): *Kulturwissenschaft Frankreich. Eine Einführung*, Stuttgart, Klett.
- Röseberg, D. (2010): Interkulturalitätsforschung in Europa, in: Ludwig, R., Röseberg, D. (Hrsg.): *Tout-Monde: Interkulturalität, Hybridität, Kreolisierung; Kommunikations- und gesellschaftstheoretische Modelle zwischen „alten“ und „neuen“ Räumen*, Frankfurt/M., Lang, 33–47.
- Seeman, M. (1972): Alienation and engagement, in: A. Campbell, Converse, P.E. (Hrsg.): *The human meaning of social change*, New York, Sage.
- Simmel, G. (1908/2008): Exkurs über den Fremden (1908), in: Rammstedt, O. (Hrsg.): *Georg Simmel. Individualismus der modernen Zeit und andere soziologische Abhandlungen*, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Stenger, H. (1998): Soziale und kulturelle Fremdheit. Zur Differenzierung von Fremdheitserfahrungen am Beispiel ostdeutscher Wissenschaftler, in: *Zeitschrift für Soziologie* 27, 18–38.



- Stenger, G. (2011): « Fruchtbare Differenz »: Dimensionen der Fremderfahrung, in: Bartmann, S., Immel, O. (Hrsg.): Das Vertraute und das Fremde. Differenzenerfahrung und Fremdverstehen im Interkulturalitätsdiskurs, Bielefeld, Transcript, 142 f.
- Sussman, N. M. (2002): Testing the cultural identity model of the cultural transition cycle: sojourners return home, in: International Journal of Intercultural Relations 26, 391–408.
- Van Leeuwen, B. (2008): On the affective ambivalence of living with cultural diversity, in: Ethnicities 8, 147–176.
- Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden, Frankfurt/M., Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2002): Paradoxien ethnographischer Fremddarstellung, in: Därmann, I. / Jamme, Ch. (Hrsg.): Fremderfahrung und Repräsentation, Weilerswist (2.Aufl.), Verbrück Wissenschaft, 151–182.
- Wierlacher, A. (2008): Kulturwissenschaftliche Xenologie, in: Nünning, A., Nünning, V. (Hrsg.): Einführung in die Kulturwissenschaften. Weimar, Metzler.



Die REPA Deskriptoren – ein Instrument zur Evaluation interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen?

Petra Daryai-Hansen / Natalja Isabella Stobbe

1. Einleitung

Von der Forschung wird seit geraumer Zeit unterstrichen, dass es – auf Grund der Komplexität des Gegenstandsbereichs – problematisch ist, interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen zu definieren. Noch problematischer ist es sie zu evaluieren (Byram 1997; Kramsch 1993; Deardorff 2006; Dervin 2010; FREPA 2007; Gundara und Portera 2008; Zarate und Gohard 2004).

Im Folgenden soll der Frage nachgegangen werden, ob der *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (in der Folge: REPA, im Französischen: CARAP, Cadre de Références aux Approches plurielles aux langues et aux cultures, im Englischen: FREPA, *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures*) als eine Antwort auf dieses Forschungsdesiderat erachtet werden kann, genauer: inwiefern der REPA als Instrument zur Evaluation interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen verwendet werden kann. Diese Frage wurde wiederholt an das REPA-Team, das seit 2004 vom Europäischen Fremdsprachenzentrum in Graz finanziert wird, herangetragen. Sie ist naheliegend, da in dem Referenzrahmen eine äußerst umfassende Operationalisierung interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen in Form von Wissens-, Einstellungs- und Fertigkeitsdeskriptoren erarbeitet wurde. Durch diese systematische Darstellung werden, wie Martinez und Schröder-Sura unterstreichen, „mit dem REPA die Ressourcen bezogen auf *savoir*, *savoir-faire* und *savoir-être* konkretisiert“ (Martinez und Schröder-Sura 2011, S. 67). Lenz und Berthele kennzeichnen den Referenzrahmen, der vom Europarat in die *Plattform mit Ressourcen und Referenzquellen für mehrsprachige und interkulturelle Bildung* integriert wurde,¹ wie folgt:

There are attempts to further dissect and structure intercultural competence which may eventually help to identify finely grained and scaled operationalised objectives. The CARAP project, still work in progress, is among the most notable of these attempts. (Lenz und Berthele 2010, 10)

Um der obengenannten Fragestellung nachzugehen, werden in einem ersten Schritt das REPA-Projekt und die REPA-Deskriptoren vorgestellt sowie der dem REPA-Projekt zugrunde gelegte Begriff der Kompetenz definiert. In einem zweiten Schritt werden die

¹ Vgl. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/LE_Platformintro_en.asp.



REPA-Deskriptoren mit der zentralen Operationalisierung interkultureller Kompetenzen verglichen, die 1997 durch Byram vorgelegt wurden. In einem dritten Schritt werden erste Fallstudien vorgestellt, in denen die REPA-Deskriptoren zur Evaluation interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen verwendet wurden. Die erste Fallstudie beleuchtet den Einsatz der REPA-Wissensdeskriptoren im Rahmen von Kursen an der Universität Roskilde. Die zweite Fallstudie geht der Frage nach, welchen Beitrag die REPA-Deskriptoren bei der Evaluation der Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen im Rahmen deutsch-dänischer Handelsbeziehungen leisten können. Abschließend werden diese ersten Erfahrungen, die bei der Nutzung der REPA-Deskriptoren zur Evaluation interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen gewonnen werden konnten, zusammengefasst und Überlegungen angestellt, welche weiterführende Forschung wünschenswert wäre.

2. Die REPA-Projekte

Das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats finanziert seit 2004 Projekte, die plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen fördern. Diese Projekte verfolgen das Bildungsziel der mehrsprachigen und interkulturellen Erziehung, die durch den Europarat gefordert wird (Europarat 2001; Europarat 2007; Beacco und Byram 2007; Beacco et al. 2010).

Plurale Ansätze werden in Abgrenzung zu einzelzielsprachlichen Konzepten, die auf eine einzige Zielsprache und eine bestimmte Zielkultur fokussieren, als Lehr- und Lernverfahren definiert, die zugleich mehrere Sprachen bzw. sprachliche Varietäten und Kulturen einbeziehen (Candelier et al. 2007, 7). Hierdurch soll die Auffassung isolierter, unabhängig voneinander existierender monolingualer und monokultureller Kompetenzen der Lernenden überwunden werden. Die psycholinguistische Forschung (Herdina / Jessner 2002) zeigt, dass mehrsprachige und interkulturelle Kompetenz, wie auch im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* unterstrichen wird, sich nicht additiv bildet als "Ansammlung von eigenständigen und voneinander getrennten Kommunikationskompetenzen" (Europarat 2001, 163), sondern vielmehr als "eine einzige mehrsprachige und plurikulturelle Kompetenz, die das gesamte Spektrum der Sprachen umfasst, die einem Menschen zur Verfügung stehen" (ebd.), erachtet werden muss. Teil dieser Kompetenz sind somit alle sprachlichen und kulturellen Ressourcen, die die Lernenden im schulischen und außerschulischen Kontext erworben haben und erwerben.

Als zentrale plurale Ansätze gelten, neben dem interkulturellen Lernen, drei Ansätze, die mehrsprachige Kompetenzen fördern: die integrative Sprachendidaktik (u.a. Hufeisen / Neuner 2004), die Interkomprehension (u.a. Meißner et al. 2004) und *Eveils aux langues* (u.a. Candelier 2007).



Das erste REPA-Projekt, das durch das Fremdsprachenzentrum gefördert wurde, war das Projekt ALC (“Across Languages and Cultures”, ECML, 2004-2007), in dessen Rahmen eine Definition interkultureller und mehrsprachiger Kompetenzen und eine erste Version des *Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* erarbeitet wurde. Dieser Referenzrahmen, der im Folgenden ausführlich vorgestellt werden soll, wurde in den letzten Jahren mehrfach überarbeitet (Candelier et al. 2009, 2011) und auf seiner Grundlage wurden in dem Folgeprojekt, das von 2008 bis 2011 lief, drei weitere Instrumente entwickelt:

- 1) eine Datenbank mit Unterrichtsmaterialien, die sich explizit auf die Deskriptoren des Referenzrahmens beziehen und die mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenzen bei Lernenden aller Alters- und Bildungsstufen und in allen Bildungsbereichen fördern,
- 2) eine graphische Darstellung der im Referenzrahmen aufgeführten Ressourcen im Bildungsverlauf,
- 3) Module zu den pluralen Ansätzen zu Sprachen und Kulturen für die Lehreraus- und -fortbildung.

Alle Instrumente sind auf der Internetseite des Europäischen Fremdsprachenzentrums abrufbar (<http://carap.ecml.at/>). Das derzeitige, dritte REPA-Projekt zielt in Zusammenarbeit mit den Nationalen Kontaktstellen des Europäischen Fremdsprachenzentrums auf die Dissemination der REPA-Instrumente.

3. Die REPA-Deskriptoren

Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen wurde als Ergänzung anderer europäischer Instrumente konzipiert: dem Europäischen Sprachenportfolio (PEL), dem Guide for the development of language education policies in Europe (Europarat 2007) und dem Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education (Europarat 2010). Primär stellt REPA eine Ergänzung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) dar, in dem das Ziel einer mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz zwar formuliert, jedoch nicht ausreichend operationalisiert wird (Coste 2006; Candelier, Daryai-Hansen, Schröder-Sura 2012).

Der dem REPA zugrunde gelegte Begriff der mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz basiert auf den Konzeptualisierungen von Weinert (2001), Beckers (2002) und Le Boeterf (1994). Weinert definiert den Begriff der Kompetenz als “die bei Individuen verfügbaren oder die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situatio-



nen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können” (Weinert 2001, 27f). Le Boterf (1994) und Beckers (2002) verbinden diesen handlungs- und problemlösungsorientierten Begriff der Kompetenz mit jenem der Ressource. Sie unterstreichen, dass Individuen Kompetenzen konstruieren, indem sie verschiedene Ressourcen (Wissen/savoir, Einstellungen/savoir-être, Fertigkeiten/savoir-faire) miteinander verbinden und diese in Situationen mobilisieren. Der REPA greift auf diese Definition zurück und unterscheidet zwischen Kompetenzen, die komplex und situationsabhängig sind, auf der einen Seite, und Ressourcen, die isoliert und aufgelistet werden können, auf der anderen Seite. Diese Ressourcen lassen sich, wie Martinez und Schröder-Sura hervorheben, im Gegensatz zu Kompetenzen, “im Hinblick auf den Grad ihrer Beherrschung definieren und vor allem können sie in einem Sprachlehr-/lernprozess durch den Einsatz angemessener Materialien und Aufgaben im Unterricht aufgebaut werden“ (Martinez und Schröder-Sura 2011, 71f).

Der REPA unterscheidet drei zentrale Dimensionen in der Definition von interkulturellen und mehrsprachigen Kompetenzen: Wissen/savoir, Einstellungen/savoir-être und Fertigkeiten/savoir-faire. Der Referenzrahmen umfasst entsprechend drei Deskriptorenlisten, in denen die Ressourcen systematisch dargestellt werden: eine Ressourcenliste für den Bereich des Wissens (deklaratives Wissen), eine für den Bereich der Fertigkeiten (prozedurales Wissen) und eine für den Bereich der Einstellungen. Diese drei Listen wurden auf der Grundlage einer umfassenden Analyse internationaler Forschungsliteratur zum interkulturellen Lernen und zu den pluralen Ansätzen zu Sprachen erarbeitet (Candelier / De Pietro 2011).

Die Ressourcenliste für den Bereich des Wissens unterscheidet zwischen dem deklarativen Wissen über Sprache (K1-K7) und jenem über Kulturen (K8-K15).² Im Bereich des deklarativen Wissens über Kulturen werden folgende übergeordnete Deskriptoren angegeben:

² Die Abkürzungen greifen auf die englischen Begriffe zurück: K steht für Knowledge, S für skills und A für attitudes. Alternativen werden durch ^{oo} angegeben.



K 8	Kenntnisse über °Kulturen / das Funktionieren von Kulturen° haben
K 9	Wissen, dass kulturelle und soziale Diversität eng verbunden sind
K 10	Die Rolle der Kultur in interkulturellen Beziehungen und in der interkulturellen Kommunikation kennen
K 11	Wissen, dass Kulturen einer ständigen Entwicklung unterliegen
K 12	Verschiedene Phänomene der Kulturendiversität kennen
K 13	Wissen, dass zwischen den kulturellen Untergruppen Ähnlichkeiten und Unterschiede existieren
K 14	Wissen, dass Identität unter anderem durch die Zugehörigkeit zu einer oder mehreren °Sprachen / Kulturen° entsteht
K 15	Wissen, wie man sich einer Kultur °durch Erwerb / Lernen° annähert

Im Bereich der Fertigkeiten/des prozeduralen Wissens reichen die übergeordneten Deskriptoren vom sprachliche Elemente/kulturelle Phänomene beobachten, analysieren und vergleichen können über die Ressource, über Sprache/Kulturen sprechen zu können und auf ihrer Grundlage interagieren zu können bis hin zum Sprache/Kulturen lernen können:

S 1	°Sprachliche Elemente / kulturelle Phänomene° in mehr oder weniger vertrauten °Sprachen/Kulturen° beobachten / analysieren° können
S 2	°Sprachliche Elemente / kulturelle Phänomene° in mehr oder weniger vertrauten °Sprachen / Kulturen° identifizieren [erkennen]° können
S 3	°Sprachliche / kulturelle° Phänomene verschiedener °Sprachen / Kulturen° vergleichen können [Die °sprachliche / kulturelle° Nähe und Distanz wahrnehmen können]
S 4	Mit anderen über bestimmte Aspekte °der eigenen Sprache / der eigenen Kultur / anderer Sprachen / anderer Kulturen° sprechen können. Anderen bestimmte Aspekte °der eigenen Sprache / der eigenen Kultur / anderer Sprachen / anderer Kulturen° erklären können
S5	Die in einer Sprache verfügbaren Kenntnisse und Kompetenzen für Handlungen °des Sprachverstehens / der Sprachproduktion° in einer anderen Sprache nutzen können
S6	In Kontaktsituationen mit °Sprachen / Kulturen° interagieren können
S7	Sich die in mehr oder weniger vertrauten °Sprachen / Kulturen° charakteristischen °sprachlichen Elemente oder Bräuche / kulturelle Bezüge oder Verhaltensweisen° aneignen können [diese lernen können]°

Im Bereich der Einstellungen wird, in Anlehnung an den GER (2001, 106f), wie folgt, unterschieden:



A1 - A6 Aufmerksamkeit/Sensibilität/Neugier [Interesse]/ Akzeptanz/ Aufgeschlossenheit/ Respekt /Achtung (vor der Vielfalt) von Sprachen und Kulturen	A7 - A8 Bereitschaft/Motivation/Wille/Wunsch zu han- deln in Bezug auf Sprachen und auf sprachliche und kulturelle Vielfalt
A9 - A12 Einstellungen/Haltungen: Hinterfragung – Distan- zierung – Perspektivenwechsel – Relativierung	A13 - A15 Wille zur Anpassung/Selbstvertrauen/Gefühl der Vertrautheit
A16 Identität	A17 - A19 Einstellungen zum Lernen

Das Spektrum der übergeordneten Einstellungsdeskriptoren reicht also von der Aufmerksamkeit/der Sensibilität/dem Interesse an Sprachen und Kulturen über die positive Akzeptanz/dem Respekt/der Aufgeschlossenheit bis hin zur Hinterfragung/der Distanzierung/dem Perspektivenwechsel mit Hinblick auf kulturelle und sprachliche Vielfalt. Zudem werden Fragen der Motivation, der Identität und der Wunsch/Wille sich im Kontext kultureller Vielfalt zu engagieren/zu handeln eingebunden.

Die Deskriptorenlisten sind hierarchisch strukturiert. Auf dem beschriebenen ersten Niveau wird eine übergeordnete Ressource formuliert. Diese Ressource wird in der Folge präzisiert und zwar, wie das folgende Beispiel zeigt, auf bis zu vier hierarchischen Ebenen:

K 12	Verschiedene Phänomene der Kulturendiversität kennen
K 12.5	Wissen, dass kulturelle Vielfalt nicht im Sinne von °Überlegenheit / Unterlegenheit° von verschiedenen Kulturen gedeutet werden darf
K 12.5.1	Wissen, dass die Beziehungen zwischen Ländern häufig °ungleich / hierarchisch° sind
K 12.5.2	Wissen, dass gelegentlich willkürlich aufgestellte Hierarchien zwischen Kulturen einem geschichtlichen Wandel unterliegen
K 12.5.3	Wissen, dass gelegentlich willkürlich aufgestellte Hierarchien zwischen Kulturen je nach °Blickwinkel / Bezugspunkt° wechseln können
K 12.5.3.1	Wissen, dass die Welt auf verschiedenen Karten unterschiedlich dargestellt sein kann

4. Operationalisierungen interkultureller Kompetenzen im Vergleich

In den letzten Jahrzehnten wurden zahlreiche Definitionen interkultureller Kompetenz erarbeitet; die bislang einflussreichste wurde 1997 von Byram in *Teaching and Assessing Intercultural Competence* formuliert. Die Operationalisierung, die durch das REPA-Team erarbeitet wurde, soll im Folgenden mit Byrams Konzeptionalisierung verglichen werden.



Byram (1997, 50-53) unterscheidet fünf *savoirs* als Dimensionen interkultureller (kommunikativer) Kompetenzen:

- 1) knowledge (*savoirs*)
- 2) attitudes (*savoir être*),
- 3) skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*),
- 4) skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*),
- 5) critical cultural awareness/political education (*savoir s'engager*).

Im Rahmen dieser fünf Dimensionen formuliert Byram, dem zweiten Niveau der REPA-Deskriptoren vergleichbar, zwischen drei bis elf konkrete Zielsetzungen (Byram 1997, 57-64). Zum Beispiel gibt er im Bereich der Einstellungen fünf Zielsetzungen an:

- a. willingness to seek out or take up opportunities to engage with otherness in a relationship of equality, distinct from seeking out the exotic of the profitable;
- b. interest in discovering other perspectives or interpretation of familiar and unfamiliar phenomena both in one's own and in other cultures and cultural practices;
- c. willingness to question the values and presuppositions in cultural practices and products in one's environment;
- d. readiness to experience the different stages of adaption to and interaction with another culturer during a period of residence;
- e. readiness to engage with the conventions and rites of verbal and non-verbal communication and interaction.

Dervin unterstreicht die Bedeutung, die Byrams Definition im Bereich des interkulturellen Lernens hatte und bewertet die Operationalisierung wie folgt: "His model has a significant advantage compared to others: it sets clear objectives. However [...] his *savoirs* are sometimes contradictory and/or based on unconvincing claims." (Dervin 2010, 5).

Im Gegensatz zu Byram wurde im REPA die Entscheidung getroffen, zugunsten einer klareren Operationalisierung übergeordnet nur zwischen drei Dimensionen zu unterscheiden: das Wissen (*savoir*), die Einstellung (*savoir-être*) und die Fertigkeiten (*savoir-faire*). Hingegen wurde im REPA eine äußerst umfassende, hierarchisch strukturierte Operationalisierung dieser drei Kompetenzdimensionen erarbeitet, die auf einer theoretisch basierten Unterscheidung zwischen Kompetenzen und Ressourcen basiert. Zudem definiert der REPA, neben dem Konzept der interkulturellen Kompetenzen, auch jenes der mehrsprachigen Kompetenzen. Diese Operationalisierung wurde auf der Grundlage einer Analyse und Synthese internationaler Forschungsliteratur entwickelt.

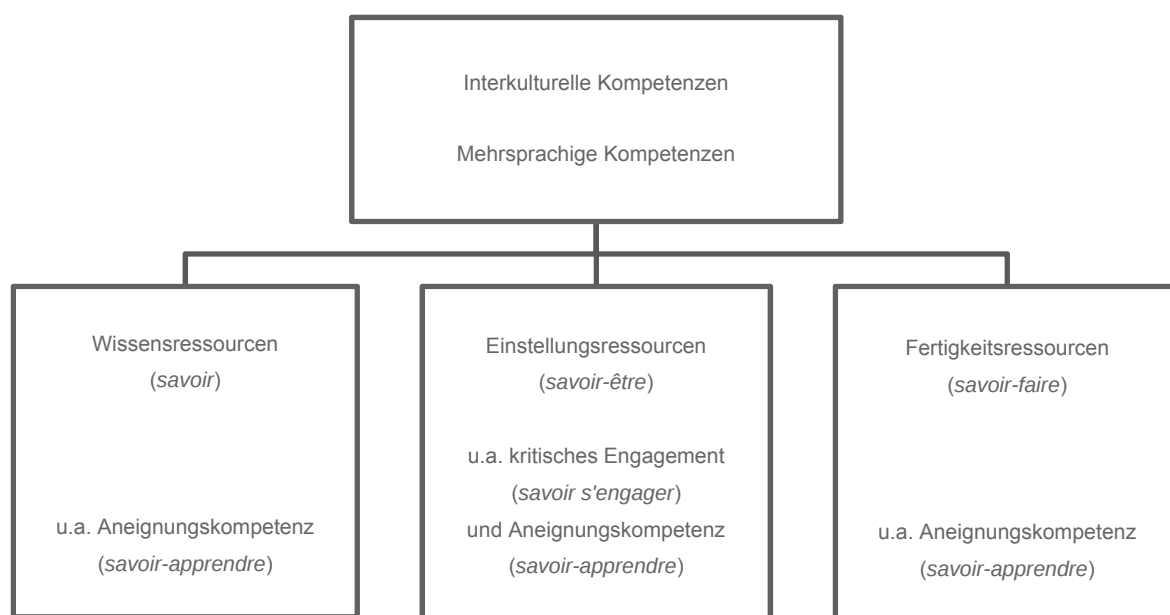
In REPA's umfangreicher Operationalisierung wird die von Byram aufgeführte Kompetenz des kritischen Engagements (*savoir s'engager*) im Rahmen der Einstellungsdeskriptoren eingebunden, primär in dem Deskriptor A8:



A-8	°Wunsch / Wille° °sich zu engagieren / zu handeln° °im Kontext sprachlicher oder kultureller Vielfalt / in einem mehrsprachigen oder plurikulturellen Umfeld°
A-8.1	Wunsch, sich der Herausforderung der °sprachlichen / kulturellen° Vielfalt zu stellen (in dem Bewusstsein, über die bloße Toleranz hinwegzuschreiten, und damit tieferes Verständnis, Respekt und Akzeptanz zu erreichen)
A-8.2	Bewusste Bildung einer °plurilingualen / plurikulturellen° Kompetenz / Freiwilliges Engagement bei der Entwicklung einer °plurilingualen / plurikulturellen° Sozialisation
A-8.3	Wunsch, eine gemeinsame sprachliche Kultur °zu bilden und daran teilzuhaben° (bestehend aus Kenntnissen, Werten und Einstellungen, die in der Gemeinschaft geteilt werden)
A-8.4	Wunsch, eine Sprachkultur aufzubauen, die auf festen "erprobten" Kenntnissen von Sprache und Sprachen gründet
A-8.5	Wunsch, °andere Sprachen / andere Kulturen / andere Völker° zu entdecken
A-8.6	°Wille/Wunsch°, °sich an der Kommunikation mit Menschen anderer Kulturen zu beteiligen / mit anderen in Kontakt zu treten°
A-8.7	Wille [Engagement], die Folgen der eigenen Entscheidungen und Verhaltensweisen zu tragen

Die Aneignungskompetenzen (*savoir-apprendre*) werden im REPA als transversale Kompetenzen definiert und sowohl in der Dimension des Wissens, als auch in jener der Einstellungen und jener der Fertigkeiten erfasst. Hierdurch wird im REPA, wie Martinez/Schröder-Sura schreiben, unterstrichen, dass die "Aneignungskompetenz eine deklarative (a), prozedurale (b) und personenbezogene Komponente (c) umfasst, welche in einer Wechselwirkung stehen" (Martinez/Schröder-Sura 2011, 75). Diese Aneignungskompetenz umfasst sowohl das Wissen, wie man lernt / erwirbt (deklarative Komponente), die Fähigkeit, etwas erwerben zu können (prozedurale Komponente) und Einstellungen zum Lernen (personenbezogene Komponente).

Zusammenfassend kann der Zusammenhang zwischen dem REPA und der Operationalisierung, die von Byram (1997) erarbeitet wurde, graphisch wie folgt dargestellt werden:



Martinez und Schröder-Sura (2011) fassen das Potential des REPA wie folgt zusammen:

Der REPA erarbeitet eine Definition von Kompetenz, die operationalisierbar erscheint. Er bietet Deskriptorenlisten mit Ressourcen in Bezug auf Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, welche einer mehrsprachigen und interkulturellen Kompetenz zugrunde liegen. Schließlich liefert er eine besondere Definition von *savoir-apprendre*, die sich einer Verkürzung der „Methodenkompetenz“ [...] entgegen stellt. (Martinez und Schröder-Sura 2011, 71)

Auf Grund der komplexen, vielschichtigen Operationalisierung, die durch den REPA vorgelegt wird, gibt er eine umfassende – wenn auch nicht abschließende – Definition mehrsprachiger und interkultureller Kompetenzen. Auf der Grundlage der REPA-Deskriptoren können zudem klare Lehr- und Lernziele im Bereich der Mehrsprachendidaktik und des interkulturellen Lernens formuliert werden, auf deren Grundlage Unterrichtsmaterialien entwickelt und Curriculumplanung betrieben werden kann. Die Frage ist, ob die REPA-Deskriptoren auch dazu verwendet werden können, interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen zu evaluieren, genauer: ob auf der Grundlage der REPA-Deskriptoren evaluiert werden kann, welche Ressourcen dem Einzelnen zur Verfügung stehen, die in Situationen mobilisiert werden und auf deren Grundlage Kompetenzen konstruiert werden können.



Im Folgenden soll anhand von zwei ersten Fallstudien der Frage nachgegangen werden, wie die REPA-Deskriptoren zur Evaluation interkultureller und mehrsprachiger Ressourcen verwendet werden können.

5. Die Wissensdeskriptoren: eine Fallstudie

Fred Dervin unterstreicht in seinem Artikel “Assessing intercultural competence in Language Learning and Teaching: a critical review of current efforts” von 2011, unter Rückgriff auf Sercu (2004, 74), dass Evaluationen in der pädagogischen Praxis allgemein üblich sind, da “one cannot but assess as ‘learners tend not to pay attention to what is not assessed and therefore demand that good assessment tools be developed’” (Dervin 2011, S. 8). Er bezweifelt, in Anlehnung an Forscher wie Byram (1997), Kramsch (1993) und Zarate und Gohard (2004) jedoch, dass interkulturelle Kompetenzen evaluiert werden können und er erklärt – wie andere Forscher auch – insbesondere die summative Evaluation von Einstellungen als problematisches Unterfangen (ebd., S. 7). Abschließend macht er Vorschläge zur Selbstevaluation interkultureller Kompetenzen.

Die erste Fallstudie, in der die REPA-Deskriptoren zur Evaluation verwendet wurden, konzentriert sich auf die Evaluation mehrsprachiger Kompetenzen und auf den universitären Kontext. Die REPA-Deskriptoren wurden an der Universität Roskilde am Fachbereich *Kultur- og Sprogødestudier (Kultur- und Sprachkontaktstudien)* verwendet. In Anlehnung an Dervin wurde hierbei zum einen auf die Form der Selbstevaluation zurückgegriffen und zum anderen wurden ausschließlich die Wissensdeskriptoren des Referenzrahmens eingebunden. Die Ausformung der Selbstevaluation erfüllte, vergleichbar den *knowledge surveys*, die im Rahmen formativer Evaluationen einsetzbar sind (vgl. Wirth / Perkins 2005), verschiedene Ziele: Die REPA-Deskriptoren halfen der Lehrkraft dabei, Lernziele zu identifizieren und klare Lernziele zu formulieren. Die Studenten ihrerseits konnten die Selbstevaluation dazu verwenden, ihren Wissensstand und ihr Lernen zu reflektieren.

Die Selbstevaluation zielt also nicht darauf ab, die mehrsprachigen Kompetenzen der Studenten zu messen, sondern sie regt zur Selbstevaluation des deklarativen Wissens an, das die Studenten nach Abschluss des Kurses haben. Es wurde hierbei nicht unterschieden, ob die Studenten das Wissen bereits vor Kursbeginn hatten oder ob sie die Kenntnisse im Kurs erworben haben.

Das auf der Grundlage der REPA-Deskriptoren erarbeitete Selbstevaluationsschema wurde im Frühlingsemester 2012 in einem Kurs im Grundstudium, der allgemein in die Kultur- und Sprachkontaktstudien einführt und im Hauptstudium im Rahmen des Themakurses „Multilingualism“ eingesetzt. In der Selbstevaluation wurde nicht zwischen den Kenntnissen im Grund- und Hauptstudium unterschieden. Grund hierfür ist zum



einen, dass eine Vielzahl der Wissensbereiche, die durch das Studium erarbeitet werden sollen, bereits im Grundstudium aufgegriffen und im Hauptstudium vertieft werden. Ein anderer Grund ist, dass die Evaluation – wie erwähnt – nicht auf den Wissenszuwachs im Rahmen des Kurses fokussiert, sondern die Studenten grundlegend dazu angeregt werden sollen zu reflektieren, über welche Kenntnisse sie im Bereich der Mehrsprachigkeit und des Sprachkontakts verfügen.

Die Selbstevaluation basiert auf einer Auswahl der aufgeführten REPA-Deskriptoren, die auf der Grundlage der Lernziele des Kurses getroffen wurde, sowie einer Vereinfachung der sprachlichen und graphischen Gestaltung der Deskriptoren. Zum Beispiel wurde die graphische Kennzeichnung von Alternativen (^{OO}) fallengelassen und die Singular-/Pluralformulierung „language is / languages are composed“ durch den Plural „languages are composed“ ersetzt. Zudem wurden Aufzählungen zum Teil verkürzt. Beispielsweise wurde *“Has knowledge about synchronic variations in languages {regional, social, generational, professional, specific-public related (international English, “foreigner talk”, motherese ...) ...}”* angegeben als: *“I am aware that there are synchronic variations in languages (regional, social, generational...)”*. Die Formulierungen *“I know”*, *“Has a knowledge about”*, *“Possesses knowledge”* wurde durch *“I am aware that/of”* ersetzt.

Es wurde die Wahl getroffen, sowohl im Grund- als auch im Hauptstudium, alle übergeordneten Wissensdeskriptoren im Bereich der mehrsprachigen Kompetenzen (K1-K7) in der Selbstevaluation aufzugreifen und auch das zweite Niveau der Deskriptorenhierarchie (K1.1, K1.2 usw.) einzubinden, um die umfassende Operationalisierung deklarativen Wissens über Mehrsprachigkeit, die in dem REPA erarbeitet wurde, zum Gegenstand der Selbstreflektion der Studierenden zu machen. Untergeordnetere Niveaus wurden nur dann aufgegriffen, wenn in den Deskriptoren wesentliche Lernziele des Kurses formuliert wurden. Ein Beispiel hierfür sind die Deskriptoren zum Zusammenhang zwischen Sprache und Norm (K2.1.1, K2.1.2 und K2.1.3) und Deskriptoren, die – wie K2.5.3 – Fragen der sprachlichen Identität aufgreifen: *„[...] that one’s own linguistic identity may be complex (due to personal, familial, national history ...)”*. Zudem wurden untergeordnete Niveaus zur Konkretisierung/Exemplifizierung übergeordneter Ressourcen verwendet. So wurde zum Beispiel in der Formulierung: *“that culture and identity influence communicative interactions, i.e. I am aware of that both actions/behaviours and the way they are interpreted/evaluated are linked to cultural references”*, der Deskriptor K3.4 mit dem untergeordneten Deskriptoren K3.4.1 *“that both actions/behaviours and the way they are interpreted/evaluated are linked to cultural references”* verbunden.

Die Selbstevaluation wurde wie folgt gestaltet:



Self-evaluation: Knowledge about languages/multilingualism

Please, respond in the most frank and spontaneous way possible to the questions that follow. There are no right or wrong answers, only your opinions matter.

Your answers are confidential and will be treated completely anonymously.

1. Language as semiological system

I am aware	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree
that languages are composed of signs which form a (semiological) system.			
that the relationship between words and their referent / between the signifier and the meaning is a priori an arbitrary one.			
that even cases of onomatopoeia, where a link does exist between word and referent, retain a degree of arbitrariness and vary from one language to another.			
that the arbitrary link between the word and the referent / between the signifier and the meaning is established, most often implicitly, as a convention within the linguistic community.			
that languages work in accordance with rules / norms.			
that there are always variations within what one may consider to be the same language.			
that a language functions differently in its spoken and written forms.			

2. Language and Society

I am aware	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree
that there are synchronic variations in languages (regional, social, generational...).			
that each one of these variations can be legitimate in certain contexts and under certain conditions.			
that one must keep in mind the sociocultural characteristics of speakers using these variations in order to interpret them.			
of some categories of languages with regard to their status in society (official language / regional language / slang ...).			
that each individual belongs to at least one linguistic community and that many persons belong to more than one linguistic community.			
that identity is constructed / defined in interaction with "the other" during the process of communication.			
that the language one uses contributes, along with other phenomena, to one's identity.			
of some of the characteristics of one's own linguistic situation / environment.			
that one's own linguistic identity may be complex (due to personal, familial, national history ...).			
of some historical facts (linked to relations between nations / people, migrations ...) which have influenced / influence the origins or the evolution of some languages.			
that in mastering knowledge about languages, one also acquires historical / geographic knowledge.			

3. Verbal and non-verbal communication

I am aware	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree
that apart from linguistic communication, there are other forms of communication, i.e. animal communication, sign language, gestures.			



of my own communicative repertoire (languages and varieties, discursive genres, ...).			
that one is supposed to adapt one's own communicative repertoire to the social and cultural context within which communication is taking place.			
that culture and identity influence communicative interactions, i.e. I am aware that both actions and the way they are interpreted/evaluated are linked to cultural references.			
that one's communicative competence originates from (usually implicit) knowledge of a linguistic, cultural and social nature.			
that in view of his / her plurilingual and pluricultural competence, a person who speaks a foreign language possesses a particular status in communication (a special status in communication).			

4. Evolution of Languages

I am aware	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree
that languages are linked between themselves by so-called "kinship" relationships / I am aware that languages belong to families.			
of the phenomenon of "loaning" from one language to another.			
of the history of languages (/ the origin of some languages / some lexical and phonological evolutions / ...).			

5. Multiplicity/diversity/multilingualism/plurilingualism

I am aware	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree
that there are very many languages in the world.			
that there are many different kinds of sounds used in languages {phonemes, rhythmic patterns ...}.			
that there are many different kinds of script.			
that multilingual/plurilingual situations vary according to countries/ regions (number/status of languages, attitudes towards languages ...).			
that multilingual / plurilingual situations are likely / liable to evolve.			
that sociolinguistic situations can be complex.			
that one must not confuse country with language.			
that there are often several languages used in one country / one same language used in several countries.			
that often the borders between languages and countries do not coincide precisely.			
of the existence of situations of multilingualism / plurilingualism in my own environment and in other places.			

6. Similarities/differences between languages

I am aware	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree
that each language has its own system.			
that each language has its own, partly specific, way of perceiving / organising reality.			
that the particular way in which each language expresses / "organises" the world is influenced by culture.			
that, therefore, in translating from one language to another there is rarely a word for word solution, a simple exchange of labels, but that one should see the process within the context of a different perception / organisation of reality.			
that categories used to describe the workings of a language may not necessarily exist in others (number, gender, the article...).			
that even when these categories can be found in another language, they are not necessarily organised in the same way.			



that each language has its own phonetic / phonological system.			
that there is no word for word equivalence from one language to another			
that words may be constructed differently in different languages.			
that the organisation of an utterance may vary from one language to another.			
that systems of script may function in different ways.			
of the existence of different forms of script (phonograms, ideograms, pictograms).			
that the correspondence established between graphemes and phonemes in alphabetic systems is specific to each language.			
that there are similarities and differences between verbal / non-verbal communication systems from one language to another.			

7. Language and acquisition/learning

I am aware	Agree	Neither agree nor disagree	Disagree
of some of the basic principles which underly the process of learning to speak a language.			
that one can rely on the (structural / discursive / pragmatic) similarities between languages in order to learn languages.			
that one can learn better if one has a positive attitude towards linguistic differences.			
that the way one sees / perceives a language influences the learning of that language.			
that there are different strategies for learning languages and that the different strategies are not equally relevant in view of the learning objectives of the learner.			
that it is useful to be well aware of learning strategies one uses in order to be able to adapt them to one's specific objectives.			

8. Comments/missing elements?

--

Die Evaluation der Ergebnisse der Studierenden im Grund- und Hauptstudium zeigte, dass der Kenntnisstand der Gruppe sehr heterogen ist: Ein überwiegender Anteil der Studierenden war der Ansicht, dass sie über die meisten Wissensressourcen verfügen. Rund 25% der Studenten gaben an, dass rund 30% der Deskriptoren nicht ihrem Wissensstand entsprechen. Die Evaluation zeigte beispielsweise, dass viele Studenten die Begriffe Phonogramme, Ideogramme, Piktogramme und Onomatopoesie nicht kennen und dass ihnen die Unterscheidung in Graphem und Phonem sowie Saussures Konzept des Signifikats/Signifikants nicht bekannt sind.

Die Verwendung der REPA-Deskriptoren erwies sich in dieser Form der Selbstevaluation als fruchtbar. Die umfassende Operationalisierung und die systematische Darstellung mehrsprachiger Kompetenzen, die durch die REPA-Deskriptoren erarbeitet wurde, konnte zur Ausformung und Bearbeitung der Selbstevaluation verwendet werden. Die Studenten nutzten das Kommentarfeld am Ende der Evaluation nicht dazu, fehlende Deskriptoren aufzulisten. Die vorgenommene Operationalisierung scheint im Rahmen des Kurses also aus der Sicht der Studenten relativ erschöpfend zu sein. Es ist naheliegend, dass eine vergleichbare Selbstevaluation auf der Grundlage der REPA-



Deskriptoren auch für Kurse erarbeitet werden kann, die auf interkulturelle Wissensressourcen fokussieren.

5. Die REPA Deskriptoren zur Evaluation der Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen im Kontext deutsch-dänischer Handelsbeziehungen

Im zweiten Fallbeispiel wurden die REPA Deskriptoren verwendet, um zu evaluieren, welche interkulturellen Kompetenzen im Kontext deutsch-dänischer Handelsbeziehungen notwendig sind. In diese Untersuchung wurden die Dimensionen Wissen, Einstellung und Fertigkeiten einbezogen. Die Fallstudie ging anhand von qualitativen Experteninterviews (Kvale / Brinkmann, 2009) der Fragestellung nach, welche interkulturellen Kompetenzen in einem dänisch-deutschen Unternehmenskontext als notwendig erachtet werden. Der Fokus lag hierbei auf der dänischen Perspektive.

In Dänemark wird für den dänisch-deutschen Unternehmenskontext die Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen unterstrichen, ohne jedoch genau zu definieren, welche Kompetenzen – in der REPA-Terminologie: Ressourcen – als notwendig erachtet werden. In der Untersuchung wurde zunächst in einem ersten Schritt eine Analyse der bislang vorliegenden Forschungsliteratur vorgenommen. Die Analyse zeigte, dass in Studien, wie jene, die durch Vandermeeren (2003), Rye Møller (2007) und dem dänischen Außenministerium (Udenrigsministeriet 2012) durchgeführt wurden, primär auf Wissen fokussiert wird, Einstellungen nur selten thematisiert und Fertigkeiten nicht erörtert werden. In einem zweiten Schritt wurden auf der Grundlage einer umfassenden Operationalisierung interkultureller Kompetenzen, die durch die REPA-Deskriptoren vorgelegt wurde, ein Interviewguide erarbeitet, anhand dessen sechs Experten darum gebeten wurden, die übergeordnete Fragestellung zu beantworten, inwieweit sie die aufgeführten Ressourcen in einem dänisch-deutschen Unternehmenskontext als relevant erachten. An der Evaluation nahmen u.a. der Botschafter der Königlichen Dänischen Botschaft in Berlin, die Leiterin des *Goethe-Instituts* in Dänemark, der Vorsitzende des Dänisch-Deutschen Industrie- und Handelsklubs und Repräsentanten des Fachbereichs Deutsch an der *Copenhagen Business School* teil.

Der Interviewguide gliedert sich in drei Teile, die den drei REPA-Dimensionen entsprechen: *Wissen*, *Einstellungen* und *Fertigkeiten*. Die Dimension des Wissens baut auf den Wissensdimensionen auf, die in der der Arbeit zugrunde gelegten, existierenden Forschungsliteratur zum Thema angeführt werden (Vandermeeren 2003; Rye Møller 2007; Udenrigsministeriet 2012). Die Dimensionen *Einstellungen* und *Fertigkeiten* wurden hingegen auf der Grundlage der REPA-Deskriptoren formuliert. Es wurden hierbei ausschließlich die übergeordneten Deskriptoren einbezogen und die Deskriptoren wurden



sowohl sprachlich als auch graphisch vereinfacht. Beispielsweise wurde der Einstellungsdeskriptor „Aufmerksamkeit für fremde Kulturen, für kulturelle Vielfalt des Umfelds, für kulturelle Vielfalt im Allgemeinen“ im Interviewguide vereinfachend als „Aufmerksamkeit gegenüber kultureller Vielfalt“ bezeichnet. Die inhaltliche und sprachliche Reduktion wurde unter anderem deswegen als notwendig erachtet, da die meisten Interviewten nur begrenzt Zeit für das Interview zur Verfügung stellen konnten.

Der Interviewguide zur Evaluation der Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen im deutsch-dänischen Unternehmenskontext wurde wie folgt formuliert:

1 Einstellungen (15 Minuten)

Die folgende Auflistung von Einstellungsdeskriptoren wurde auf der Grundlage des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) erarbeitet, in dem interkulturelle Kompetenzen operationalisiert werden.

Bitte lesen Sie REPA's übergeordnete Einstellungsdeskriptoren und beantworten Sie folgende Fragen:

A: Inwieweit sind Sie der Ansicht, dass diese Kompetenzen für einen Dänen in einem dänisch-deutschen Unternehmenskontext relevant sind?

B: Gibt es Einstellungskompetenzen, die Ihres Erachtens in der folgenden Auflistung fehlen und die Sie hinzufügen möchten?

C: Können Sie konkrete Beispiele für jene Kompetenzen nennen, die Sie als sehr relevant erachten? Warum ist es beispielsweise wichtig, Respekt gegenüber kultureller Vielfalt zu haben?

REPA's Einstellungsdeskriptoren:

- 1.1 Aufmerksamkeit gegenüber kultureller Vielfalt
- 1.2 Sensibilität gegenüber kultureller Vielfalt
- 1.3 Neugier gegenüber kultureller Vielfalt
- 1.4 Positive Akzeptanz der kulturellen Vielfalt
- 1.5 Aufgeschlossenheit gegenüber kultureller Vielfalt
- 1.6 Respekt gegenüber kultureller Vielfalt
- 1.7 Motiviert dafür sein, dem Phänomen kultureller Vielfalt zu begegnen
- 1.8 Den Wunsch haben im Kontext kultureller Vielfalt zu interagieren und sich zu engagieren
- 1.9 Kritische Hinterfragung des Phänomens der kulturellen Vielfalt
- 1.10 Wille zum Aufbau fundierter Kenntnisse über das Phänomen der kulturellen Vielfalt
- 1.11 Bereitschaft eigene (Vor-)Urteile über Kulturen zu revidieren
- 1.12 Bereitschaft zu einem kulturellen Perspektivenwechsel/Relativierungsprozess
- 1.13 Bereitschaft sich in Kulturkontaktsituationen anzupassen
- 1.14 Selbstvertrauen in Kulturkontaktsituationen haben
- 1.15 Gefühl von Vertrautheit in Kulturkontaktsituationen haben (auf der Basis des Wissens über die Ähnlichkeiten von Kulturen)
- 1.16 Die eigene kulturelle Identität annehmen und wertschätzen

2 Fertigkeiten (10 Minuten)

Auch die folgende Auflistung von Fertigkeiten wurde auf der Grundlage des Referenzrahmens für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (REPA) erarbeitet.

Bitte lesen Sie REPA's übergeordnete Fertigkeitsdeskriptoren und beantworten Sie folgende Fragen:

A: Inwieweit sind Sie der Ansicht, dass diese Kompetenzen für einen Dänen in einem dänisch-deutschen Unternehmenskontext relevant sind?

B: Gibt es Fertigkeitsskompetenzen, die Ihres Erachtens in der Auflistung fehlen und die Sie hinzufügen möchten?

C: Können Sie konkrete Beispiele für jene Kompetenzen nennen, die Sie als äußerst relevant erachten? Warum ist es beispielsweise wichtig, in Kulturkontaktsituationen interagieren zu können?



REPA's Fertigkeitdeskriptoren:

- 2.1 Kulturelle Phänomene beobachten/analysieren können
- 2.2 Kulturelle Phänomene identifizieren/erkennen können
- 2.3 Kulturelle Phänomene vergleichen können
- 2.4 Mit anderen über Aspekte der dänischen Kultur sprechen und diese erklären können
- 2.5 In Kulturkontaktsituationen interagieren können
- 2.6 Sich Wissen über Kulturen aneignen können

3 Wissen (15 Minuten)

In der Forschungsliteratur über interkulturelle Kompetenzen in einem deutsch-dänischen Unternehmenskontext wird unterstrichen, dass Dänen insbesondere Wissen über Deutschland haben sollten.

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen:

A: *Inwieweit sind Sie der Ansicht, dass die im Folgenden aufgelisteten Wissensdimensionen für einen Dänen in einem dänisch-deutschen Unternehmenskontext relevant sind?*

B: *Gibt es Wissensdimensionen, die Ihres Erachtens in der folgenden Auflistung fehlen und die Sie hinzufügen möchten?*

C: *Können Sie konkrete Beispiele für jene Wissensdimensionen nennen, die Sie als äußerst relevant erachten? Warum ist es beispielsweise wichtig, Wissen über soziale Verhältnisse zu haben?*

Wissensdeskriptoren:

- 3.1 Generelles Wissen über Deutschland
 - 3.1.1 Wissen über geographische Verhältnisse
 - 3.1.2 Wissen über wirtschaftliche Verhältnisse
 - 3.1.3 Wissen über soziale Verhältnisse
 - 3.1.4 Wissen über politische Verhältnisse
- 3.2 Wissen über deutsche Geschäftskultur
 - 3.2.1 Organisationsstrukturen der Unternehmen (Hierarchien)
 - 3.2.2 Kleidung
 - 3.2.3 Disziplin/ Pünktlichkeit
 - 3.2.4 Anredeform und Titel
 - 3.2.5 Wissen darüber, wie in Deutschland Geschäftstreffen abgehalten werden

4 Zusammenfassung (5-10 Minuten)

Welche Empfehlungen würden Sie dänischen Unternehmen, die mit Deutschland zusammenarbeiten, zusammenfassend geben: Welche interkulturellen Kompetenzen sind in einem dänisch-deutschen Unternehmenskontext aus dänischer Perspektive erforderlich?

In der qualitativen Inhaltsanalyse der Interviews, die im Anschluss durchgeführt wurde, manifestieren sich folgende Tendenzen: Die Experten erachten sowohl Einstellungen als auch Wissen und Fertigkeiten als relevant in einem dänisch-deutschen Unternehmenskontext. Die Einstellungsressourcen, die als außerordentlich relevant hervorgehoben werden, sind *Aufmerksamkeit gegenüber kultureller Vielfalt, Sensibilität gegenüber kultureller Vielfalt, positive Akzeptanz der kulturellen Vielfalt, Respekt gegenüber kultureller Vielfalt, Bereitschaft sich in Kulturkontaktsituationen anzupassen und Bereitschaft eigene (Vor-)Urteile über Kulturen zu revidieren*. Von den Fertigungsressourcen werden die folgenden als besonders relevant erachtet: *kulturelle Phänomene identifizieren/erkennen können und mit anderen über Aspekte der dänischen Kultur sprechen und*



diese erklären können. Die Wissensdeskriptoren, die als außerordentlich relevant hervorgehoben werden, sind: *Generelles Wissen über Deutschland*, insbesondere *Wissen über wirtschaftliche Verhältnisse*, *Wissen über Organisationsstrukturen der Unternehmen (Hierarchien)* und *Wissen über Anredeform und Titel*.

In der erarbeiteten Evaluation der Notwendigkeit interkultureller Kompetenzen im deutsch-dänischen Unternehmenskontext haben sich die REPA-Deskriptoren als äußerst fruchtbares Instrument erwiesen. Auch die Experten unterstreichen, dass sie die im *Interviewguide* erarbeitete Operationalisierung interkultureller Kompetenzen im Bereich der Einstellungen und Fertigkeiten als sehr nützlich erachten. Hingegen wird die Wissensdimension, die nicht auf der Grundlage der REPA-Deskriptoren, sondern basierend auf existierender Forschungsliteratur erarbeitet wurde, kritisch beurteilt. Die Experten geben für die Wissensdimension zahlreiche Ergänzungen an, beispielsweise Wissen über historische Verhältnisse, Wissen über das Wissen der Anderen, Wissen über Kultur, Wissen über rechtliche Verhältnisse, Wissen über dänisch-deutsche Verhältnisse, Wissen über eigene Kultur und Wissen über außenpolitische Verhältnisse.

7. Abschließende Betrachtung

Der REPA stellt, in den Worten von Martinez und Schröder-Sura, eine “systematische Darstellung und Konkretisierung der [...] Ressourcen in den Bereichen Kenntnisse (*savoir*), Einstellung (*savoir-être*) und Fertigkeiten (*savoir-faire*)” (Martinez / Schröder-Sura 2011, 81) dar. Er bindet zudem transversal Byrams Dimension der Aneignungskompetenz (*savoir apprendre*) ein und erfasst in den Einstellungsdeskriptoren Byrams Bereich des kritischen Engagements (*savoir s'engager*).

Durch die äußerst umfangreiche, wenn auch nicht abschließende Operationalisierung, die in den REPA-Deskriptoren erarbeitet wurde, werden mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzen weitreichender beschreibbar, genauer: die Ressourcen werden beschreibbar, die in Situationen verbunden und durch die die Kompetenzen konstruiert werden.

Die REPA-Deskriptoren eignen sich deshalb einerseits zur Formulierung von Lehr- und Lernzielen, andererseits können auf ihrer Grundlage Unterrichtsmaterialien entwickelt und Curriculumplanung betrieben werden. Wie die ersten Fallstudien gezeigt haben, ist es zudem fruchtbar, die REPA-Deskriptoren zur Evaluation von mehrsprachigen und interkulturellen Ressourcen zu verwenden. Auf ihrer Grundlage kann die Relevanz von Ressourcen in der Dimension des Wissens, der Einstellungen und der Fertigkeiten evaluiert werden. Dabei ist zum einen zunächst zu evaluieren, welche Ressourcen als notwendig erachtet werden. Hiervon ausgehend ist zu überlegen, wie diese Ressourcen gestärkt werden können. Hierfür stehen die REPA-Unterrichtsmaterialien zur Verfü-



gung. Ausgehend von einer Ressource, die bei dem Lernenden gestärkt werden soll, ist – unter Rückgriff auf den Deskriptor, der diese Ressource beschreibt – Unterrichtsmaterial aus der REPA-Datenbank ermittelbar. Nachdem in einem Lehr-/Lernprozess versucht wurde, diese Ressource zu stärken, ist dann die Frage, wie evaluiert werden kann, ob die Ressource tatsächlich gestärkt wurde. Anhand des Selbstevaluationsbogens können, wie das erste Fallbeispiel gezeigt hat, die Wissensressourcen evaluiert werden, über die Universitätsstudenten im Bereich der mehrsprachigen Kompetenzen verfügen. Diese Selbstevaluation im Bereich der Mehrsprachigkeit kann aller Wahrscheinlichkeit nach auf eine Selbstevaluation des deklarativen Wissens über Kulturen übertragen werden. Die Erarbeitung einer solchen Selbstevaluation würde die Möglichkeit geben, die REPA-Wissensdeskriptoren im Bereich der Kultur kritisch zu beleuchten und zu prüfen, ob sie sich durch eine vergleichbare Vollständigkeit auszeichnen, wie jene über Sprachen. Weiter wäre zu untersuchen, ob im Rahmen von Selbstevaluationen anhand der REPA-Deskriptoren auch Fertigkeiten evaluiert werden können. Am problematischsten wäre – wie bereits erörtert – die Entwicklung einer Selbstevaluation für die Dimension der Einstellungen.

Die oben beschriebenen Fallbeispiele haben gezeigt, dass im Rahmen der Evaluationen eine dem Kontext angepasste Auswahl vorgenommen werden muss und auch vorgenommen werden kann. Zudem erscheint es empfehlenswert, die REPA-Deskriptoren sprachlich und graphisch zu vereinfachen und untergeordnete Deskriptoren zur Konkretisierung übergeordneter Ressourcen zu verwenden.

Der nächste Schritt wäre dann jener von der isolierten Ressource zur Kompetenz. Wenn wir davon ausgehen, dass Kompetenzen konstruiert werden, indem Ressourcen in Situationen miteinander verbunden und mobilisiert werden, dann sind interkulturelle und mehrsprachige Kompetenzen nur in Situationen evaluierbar. Zwei Perspektiven erscheinen hier besonders fruchtbar: Zum einen könnte der Frage nachgegangen werden, welche Rolle den REPA-Deskriptoren im Rahmen von interkulturellen Trainings zukommen kann, die handlungsorientiert Fallstudien und globale Simulationen als Vehikel interkulturellen Lernens nutzen (vgl. Jäger, in Druck). In diesem Zusammenhang wäre zu untersuchen, inwieweit die REPA-Deskriptoren hier zur Lernzielbeschreibung und zur Selbstevaluation der Teilnehmer am Anschluss des Trainings verwendbar wären. Zum anderen stellt sich die Frage, inwiefern die REPA-Deskriptoren in existierenden Instrumenten wie dem „ABC's of Cultural Understanding and Communication“ (Ruggiano Schmidt / Finkbeiner 2006) nutzbar gemacht werden können. Im „ABC's“ wird in einem ersten Schritt eine Autobiographie (A) geschrieben. In einem zweiten Schritt wird auf der Grundlage von mehreren Interviews, die Biographie (B) eines anderen Menschen geschrieben. Im Anschluss werden (A) und (B) in einer „Cross-cultural analysis“ (C) verglichen. Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen der Biographie und der Autobiographie werden erfasst, und die Unterschiede werden zum Gegenstand



der Reflektion gemacht. Der Lernende geht der Frage nach, welche Einstellungen er zur Andersartigkeit des Anderen konstruiert und warum. Es stellt sich die Frage, inwiefern die Lernenden im Rahmen dieses Lehr- und Lernprozesses die REPA-Deskriptoren zur Ausgestaltung ihrer Analyse nutzen können. Darüber hinaus kann die Frage aufgeworfen werden, ob die Analyse in der Folge anhand der REPA-Deskriptoren im Rahmen einer Selbstevaluation reflektiert werden kann. Welche Ressourcen manifestieren sich in der Analyse? Inwiefern mobilisieren die Lernenden in der Situation der Analyse Wissen, Einstellungen und Fertigkeiten, kombinieren sie und nutzen sie zur Konstruktion interkultureller Kompetenzen?

Literatur

- Beacco, J.-C., Byram, M. (2007): From linguistic diversity to plurilingual education. Guide to the development of language education policies in Europe, Strasbourg, Council of Europe.
- Beacco, J.C. et al. (2010): Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Beckers, J. (2002): Développer et évaluer des compétences à l'école: vers plus d'efficacité et d'équité, Bruxelles, Labor.
- Byram, M. (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence. Bristol, Multilingual Matters.
- Byram, M. (Hrsg.) (2003): Intercultural competence. Strasbourg, Council of Europe.
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002): Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Strasbourg, Council of Europe.
- Candelier, M. (Hrsg.) (2003): Janua Linguarum – La porte des langues. L'introduction de l'Eveil aux langues dans le curriculum, Strasbourg, Council of Europe / Graz, ECML.
- Candelier, M. (2007): Awakening to languages and language policy. In: J. Cenoz, J. / Hornberger, N. (2007): Encyclopaedia of language and education, vol. 6. Springer-Verlag, Heidelberg.
- Candelier, M. et al. (2007): FREPA. Framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Council of Europe, Strasbourg / ECML, Graz.
- Candelier, M. / De Pietro, J.F. (2011): Les approches plurielles: cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles, in: Blanchet, P., Chardenet, P. (Hrsg.) (2011): Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées, Paris, Editions des archives contemporaines.
- Candelier, M., Daryai-Hansen, P., Schröder-Sura, A. (2012): The framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – a complement to the CEFR to develop plurilingual and intercultural competences, in: Innovation in language learning and teaching 6 (3): 244-257.
- Candelier, M. et al. (forthcoming): CARAP/FREPA. A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures. Competences and resources. Graz, ECML.



CARAP – FREPA (2011): A framework of reference for pluralistic approaches to languages and cultures – competences and resources.

<http://carap.ecml.at/Components/tabid/2668/language/en-GB/Default.aspx>.

Abruf am 2012-10-10.

Coste, D. (2006): Le Cadre européen commun de référence pour les langues: traditions, traductions, translations. Retour subjectif sur un parcours, in: Synergies Europe 1 (2006), 40-46.

De Pietro, J.F., Lörincz, I. (2011): Valoriser toutes les langues à l'école par les approches plurielles : le projet CARAP, in: Babylonia 1 (2011), 49-56.

Dervin, F. (2010): Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts, in: Dervin, F. / Suomela-Salmi, E. (Hrsg.): New approaches to assessing language and (inter-)cultural competences in higher education, Frankfurt am Main, Peter Lang.

Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin, Langenscheidt.

Europarat (2007): Guide for the development of language education policies in Europe, Strasbourg, Council of Europe.

Europarat (2010): Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education, Strasbourg, Council of Europe.

Gundara, J.S. / A. Portera (2008): Theoretical reflections on intercultural education, in: Intercultural Education 19 (6), 463-468.

Herdina, P. / Jessner, U. (2002): A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics, Clevedon, Multilingual Matters.

Hufeisen, B. / Neuner, G. (2004): The plurilingualism project: Tertiary language learning – German after English, Strasbourg / ECML, Graz, Council of Europe.

Jaeger, C. (in Druck): Interkulturelle Kompetenz handlungsorientiert im Fremdsprachenunterricht vermitteln, in: Seul, O. (Hrsg.): Acte du colloque de Monastir 2010. Kulturvermittlung und Interkulturalität aus der Sicht tunesischer Germanistik.

Kramsch, C. (1993): Context and culture in language teaching, Oxford, Oxford University Press.

Le Boterf (1994): De la competence: essai sur un attracteur étrange, Paris, Éditions d'organisation.

Lenz, P., Berthele, R. (2010): Assessment in plurilingual and intercultural education. Strasbourg, Council of Europe, Language Policy Division.

Martinez, H. / Schröder-Sura, A. (2011): Der Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen: Ein Instrument zur Förderung mehrsprachiger Aneignungskompetenzen und zur Weiterentwicklung der Aufgabenkonstruktion, in: DSN Jb. 2 (2011), 67-83.

Meißner, F.-J. et al. (2004): EuroComRom – Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension, Aachen, Shaker.

Meißner, F.J. (2011): Teaching and learning intercomprehension : A way to plurilingualism and learner autonomy, in: De Florio-Hansen, I. (Hrsg.): Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity, Kassel, Kassel University Press.



- Ruggiano Schmidt, P. / Finkbeiner, C. (2006): ABC's of cultural understanding and communication. National and international adaptations. Greenwich, Information Age Publishing.
- Sercu, L. (2004): Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond, in: Intercultural education 15 (1), 73-89.
- Steinar, K., Brinkmann, S. (2009): InterView – introduktion til et håndværk. København, Hans Reitzels Forlag.
- Tagliante, C. (1994): L'évaluation, Paris, Clé International.
- Udenrigsministeriet (2012): Forretningskultur.
<http://tyskland.um.dk/da/eksportraadet/forretningskultur/>. Abruf am 2012-11-21.
- Vandermeeren, S. (2003): German language needs in Danish companies. in: Hermes, Journal of Linguistics 31 (2003), 13-29.
- Weinert, F.E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: Weinert, F.E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim, Beltz.
- Wirth, K. and Perkins, D. (2005): Knowledge surveys: The ultimate course design and assessment tool for faculty and students.
<http://www.macalester.edu/geology/wirth/CourseMaterials.html>. Abruf am 2012-11-21.
- Zarate, G. / Gohard-Radenkovic, A. (2004): La reconnaissance des compétences interculturelles: de la grille à la carte, Paris, Didier FLE.



Identitätskonstruktion im Kontext kulturdidaktischer Überlegungen

Sylvia Fehling

In dem folgenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Rolle Identitätskonstruktion im Kontext kulturdidaktischer Überlegungen spielt. In diesem Zusammenhang werden zunächst kulturdidaktische Überlegungen skizziert und dabei auf die Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz, auf das Modell der Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz von Byram (1999) sowie auf die Lernspirale Interkulturelle Kompetenz von Deardorff (Bertelsmann Stiftung 2006) eingegangen. Im Anschluss wird das Konstrukt Identität diskutiert sowie anhand des Modells der ABC's of Cultural Understanding and Communication (Schmidt 1998; Schmidt und Finkbeiner 2006) erläutert, welchen Zugang es zu dem Thema Identität im Zusammenhang kulturdidaktischer Überlegungen gibt. Das ABC's Modell zielt darauf, durch eine Auseinandersetzung mit dem Selbst auf die Begegnung mit Anderen vorzubereiten. Die Beteiligten im ABC's Prozess sollen dabei ein Bewusstsein über ihren kulturellen, sprachlichen sowie biographischen Hintergrund entwickeln. Anhand von zwei Beispielen wird anschließend erläutert, welche Indikatoren von Identitätskonstruktion sich dabei finden lassen. Abschließend wird die Frage diskutiert, welche Relevanz die Konstruktion von Identität im Zusammenhang des ABC's Prozesses bzw. des interkulturellen Lernens hat und welche Schlussfolgerungen sich für kulturdidaktische Überlegungen ergeben.

1. Zum Kontext kulturdidaktischer Überlegungen

Im Fremdsprachenunterricht hat sich die Förderung der interkulturellen Kompetenz als übergreifendes Ziel etabliert. Der Begriff der interkulturellen Kompetenz findet dabei inzwischen häufiger Verwendung als der Begriff des interkulturellen Lernens. Laut Decke-Cornill und Küster (2010, S. 236-237) hängt dies „offenkundig mit der politisch gewünschten Output- und Standardorientierung des Bildungswesens zusammen“. So wird auch in den Bildungsstandards, die bereits 2003 von der Kultusministerkonferenz (KMK) für die erste Fremdsprache beschlossen wurden und die sich in den Bildungsplänen der Länder in unterschiedlichen Klassenstufen niedergeschlagen haben, die Förderung von interkultureller Kompetenz als Ziel genannt. Dabei wird auf die Stärkung der eigenen Identität Bezug genommen, wie das folgende Zitat verdeutlicht:

Der Unterricht in der ersten Fremdsprache entwickelt systematisch interkulturelle Kompetenzen; dabei orientiert er sich an dem Leitziel, bei den Schülerinnen und Schülern – auf der Basis eines Orientierungswissens zu exemplarischen Themen



und Inhalten – Interesse und Verständnis für andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen auszubilden. Sie können eigene Sichtweisen, Wertvorstellungen und gesellschaftliche Zusammenhänge mit denen englisch- bzw. französischsprachiger Kulturen tolerant und kritisch vergleichen. Hiermit verbunden ist das Leitziel der Stärkung der eigenen Identität (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 9-10).

Das Zitat macht ferner deutlich, dass verschiedene Fähigkeiten im Kontext interkultureller Kompetenzen relevant sind. Diese Kompetenzen, die u. a. dem affektiven und dem kognitiven Bereich sowie einer Handlungskompetenz zuzuordnen sind, gehen auf das Modell der *Interkulturellen Kommunikativen Kompetenz* von Byram (1999) zurück, welches im Kontext kulturdidaktischer Überlegungen eine zentrale Rolle spielt (Decke-Cornill und Küster 2010) und daher an dieser Stelle erläutert werden soll. Byram (1999) unterscheidet 5 *savoirs*, die unterschiedliche Dimensionen interkultureller Kompetenz abbilden: Mit den *savoirs* ist kulturspezifisches Wissen gemeint, wie Byram (1999, S. 366) folgendermaßen betont: „Knowledge: of social groups and their products and practices in one’s own and in one’s interlocutor’s country, and of the general processes of societal and individual interaction.“ *Savoir être* beinhaltet die affektive Dimension und „die Bereitschaft und Fähigkeit, sich von ethnozentristischen Sichtweisen zu lösen“ (Decke-Cornill und Küster 2010, S. 237). *Savoir comprendre* umfasst die Fähigkeit, Dokumente und Ereignisse der fremden Kultur zu analysieren und zu interpretieren und mit denen der eigenen Kultur zu vergleichen. *Savoir apprendre/faire* fokussiert nach Byram (1999, S. 368) auf die folgende Handlungskompetenz: „Skills of discovery and interaction: ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction.“ Die fünfte Kompetenz *savoir s’engager* beinhaltet ein kritisches Bewusstsein in Bezug auf die eigene und die fremde Kultur. Neben den genannten interkulturellen Kompetenzen führt Byram auch noch kommunikative Kompetenzen auf, d. h. linguistische und soziolinguistische Kompetenzen sowie Diskurskompetenzen, über die der sogenannte *intercultural speaker* verfügen muss (a. a. O., S. 364-365).

In enger Anlehnung an das Modell von Byram steht die *Lernspirale Interkulturelle Kompetenz* von Deardorff (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 7ff.): Das Modell beinhaltet vier Dimensionen, die sich wechselseitig beeinflussen: Neben der affektiven Kompetenz umfasst das Modell eine *Handlungskompetenz*, die u. a. Kommunikationsfähigkeiten und Konfliktlösungsfähigkeiten beinhaltet. Darüber hinaus findet sich in dem Modell eine *Reflexionskompetenz*, wie z. B. Empathiefähigkeit sowie eine *konstruktive Interaktion*, die sich auf die Vermeidung von Regelverletzungen konzentriert. Nach Deardorff ist interkulturelle Kompetenz kein statischer Zustand, sondern ein komplexer und lebenslanger Prozess, wie in dem folgenden Zitat deutlich wird:



Interkulturelle Kompetenz ist weder ein statischer Zustand noch das direkte Resultat einer einzelnen Lernerfahrung. Sprachbeherrschung oder explizites, d.h. erlernbares Wissen über kulturelle Besonderheiten allein machen niemanden interkulturell kompetent. Noch erwirbt man Interkulturelle Kompetenz durch eine Reise ins Ausland oder ad hoc durch eine Fortbildung. Wenn die Annahme stimmt, dass Kultur beständig im Fluss ist, müssen die Menschen vielmehr Fähigkeiten für Prozesse erlernen und beherrschen. Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz ist demnach komplex, mehrdimensional und je nach interkultureller Situation vielgestaltig. Für den Erwerb Interkultureller Kompetenz bedeutet dies einen fortwährenden dynamischen Prozess, der in verschiedenen Dimensionen verläuft und sich spiralförmig anreichert und entwickelt (Bertelsmann Stiftung 2006, S. 7-8).

Analog zu dem Fremdsprachenunterricht wird interkulturelle Kompetenz auch in den Bildungsstandards für die Lehrerbildung der KMK explizit für den Bereich Neue Fremdsprachen aufgeführt: So wird im Zusammenhang eines fachspezifischen Kompetenzprofils für die Studienabsolventinnen und -absolventen u. a. gefordert, „interkulturelle Kompetenz auf dem erworbenen Niveau zu erhalten und ständig zu aktualisieren“ (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 2008, S. 26). Darüber hinaus soll „vertieftes Wissen zur Entwicklung und Förderung von kommunikativer, interkultureller [...] Kompetenz“ im Studium erworben werden (ebd.).

Die Ausführungen zeigen, dass sich interkulturelle Kompetenz inzwischen als fester Bestandteil sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für die Lehrerbildung verortet hat. Im Gegensatz dazu hat sich der Begriff der *Kulturdidaktik* bislang noch nicht fest etabliert. Der Begriff umfasst nach Hallet und Surkamp (2011) „verschiedene Konzepte der Vermittlung, der Repräsentation und des Verstehens von kommunikativer Interaktion mit fremdsprachigen Kulturen oder einzelnen ihrer Vertreter/innen und Hervorbringungen“. Ferner weisen Hallet und Surkamp (2011) darauf hin, dass in diesem Zusammenhang noch viele Fragen zu klären sind, wie z. B. in Bezug auf kulturelle Lernprozesse, auf didaktische und methodische Aspekte sowie in Bezug auf eine adäquate Lehrerausbildung.

Da im Zusammenhang der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit interkultureller Kompetenz und kulturdidaktischen Ansätzen Identitätskonstruktion bzw. autobiographische Forschung eine zentrale Rolle spielen (Decke-Cornill und Küster 2010; Dervin und Risager 2011; Genetsch und Hallet 2010; Schmidt und Finkbeiner 2006), wird im nächsten Kapitel das Konstrukt Identität genauer beschrieben.

2. Identität

Eine Beschäftigung mit Identität zeigt, dass es sich dabei um ein Konstrukt handelt, dass in zahlreichen Disziplinen wie Soziologie, Philosophie, Psychologie, Theologie,



Sprachwissenschaften, Kulturwissenschaften etc. thematisiert wird. Eine Datenbankrecherche in FIS Bildung (2012) macht deutlich, dass es eine Vielzahl von Publikationen zu diesem Thema u. a. in den folgenden Bereichen gibt (Fehling im Druck):

- Identität und Migration (z. B. Rath 2009)
- Identität und Religion (z. B. Hunner-Kreisel und Andresen 2010)
- Identität und Sprache (z. B. Abali 2000; Erol 2009)
- Identität und Entwicklungspsychologie (z. B. Wilkening, Freund, Martin 2009)
- Identität und Politik (z. B. Kuhn 2001)
- Professionelle Identität (z. B. Dervin 2011)
- Identität und Interkulturalität (z. B. Finkbeiner und Koplin 2001; Schmidt und Finkbeiner 2006)
- Identität und Fremdsprachenlernen (z. B. Wilden 2006; Finkbeiner und Fehling 2006; Hu 2003)

Da es sich bei dem Konstrukt um einen sehr vielschichtigen Begriff handelt, werden im Folgenden einige zentrale Aspekte diskutiert, die im Kontext kulturdidaktischer Überlegungen eine wichtige Rolle spielen.

Bei der Beschäftigung mit dem Konstrukt Identität muss zwischen einer *individuellen* und *kollektiven* Identität differenziert werden: So handelt es sich bei einer *individuellen* bzw. *personalen* Identität (Straub 2004, S. 279) um eine angestrebte und angenommene Identität, die das Verhalten und die Motivation einer Person beeinflusst. Nach Straub (2004, S. 281) ist sie ein „normativer, sozialer Anspruch, den Personen an sich und andere stellen können, wohl wissend, dass niemand diesen Anspruch jemals zu erfüllen in der Lage ist“.

Kollektive Identität (a. a. O., S. 290) fokussiert auf Gruppenidentität wie z. B. politischer, ethnischer oder nationaler Identität. Diese Kollektive identifizieren sich mit bestimmten Erfahrungen, Werten und Zielen. Diese sogenannten „Wir-Identitäten“ (a. a. O., S. 299) verfügen über ein „tacit knowledge“ (a. a. O., S. 300), das das Denken und Fühlen beeinflusst. Allerdings sind weder die *individuelle* noch die *kollektive* Identität statische Konstrukte, sondern änderbar und dynamisch, wie Decke-Cornill und Küster (2010, S. 233) aufzeigen:

Der Vielschichtigkeit und Dynamik individueller wie auch kollektiver Identitäten angemessener ist die Vorstellung situationsabhängiger, multipler, sich wandelnder Identitäten, die durch Begriffe wie *fluid*, *situated* und *shifting identities* zum Ausdruck gebracht wird. Diese gehen davon aus, dass wir uns synchron und diachron unterschiedlichen Gruppen zugehörig fühlen und daraus jeweils anders nuancierte Identitätskonstrukte ableiten. In diesem Sinne kann ich mich kontextabhängig z. B. primär über ein berufliches oder genderspezifisches, ein nationales oder globales Selbstverständnis definieren, das sich im Diskurs unablässig transformiert.



In diesem Zitat wird ferner deutlich, dass der Begriff *Identität* nicht treffend ist, sondern es sich dabei um *Identitäten* handelt, da Personen nicht nur eine Identität, sondern multiple Identitäten besitzen (Ivanič 1998).

Im Zusammenhang kulturdidaktischer Überlegungen und speziell des *ABC's Modells* spielt Identitätskonstruktion auch beim (autobiographischen) Schreiben eine zentrale Rolle, wie Hallet (2009, S. 21) betont:

Schreiben ist also viel mehr als eine sprachliche Fähigkeit: Es ist ein sinnstiftender Akt der Wahrnehmungsverarbeitung, durch den unsere Vorstellung von der Welt entsteht [...] und für den alle Kulturen entsprechende diskursive Muster bereithalten.

In Bezug auf die sogenannte *writer identity* können nach Ivanič (1998, S. 24-26) folgende drei Typen differenziert werden:

- Das autobiographische Selbst (Autobiographical self)
- Das diskursive Selbst (Discoursal self)
- Das Selbst als Autorin bzw. Autor (Self as author)

Das *autobiographische Selbst* zeigt, wie sich eine Autorin bzw. ein Autor in einem Text präsentiert und welche soziokulturellen Faktoren dabei eine Rolle spielen (Ivanič 1998). Das *autobiographische Selbst* ist nicht statisch, sondern kann sich aufgrund biographischer Veränderungen wandeln.

Das *diskursive Selbst* wird durch Werte, Einstellungen und Herrschaftsverhältnisse beeinflusst sowie den Kontext, in dem ein Text verfasst wird. Somit spielen soziale und ideologische Aspekte beim Verfassen eines Textes bzw. bei der Identitätskonstruktion eine wichtige Rolle.

Das *Selbst als Autorin bzw. Autor* umfasst die Ansichten, Überzeugungen und die Präsenz einer Autorin bzw. eines Autors und ist eng mit dem *autobiographischen Selbst* verbunden, wie Ivanič (1998, S. 26) deutlich macht: „The writer's life-history may or may not have generated ideas to express, and may or may not have engendered in the writer enough of a sense of self-worth to write with authority, to establish an authorial presence.”

Schließlich spielt Erinnerung beim autobiographischen Schreiben bzw. der Identitätskonstruktion eine essentielle Rolle:

[We] are nothing but a bundle or collection of different perceptions, which succeed each other with an inconceivable rapidity, and are in a perpetual flux and movement. ... As memory alone acquaints us with the continuance and extent of this succession of perceptions, it is to be considered, upon that account chiefly, as the source of personal identity (Hume, 1739/1964, S. 239/247, zitiert in Glomb 1997, S. 16).



Erinnerungen haben nicht nur einen Einfluss auf die Identitätskonstruktion, sondern Erinnerungen werden wiederum auch durch die gegenwärtige Identität beeinflusst, wie Fehling (im Druck) folgendermaßen schreibt:

Though memories have an impact on one's identity construction, memories are also influenced by one's identity and individual factors, such as one's current mood, wishes, requirements, situation etc. In addition, individuals might manipulate or censor their memories subconsciously according to their current identity in order to create a coherent and positive self-image.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass Identitätskonstruktion ein sehr komplexer und dynamischer Prozess ist, der durch eine Vielzahl von Faktoren wie soziokultureller Hintergrund, Herrschaftsverhältnisse, soziale Interaktion und Erinnerungen beeinflusst wird. Während einige dieser Faktoren transparent und nachvollziehbar sind, spielen sich viele der Faktoren im Unterbewusstsein ab und sind schwer zu fassen. Ferner zeigt sich, dass es zahlreiche Parallelen zwischen Identitätskonstruktion und interkultureller Kompetenz gibt. So handelt es sich bei beiden Konstrukten um mehrdimensionale Konstrukte, die sich lebenslang entwickeln und sich gegenseitig bedingen: Zum einen soll interkulturelle Kompetenz zur Auseinandersetzung und Stärkung der eigenen Identität beitragen (Wilden, 2008; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland 2004), zum anderen spielt die Reflexion über die eigene Identität eine wichtige Rolle für die Entwicklung interkultureller Kompetenz, wie Decke-Cornill und Küster (2010, S. 235) verdeutlichen: „Erst die Rückführung gemachter Erfahrungen auf den eigenkulturellen wie auch auf den eigenbiographischen Hintergrund erlaubt eine produktive, d.h. Fragen generierende Annäherung an das Fremde.“

In dem folgenden Kapitel wird an dem Modell der *ABC's of Cultural Understanding and Communication* (Finkbeiner und Koplin 2002; Schmidt 1998) aufgezeigt, wie die oben gemachten Überlegungen zu Identitätskonstruktion bzw. interkultureller Kompetenz umgesetzt werden können.

3. Das Modell der ABC's of Cultural Understanding and Communication

Das Modell der *ABC's of Cultural Understanding and Communication* ist eine Methode zum interkulturellen Lernen und Lehren. Es wurde ursprünglich von Schmidt (1998) für die Lehrerbildung in den USA entwickelt. Das Modell sollte für die kulturelle Vielfalt in den Klassenzimmern sensibilisieren sowie Lernende aus kulturellen Minderheiten stärker fördern. Inzwischen ist das Modell in verschiedenen Bildungskontexten implementiert und adaptiert worden. So wurde es bereits in Kindergärten, im Primär- und



Sekundarschulbereich sowie in der Lehreraus- und -fortbildung sowie in der Managementausbildung (Higgins 2006) eingesetzt. Die Hauptintention des Modells besteht laut Pattnaik (2006, S. 117) in Folgendem: „The primary purpose of the model is to enable students to realize the influence of culture in their own and that of their interviewee’s beliefs, values, and experiences and to accept diversity and difference as resources of learning“. Das Modell geht ferner davon aus, dass beim interkulturellen Lernen sowohl eine Auseinandersetzung mit dem Anderen und dessen kultureller Zugehörigkeit als auch mit der eigenen Identität erfolgt, gemäß dem Grundprinzip: „Know thyself and understand others“ (Schmidt und Finkbeiner 2006, S. 4). Die erste Phase beinhaltet die folgenden drei Schritte:

- Autobiography (A)
- Biography (B)
- Cross-Cultural Analysis (C)

Im ersten Schritt schreibt jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer eine *Autobiographie* über Schlüsselerlebnisse in der eigenen Biographie. Diese können sich auf das Thema Bildung, Familie, Religion, Tradition, Freizeit, Erfolge oder Niederlagen beziehen: Dies soll das Bewusstsein über die eigene Identität und die eigene kulturell geprägte Biographie fördern (Osetek 2006, S. 47). Ferner stellt das Schreiben der Autobiographie eine Vorbereitung auf den Schritt C des ABC’s Modells dar.

Im zweiten Schritt (*Biography*) führen die Teilnehmenden unstrukturierte Interviews mit einer Person durch, die einen anderen kulturellen Hintergrund hat. Sie befragen diese Person über ihre Lebensgeschichte und verfassen im Anschluss eine Biographie über die andere Person. Im dritten Teil (*Cross-Cultural Analysis*) erfolgt ein Vergleich zwischen der eigenen Autobiographie mit der Biographie des/der ABC’s Partners/Partnerin. Die interkulturelle Analyse erfolgt in der Regel zunächst stichpunktartig in einer Tabelle oder einem Venn-Diagramm. Im Anschluss erfolgt der Vergleich entlang der Theorie geleiteter Kategorien. In diesem Schritt, der von Schmidt und Finkbeiner (2006, S. 5) als „self-analysis of differences“ bezeichnet wird, liegt der Fokus auf kulturellen Unterschieden und Gemeinsamkeiten. Ferner soll eine Reflexion über auffällige bzw. kritische Erfahrungen stattfinden, die sogenannte „appreciation of differences“ (Schmidt und Finkbeiner 2006, S. 5). Dies ist der wichtigste Schritt des ABC’s Modells, bei dem die Teilnehmenden ein Bewusstsein für die andere Kultur entwickeln sollen und „erkennen, wie ihre Wahrnehmung durch die eigene kulturelle Prägung beeinflusst wird (Ethnozentismus)“ (Wilden 2008, S. 68).

In der zweiten Phase erfolgt eine Adaption des Modells für den Unterrichtskontext und eine Entwicklung von Unterrichtskonzepten. Das Ziel dabei ist die Implementierung von *home/school/community connection plans for literacy development* (Schmidt und Finkbeiner 2006, S. 5), d. h. Unterrichtsideen, die die Kulturen der Schülerinnen und Schüler



aus Minderheiten in den Unterricht integrieren bzw. berücksichtigen. Dieses sogenannte „culturally responsive teaching“ (Schmidt und Ma 2006) soll Lernende mit Migrationshintergrund stärker fördern:

Culturally relevant pedagogy or teaching connects the curriculum to the knowledge and experiences of the diverse cultures in the classrooms by validating student family backgrounds and experiences, and using the literacies found in the students' cultures. And when families from diverse ethnic and cultural backgrounds and lower socioeconomic levels become connected with the school, as resources for learning, there is often a narrowing of the student academic gap and an increase in positive attitudes toward school (Schmidt und Finkbeiner 2006, S. 10).

Da das *ABC's* Modell ursprünglich in den USA entwickelt wurde, gibt es für den Einsatz im nicht-englischsprachigen Ausland bzw. im Fremdsprachenunterricht nach Finkbeiner und Koplin (2002) die sprachliche Komponente zu bedenken: Dabei ergibt sich die Frage, in welcher Sprache die Autobiographien verfasst werden sollen. Da es aufgrund sprachlicher Defizite bzw. unterschiedlicher Skripte und Schemata in der Muttersprache schwierig sein kann, eine Autobiographie in einer fremden Sprache zu schreiben, wäre es laut Schmidt und Finkbeiner (2006) einerseits angebracht, die Autobiographie in der Erstsprache schreiben zu lassen. Andererseits geben Schmidt und Finkbeiner (2006, S. 8) auch folgendes zu bedenken:

However, despite the challenges, the advantages in asking students to write about their lives in a nonnative language are evident. This literacy activity seemed to create a distance that allowed students to reflect on their lives and write more easily, particularly when the life story had been tragic, or traumatic.

Auch beim Durchführen der Schritte *B* und *C* muss der sprachliche Aspekt berücksichtigt werden: So hängt es beispielsweise davon ab, in welcher Sprache die Interviews geführt werden. Sollte es sich um Englisch als Lingua Franca handeln, könnten die Schritte *B* und *C* auch im Englischen verfasst werden. Wird jedoch das Deutsche bzw. eine andere Sprache für die Biographie genutzt, könnten diese Sprachen für das Verfassen verwendet werden (Schmidt und Finkbeiner 2006). Zusammenfassend lässt sich somit sagen, dass es sich bei der sprachlichen Komponente um einen wichtigen Aspekt handelt, der mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern besprochen werden muss.

Wie die Ausführungen verdeutlichen, spielt Identitätskonstruktion eine zentrale Rolle im Kontext des *ABC's* Prozesses. Im Folgenden soll nun anhand von zwei Beispielen aufgezeigt werden, welche Indikatoren von Identitätskonstruktion sich in den Autobiographien finden lassen und inwiefern sich diese auf den *ABC's* Prozess bzw. interkulturelle Lernprozesse auswirken. Die betreffenden Beispiele wurden gewählt, da sie verschiedene Dimensionen von Identität abbilden und sehr unterschiedliche Reflexionsprozesse im Rahmen des *ABC's* Prozesses erkennen lassen. Sie stammen von zwei Studieren-



den, die im universitären Kontext an einem Seminar zum *ABC's Modell* teilgenommen haben. Die Studierenden führten dabei ein *ABC's of Cultural Understanding and Communication* mit den Schritten A, B, C durch. Diesen drei Schritten schloss sich eine Reflexion an, die sich nicht mehr nur mit der interkulturellen Begegnung an sich auseinandersetzt, sondern mit den bisher durchlaufenen Prozessen. Hier wurden Vor- und Nachteile sowie Probleme, die sich beim Prozess ergeben haben, benannt. Dabei sollte auch eine kritische Betrachtung des *ABC's Modells* unternommen sowie Konsequenzen für die Durchführung des Modells u. a. an Schulen, Universitäten, anderen Bildungsinstitutionen oder auch im unternehmerischen Bereich gezogen werden. Ferner erfolgte in Anlehnung an die zweite Phase des *ABC's Modells* eine Entwicklung von Umsetzungsmöglichkeiten – sogenannten „culturally responsive ideas“ (Schmidt und Ma 2006) – für den schulischen bzw. außerschulischen Bereich. Die Ergebnisse, d. h. die *ABC's*, die Reflexion sowie die „culturally responsive ideas“ wurden in einem Portfolio gesammelt.

Die Datenauswertung basierte auf einem qualitativen Ansatz. Die Kategorien wurden anhand von bottom-up und top-down Prozessen generiert und mit Hilfe von Expertengruppen validiert (Mayring 2003; Fehling im Druck; Finkbeiner und Koplin 2001; Scollon und Scollon 2005; Wilden 2008). Da die persönlichen Daten der Studierenden anonymisiert sind, werden die Studierenden im Folgenden als *Studentin A* und *Studentin B* bezeichnet.

4. Identitätskonstruktion im Kontext der ABC's of Cultural Understanding and Communication

Bei *Studentin A* handelt es sich um eine Studentin des Studienganges *English and American Culture & Business Studies*. Sie wuchs in Polen mit ihrer Familie auf, hat Deutschland jedoch während ihrer Kindheit regelmäßig besucht und ist nach ihrem Abitur nach Deutschland gezogen. Ihre Eltern sind bereits vor ihr nach Deutschland emigriert, d. h. sie hat eine Zeit lang ohne ihre Eltern in Polen gelebt. Folgende Kategorien lassen sich in dieser Autobiographie finden (Fehling im Druck):

1. Soziopolitische Ereignisse
 - 1) Critical Incidents
 - 2) Herausforderungen und Schwierigkeiten
 - 3) Familie
 - 4) Bildung
 - 5) Freunde

In ihrer Autobiographie erwähnt die Studentin *soziopolitische Ereignisse*, die einen wichtigen Einfluss auf ihre Familie bzw. sie selbst hatten. So nennt sie beispielsweise



den 2. Weltkrieg, der dazu geführt hat, dass ihre Familie in verschiedene Länder emigriert ist:

The great impact on my family structure was World War II. This spread my whole family around the world beginning from Australia, through Israel, Eastern Europe, France, Italy, Germany and America. Therefore, I have never felt only Polish or very patriotic, that is why I would rather call myself cosmopolitan.

Auch andere politische Umwälzungen in Polen werden in der Autobiographie genannt und Parallelen zu der biographischen Entwicklung gezogen: „The years passed as I grew up, my attitudes have changed and my life got full of ups and downs as drastic and rapid as the constantly changing social, political and economical situation in Poland.”

Die *soziopolitischen Ereignisse* haben zu *Critical Incidents* (Finkbeiner und Koplin 2002, S. 8) geführt. Eines dieser Ereignisse ist der Umzug nach Deutschland, verbunden mit *Herausforderungen und Schwierigkeiten* wie das Einleben in einer neuen Umgebung und Kultur. Ihre *Familie* und *Freunde*, speziell internationale Freunde, werden von *Studentin A* als besonders relevant erachtet. Schließlich spielt *Bildung* einen wichtigen Teil in dieser Autobiographie. Die Studentin beschreibt sich selbst als sehr ehrgeizig und zielstrebig, wie in dem folgenden Zitat deutlich wird:

With a 12 hours per day and uncountable hours of self-study, I have put myself through the mill, but I have no regrets because that was a great milestone to further my career but also a tryout of my strong will and determination for achieving my designated goals in life.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass sich *Studentin A* als eine sehr weltoffene, hart arbeitende, zielstrebige und ehrgeizige Person darstellt. Diese Beobachtung wird durch die Analyse der *Biography* und *Cross-Cultural Analysis* verstärkt. So wird *Studentin A* in ihrem Selbstbild durch ihren Interviewpartner bestätigt, da dieser das genaue Gegenteil zu sein scheint. So schreibt sie in der *Cross-Cultural Analysis*:

I was ambitious and energetic whereas he was lazy, naughty and tended to be a school famous trouble maker. [...] Moreover, I tried to plan everything very carefully, from my day activities and my career plans for the future; he in contrast is chaotic, lazy, disorganized and waits with important decisions until the last moment. I have my fixed plans for the future whereas he just wants to catch the day and see what the future brings. [...]

Dieses Beispiel zeigt darüber hinaus interessante Aspekte von Identitätskonstruktion. So lassen sich Indikatoren von *individueller Identität* (Straub 2004) finden, d. h. einer angestrebten Identität, die einen wichtigen Einfluss auf eine Person hat: In dem vorliegenden Beispiel beschreibt sich die Person als sehr ehrgeizig und zielstrebig. Diese



Herangehensweise hat *Studentin A* nach eigener Darstellung geholfen, Probleme in ihrem Leben zu lösen und ihre Ziele zu erreichen und scheinen daher zentrale Aspekte ihrer *individuellen Identität* zu sein. Ferner finden sich Indikatoren für eine *kollektive Identität* (Straub 2004). So beschreibt sich die Studentin zu Beginn ihrer Autobiographie als kosmopolitisch und nicht als sehr patriotisch oder „polnisch“. Allerdings muss dabei angemerkt werden, dass in dieser Beschreibung ein Widerspruch zum Ende der Autobiographie zu finden ist, an dem sie auf ihre Nationalität, d. h. das Polnische explizit rekurriert. Auch Aspekte des *autobiographischen Selbst* (Ivanič 1998) sind erkennbar, d. h. es wird deutlich, wie sich die Autorin in ihrer Autobiographie präsentiert und welche soziokulturellen Faktoren dabei eine Rolle spielen (Ivanič 1998).

Studentin B ist eine deutsche Lehramtsstudierende der Fächer Spanisch und Biologie. Ihre Autobiographie handelt primär von Kindheitserinnerungen mit ihrer Zwillingsschwester, wobei sie auf folgende Aspekte eingeht:

- 1) Haustiere
- 2) Familie
- 3) Bildung
- 4) Freunde
- 5) Freizeit
- 6) Kindergarten

Die Autobiographie der Studentin ist deskriptiv. Dabei fällt auf, dass die Kindheitserinnerungen immer mit der Zwillingsschwester verbunden sind und das Personalpronomen *wir* sehr häufig gebraucht wird: „Von allen Kindergartenkindern haben wir die längsten Haare. Fast immer tragen wir einen langen geflochtenen Zopf. Wenn es draußen schön ist, dürfen wir draußen spielen, bis unsere Eltern kommen, um uns abzuholen.“ Da sich die Beschreibung lediglich auf die Kindheit bezieht, finden sich nur Themen aus dem Kindesalter. Es finden sich ferner keine *Critical Incidents* oder *Herausforderungen und Schwierigkeiten* wie bei *Studentin A*. Die Autobiographie liest sich wie ein Ausschnitt aus einem Kinderbuch, das aus der Sicht eines Kindes geschrieben wurde. Dies ist allerdings auch die Intention von *Studentin B*, wie sie in ihrem Portfolio beschreibt:

Es handelt sich hierbei um die retrospektive Beschreibung ausgewählter Abschnitte der eigenen Lebensgeschichte. [...] Dabei wird versucht, diese Erlebnisse jeweils aus einer Perspektive zu erzählen, die dem Alter beziehungsweise dem (kognitiven) Entwicklungsstand des Autors [...] entspricht.

Dennoch gibt diese Autobiographie einen Einblick in kulturelle Besonderheiten und bietet die Grundlage für die folgenden Schritte *B* und *C*. Gerade die *Cross-Cultural Analysis* zeigt, dass *Studentin B* über die in ihrer Autobiographie gemachten Aussagen reflektiert. Ferner werden zahlreiche neue Aspekte aus anderen autobiographischen Statio-



nen wie der Schulzeit und des Studiums mit eingebracht. Dabei werden auch Emotionen, Ziele, Machtverhältnisse, Erfahrungen, Persönlichkeitsmerkmale, Werte und religiöse Überlieferungen differenziert analysiert. Neben den Ausführungen in Schritt C fällt bei *Studentin B* die differenzierte und tiefgehende Reflexion über den ABC's Prozess auf. So stellt die Studentin beispielsweise Überlegungen darüber an, inwiefern das ABC's Modell einen Beitrag zur *Entschleunigung* u. a. in der (interkulturellen) Kommunikation leisten kann und setzt sich kritisch mit diesem Thema auseinander:

Begegnung mit dem Anderen, insbesondere mit dem „kulturellen Anderen“, erlebe ich aufgrund der „vernetzten“ Welt im alltäglichen Leben immer häufiger. Die neuen technischen Fortschritte ermöglichen unterschiedliche Formen solcher Begegnungen. „Begegnungsgrenzen“ werden abgebaut, weil die Kontaktaufnahme über reale und virtuelle Begegnungen heute unkomplizierter ist. [...]. Gleichzeitig beobachte ich aber nicht nur den Abbau von Grenzen durch neue Technologien, sondern auch einen Aufbau von (persönlichen) Grenzen, aufgrund der durch diese Technologien ermöglichten Beschleunigung von Abläufen, was eine „Verflachung“ von Begegnungen zur Folge hat. Meiner Generation wurde nicht nur ein (physischer) Distanzabbau und damit Kontaktaufbau ermöglicht (und auch dessen Verwaltung mittels Systemen wie Facebook), sondern zugleich dessen individuelle Vertiefung erschwert. [...]

Anhand dieser zwei Beispiele konnte deutlich gemacht werden, dass der Schritt A interessante Einblicke in Identitätskonstruktionen gibt und vorhandene Skripts und Schemata aufzeigt. Allerdings zeigt sich auch, dass sowohl die Identitätskonstruktionen als auch die Reflexionsprozesse, die im Rahmen des ABC's Prozesses angestoßen werden, individuell sehr unterschiedlich ablaufen: So finden sich große Unterschiede in den Autobiographien von *Studentin A* und *Studentin B*. Während die Ausführungen von *Studentin A* sehr komplex sind, mehrere Stadien ihres Lebens umfassen und Einblicke in ihre Persönlichkeitsstruktur und Identitätskonstruktion erlauben, sind die Ausführungen bei *Studentin B* deskriptiv und limitiert auf Kindheitserinnerungen. Darüber hinaus zeigt sich, dass die durch den ABC's Prozess angestoßene Reflexion sehr unterschiedlich verläuft: So ist Schritt C bei *Studentin A* sehr unreflektiert. Es finden sich in der *Cross-Cultural Analysis* wenig Indikatoren dafür, dass *Studentin A* ein Bewusstsein über ihren kulturellen, sprachlichen und biographischen Hintergrund entwickelt und sich kritisch mit der eigenen Identität und kulturellen Zugehörigkeit auseinandersetzt. Dies verläuft bei *Studentin B* anders: Während sie ihre Autobiographie sehr allgemein und begrenzt auf eine Lebensphase verfasst, findet im Laufe des ABC's Prozesses eine sehr differenzierte Reflexion statt, wie die Studentin auch selbst äußert:

Einige der Informationen, die meine ABC's Partnerin mir während des Interviews offenbarte, konfrontierten mich auf verschiedene Weise mit mir selbst. Teils war ich



überrascht, manchmal peinlich berührt, hin und wieder stolz oder ein bisschen neidisch.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Autobiographien geben einen interessanten Einblick in Identitätskonstruktionen. So lassen sich Indizien für *individuelle* und *kollektive* Identitäten sowie das *autobiographische Selbst* finden. In einem nächsten Schritt wäre es interessant, weitere Autobiographien zu analysieren, um einen differenzierteren Blick dafür zu bekommen, inwiefern persönliche und kulturelle Faktoren sich in der Identitätskonstruktion niederschlagen. In diesem Zusammenhang könnten auch weitere Aspekte wie Erzählstruktur, Ideologie und Aspekte des Diskurses einbezogen (Scollon und Scollon 2005) und auf prototypische Mustern hin analysiert werden. Dabei sollte darauf fokussiert werden, welche Relevanz Identitätskonstruktion im *ABC's* Prozess bzw. für die Entwicklung interkultureller Kompetenz hat. In diesem Kontext könnte untersucht werden, inwiefern das Verfassen einer Autobiographie ein Bewusstsein über die eigene Identität und die eigene kulturell geprägte Biographie schafft entsprechend des Hauptziels des *ABC's* Modells: „Know thyself and understand others“ (Schmidt und Finkbeiner 2006, S. 4). Da im Rahmen des vorliegenden Artikels lediglich zwei Beispiele näher analysiert wurden, wäre es verfrüht, bereits repräsentative Aussagen über die im Rahmen der *ABC's* ablaufenden Prozesse zu treffen. Jedoch lassen sich bereits jetzt große Unterschiede in Schritt C, d. h. der „self-analysis of differences“ und der „appreciation of differences“ (Schmidt und Finkbeiner 2006, S. 5) sowie in der sich daran anschließenden Reflexion über den *ABC's* Prozess erkennen. Dies wirft die Frage auf, ob das Verfassen einer Autobiographie alleine ausreicht, um ein Bewusstsein für die eigene Identität zu schaffen oder ob nicht andere Faktoren dabei eine wichtige Rolle spielen, wie z. B. die Auswahl des/der Interviewpartners/-partnerin in Schritt B, Persönlichkeitsfaktoren oder u. U. eine grundsätzliche Bereitschaft, sich auf den *ABC's* Prozess einzulassen. Um diesen Fragen differenziert nachzugehen, ist eine tiefer gehende empirische Erforschung und der Vergleich von weiteren Daten daher unumgänglich. Die bisher gewonnen Ergebnisse haben trotz dieser Fragen gezeigt, welche Chancen der Einsatz der *ABC's of Cultural Understanding and Communication* im Kontext kulturdidaktischer Überlegungen bietet, wie auch das abschließende Zitat von *Studentin B* deutlich macht:

Die Durchführung der *ABC's* hat mir nicht nur Freiraum gegeben, um G. [...] wahrzunehmen und diese Eindrücke mit meinen bisherigen Vorstellungen und Vorurteilen zu vergleichen, sondern auch dazu aufgefordert, diese Erfahrung zu reflektieren, aufzuschreiben und auf diese Weise anderen mitzuteilen. Ich empfand diese institutionell eingerichtete Legitimierung des Zeitnehmens für Begegnung als eine notwendige, ausgleichende Gegenbewegung zur heute zunehmenden Verflachung und Verflüchtigung menschlicher Kontakte und Verbindungen. Der Kontakt steht hierbei



nicht etwa im Dienste der Ausweitung des eigenen sozialen oder beruflichen Netzwerkes, sozusagen zur Sicherstellung „humaner Ressourcen“ für den eigenen beruflichen Erfolg oder ähnliches, sondern im Zentrum dieses Erlebnisses stehen die (inter)kulturelle Erfahrung, das Verständnis des Fremden und des Selbst.

Literatur

- Abali, Ü. (2000): Kulturelle Identität und Sprache – Türkische Schülerinnen und Schüler in Deutschland. Eine empirische Untersuchung. In: Deutsch lernen, 25(4): 310-331.
- Bertelsmann Stiftung (2006): Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff. Bertelsmann, Gütersloh.
http://www.bertelsmann-stiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_17145_17146_2.pdf
 (Abruf 26.02.2013)
- Byram, M. (1999): Acquiring intercultural communicative competence: Fieldwork and experiential learning. In: Bredella, L., Delanoy, W. (Hrsg.): Interkultureller Fremdsprachenunterricht. Narr, Tübingen: 358-380.
- Decke-Cornill, H., Küster, L. (2010): Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung. Narr, Tübingen.
- Dervin, F. (Hrsg.). (2011): Analyzing the consequences of academic mobility and migration. Cambridge Scholars Publishing, Cambridge.
- Dervin, F., Risager, K. (2011): International doctoral summer school: Identity and interculturality: Research methods – Roskilde University, Denmark: 4-8 July 2011.
<http://h-net.msu.edu/cgi-bin/logbrowse.pl?trx=vx&list=H-Nationalism&month=1012&week=c&msg=9mDqVAXO52AHThriOI9ZSQ>
 (Abruf 26.02.2013)
- Erol, R. (2009): Türkische Jugendliche in Deutschland – kulturelle Orientierung und Zweisprachigkeit. Dissertation, Universität Köln.
- Fehling, S. (im Druck): Constructing identity through the ABC's of Cultural Understanding and Communication. In: Finkbeiner, C., Lazar, A. (Hrsg.): Getting to know ourselves and others: A less travelled path to intercultural understanding: Information Age Publishing, Charlotte.
- Finkbeiner, C., Fehling, S. (2006): Investigating the role of awareness and multiple perspectives in intercultural education. In: Schmidt, P. R., Finkbeiner, C. (Hrsg.): ABC's of Cultural Understanding and Communication: National and international adaptations. Information Age Publishing, Greenwich: 93-110.
- Finkbeiner, C., Koplin, C. (2001): Fremdverstehensprozesse und interkulturelle Prozesse als Forschungsgegenstand. In: Müller-Hartmann, A., Schocker-v. Dittfurth, M. (Hrsg.): Qualitative Forschungsansätze im Bereich Fremdsprachen lehren und lernen. Narr, Tübingen: 114-136.
- Finkbeiner, C., Koplin, C. (2002): A cooperative approach for facilitating intercultural education. In: Reading Online 6(3).



http://www.readingonline.org/newliteracies/lit_index.asp?HREF=finkbeiner/

(Abruf 26.02.2013)

- Genetsch, M., Hallet, W. (2010): Teens in South Africa. Autobiographisches Erzählen lernen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 104/2010: 20-25.
- Glomb, S. (1997): Erinnerung und Identität im britischen Gegenwartsdrama. Narr, Tübingen.
- Hallet, W. (2009): This is what my day is like. Generische Schreibaufgaben, Diskursfähigkeit und generisches Lernen. In: Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch 97/2009: 20-25.
- Hallet, W., Surkamp, C. (2011): Sektion 5: Kulturdidaktik: Konzepte und Lernformen für den Fremdsprachenunterricht. 24. Kongress für Fremdsprachendidaktik der DGFF an der Universität Hamburg. <http://kongress.dgff.de/de/sektionen/sektion-5.html>. (Abruf 18.5.2012)
- Higgins, L. V. H. (2006): Using the ABC's Model in management education. In: Schmidt, P. R., Finkbeiner, C. (Hrsg.): ABC's of Cultural Understanding and Communication: National and international adaptations. Information Age Publishing, Greenwich: 245-264.
- Hu, A. (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Narr, Tübingen.
- Hume, D. (1964): A treatise of human nature. London, New York. (Erstmals publiziert 1739).
- Hunner-Kreisel, C., Andresen, S. (Hrsg.) (2010): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Ivanič, R. (1998): Writing and identity. The discursual construction of identity in academic writing. John Benjamin, Amsterdam.
- Kuhn, H. P. (2001): Mediennutzung und politische Identitätsbildung in der Adoleszenz. In: Richter, K., Trautmann, T. (Hrsg.): Kindsein in der Mediengesellschaft. Beltz, Weinheim: 163-183.
- Mayring, P. (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz, Weinheim.
- Osetek, J. M. (2006): The ABC's: A journey toward making a positive difference. In: Schmidt, P. R., Finkbeiner, C. (Hrsg.): ABC's of Cultural Understanding and Communication: National and international adaptations. Information Age Publishing, Greenwich: 43-72.
- Pattnaik, J. (2006): Revealing and revisiting "self" in relation to the culturally different "other": Multicultural teacher education and the ABC's Model. In: Schmidt, P. R., Finkbeiner, C. (Hrsg.): ABC's of Cultural Understanding and Communication: National and international adaptations. Information Age Publishing, Greenwich: 111-141.
- Raths, A. H. (2009): Türkische Jugendkulturen in Deutschland. Die dritte Generation auf der Suche nach Identität. Tectum-Verlag, Marburg.
- Schmidt, P. R. (1998): The ABC's of cultural understanding and communication. In: Equity and Excellence 31(2): 28-38.
- Schmidt, P. R. (1999): Focus on research: Know thyself and understand others. In: Language Arts 76 (4): 332-340.



- Schmidt, P. R., Finkbeiner, C. (2006): Introduction: What is the ABC's of Cultural Understanding and Communication? In: Schmidt, P. R., Finkbeiner, C. (Hrsg.): ABC's of Cultural Understanding and Communication: National and International adaptations. Information Age Publishing, Greenwich: 1-18.
- Schmidt, P. R., Ma, W. (2006): 50 literacy strategies for culturally responsive teaching, K8. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Scollon, R., Scollon, S. W. (2005): Intercultural communication. A discourse approach (2. Aufl.). Blackwell Publishing, Malden.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland. (Hrsg.) (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2008): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.
<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Lehrerausbildung/Fachprofile.pdf>.
(Abruf am 26.02.2013).
- Straub, J. (2004): Identität. In: Jaeger, F., Liebsch, B. (Hrsg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe. Metzler, Stuttgart: 277-308.
- Wilden, E. (2008): Selbst- und Fremdwahrnehmung in der interkulturellen Onlinekommunikation. Das Modell der ABC's of Cultural Understanding and Communication Online. Eine qualitative Studie. Lang, Frankfurt.
- Wilkening, F., Freund, A. M., Martin, M. (2009): Entwicklungspsychologie. Kompakt.Beltz, Weinheim.



Facilitating and assessing intercultural learning in EFL-teaching: Examples from a Finland-Swedish school context

Eva Larzén-Östermark

Introduction

This paper addresses the aims of foreign language education in today's globalised world by discussing teaching and assessment practices from both a theoretical and a more practical point of view. A brief overview on research on intercultural language education is followed by the presentation of the results of an empirical study carried out in Finland, more precisely among teachers in a Finland-Swedish comprehensive school context. Finally, examples from the author's own classroom practice are introduced in order to demonstrate alternative ways of encouraging foreign language learners to describe and analyse intercultural experiences.

1. The intercultural dimension of foreign language education

1.1. Conceptions of culture and intercultural competence

As a result of the “cultural turn” in foreign language (FL) education, the intercultural dimension has emerged as a major concern for FL teachers. The past decade, however, has witnessed a fundamental rethinking of the concept of culture and its role in the FL classroom. Earlier models described culture as a relatively static entity, whereas the more recent models see it as dynamic and variable both within and across cultures (Bennett & Bennett 2004). In today's internationalised world, characterised by linguistically, ethnically and culturally highly diverse societies, the idea of homogenous national cultures and individuals being members of a single coherent culture is far from tenable. All cultures are hybrids and constantly changing, picking up elements from other cultures. Bruner (1996, p. 97) describes culture as an ongoing process, and Tornberg (2000, p. 78-79) points out that all intercultural meetings tend to take place in a kind of no man's land which arises when two parties meet and both exceed the borders set up by their own multitude of cultures.

Nowadays, intercultural competence (IC) is considered an overarching goal, of FL education, and the main emphasis is placed on the integration of language and culture teaching, with the intention of preparing learners to use the foreign language in intercultural contact situations (Doyé 1999, 11-12). IC has been defined in numerous ways, and the ongoing debate regarding its components has occasionally been characterised by heterogeneity and even confrontation (Rathje 2007). Wierlacher (2003, 216) describes it



concisely as a “creative ability that seeks to promote and facilitate a new system of orientation among people of different cultures”. He sees IC as not just a set of separate, albeit interconnected, competences but rather the ability to make practical use of these competences in a creative and unprejudiced way, enabling the creation of new and innovative reference systems.

Guilherme (2000, pp. 297-300) defines IC as “the ability to interact efficiently with people from cultures that we recognise as different from our own”. According to Byram (1997, 42), whose own model of intercultural communicative competence (ICC) has been very influential within foreign language pedagogy, the success of interaction implies not only an effective interchange of information but also the ability to decentre and take up the other person’s perspective of his/her own culture. Embedded in the concept of IC is the ability to critically reflect upon one’s own cultural identity and values, and to develop an awareness of the complex relationships between language, society and cultural meanings (Byram 2003; Kaikkonen 2001; 2004).

Along with the rethinking of the aims of FL education, the traditional native-like speaker as an ideal has slowly been abandoned in favour of the so-called intercultural speaker (Byram & Zarate, 1997), characterised by multilingual competence but also the ability to mediate between their own cultures and the other cultures. This shift in focus in the conceptualisation of the FL learner has led to a change in the expectations voiced towards teachers. In many respects, their roles, tasks and responsibilities have become more complex (Kohonen 2007). Language teachers today should not be just authoritative transmitters of linguistic, pragmatic or even cultural knowledge, but themselves mediators between various identities, cultures, perspectives and perceptions of the world. According to Kaikkonen (2001), the biggest challenge lies in the need for FL teachers to facilitate their students’ growth beyond the boundaries of their own cultures. Current demands on assessing the students’ progress with regard to cultural and intercultural learning add to the dilemma that many teachers are facing today.

1.2. Some notes on assessing intercultural learning

The assessment of cultural aspects is an issue that in recent years has been awarded increasing attention in the abundant literature on intercultural language teaching. The term assessment, as opposed to evaluation, is generally used about measuring the learner’s potential or capacity in some aspects of what they have learnt, regardless of whether they have learnt as a result of formal teaching or through experience. Assessment provides feedback on knowledge, skills and attitudes for the purpose of improving future performance, as opposed to evaluation, which determines whether a set standard has been met. Evaluation primarily aims at measuring the effectiveness of a course, lesson or study programme through the grading of the learner’s level of competence



(Oxford dictionary of education). In the English language, researchers on intercultural language teaching prefer the term assessment.

The key questions in the ongoing debate are whether it is at all possible to measure intercultural learning explicitly and, if so, how it can or should be done. Kramsch (1993, 257), for example, argues that the real value of reaching an intercultural perspective (which she describes as a “third space, transcending both home and target culture) is an intensely individual quest, whose value might not be realised until long after a course of study has ended.

More recent research underlines the importance of developing systematic assessment tools for both cultural and intercultural competence. Sercu (2004) identifies two reasons for this. Firstly, assessment is significant for all parties concerned. The students want to know whether they are making progress, and the teachers want to know whether their students have actually benefitted from their teaching or whether it should somehow be developed and improved. (At the same time most teachers are probably aware of the harsh fact that students do not normally pay any great attention to teaching content that is never assessed). Parents want to see their children’s progress documented, and finally, many employers in today’s society most certainly want to find out whether a potential employee possesses the knowledge, skills and attitudes that are needed in international and intercultural contacts.

Secondly, assessment is important because of its effect on teaching. Teachers tend to teach what will be assessed e.g. in national tests. Why spend valuable curricular space on something for which the students will not receive tangible credit?

Sercu (2004) has herself designed a framework for the systematic assessment of IC. It claims to be holistic in the sense that it uses different test types for the various components in Byram’s much-cited model. She also scrutinises these test types with regard to quality criteria such as validity, reliability, authenticity and practicality. Her model is thought-provoking, and clearly shows that the question of assessment should be linked to how culture and IC is perceived and defined (Fantini 2009, 457). The fact that the aims of culture teaching have often remained vague, unproblematised and perhaps even unarticulated could at least partly explain why the assessment discussion has given rise to such contradictory views.

According to Deardorff (2009, 481-482), IC can and should be assessed, provided the tools used are carefully aligned with stated goals and objectives. Her comprehensive list of possible methods include case studies, interviews, a mix of qualitative and quantitative measures, analysis of narrative diaries, self-report instruments and observations by representatives of the host culture (478). She speaks in favour of, not only a multithod approach, but a multiperspective one, arguing that part of IC can only be deter-



mined by “the other” as to how appropriate the individual has been in the intercultural interaction (486).

Byram (2000; 2005) is more tuned towards self-assessment, which he sees as the only way of enabling the students to become aware and keep track of the depth, width and richness of their own intercultural learning. Different types of introspective accounts have, in fact, frequently been used to assess the learning outcomes of student sojourns abroad (see e.g. Jackson, 2005; 2006; Gillespie, Braskamp & Dwyer (2009). Medina-López-Portillo (2004). What should be assessed, in Byram’s opinion, is the ability to make the strange familiar and the familiar strange, to step outside one’s taken for granted perspectives, and to act on the basis of new perspectives. Byram and his colleagues see assessment not in terms of tests or traditional examinations, which have poor chances of showing evidence of personal growth, but rather in terms of encouraging learners’ awareness of their own abilities in IC (Byram, M. / Gribkova / Starkey 2002, 26).

The European Language Portfolio as well as the Autobiography of Intercultural Encounters (AIE) have both been developed within the influential Council of Europe to foster respect for diversity, dialogue and social inclusion. The AIE is a personal document that encourages learners to record, explore and critically review authentic intercultural experiences that have had a strong or long-lasting effect on them. It can be seen as an instrument of self-assessment, peer-assessment or teacher-assessment. In recent years, the AIE has attracted a lot of attention and appears to have great potential as a tool for raising the learners’ intercultural awareness and guiding them in their life-long learning process. However, as pointed out by Byram (2005), any self-assessment instrument requires a high degree of literacy and analytical skills, which many learners may not possess. Autonomous learning and the acquisition of competences of analysis require training.

Dervin (2010), a professor at the University of Helsinki in Finland, takes a very critical stand towards many current forms of assessment regarding the intercultural component of foreign language education. Diaries, logs and other means of self-report presuppose that learners are blunt and honest about their experiences. Furthermore, when portfolios and diaries are analysed by the teacher, not only ethical problems may arise, but also problems of validity, interpretation and objectivity. In vivo observations, suggested by Deardorff (2009), tend to be subjective, co-constructed and influenced by many external factors. As Dervin sees it, one should aim at combining formative and summative assessment through a panoply of methods, contexts and actors.

This leads us on to an inspection of teaching and assessment practices in Finnish schools, and the curricular guidelines on which they rest.



2. The Finnish scene in focus

2.1. A brief note on the National Core Curriculum

The NCC for Basic Education in Finland determines the national objectives and core content of instruction in all comprehensive schools. It is presented and confirmed by the Board of Education. It also provides guidelines for the co-operation between the school and homes, for the teaching of students with special needs as well as for student health care. The aim of these general principles is to create a framework for all educational providers to set up their own local curricula, and for schools to construct their subject syllabi. These should provide learners with the knowledge and skills necessary to succeed in today's world.

The current curriculum, dating back to 2006, makes a distinction between language proficiency, cultural skills and language learning strategies when outlining the general objectives for the teaching of foreign languages. The division itself is interesting, indicating that cultural skills are regarded as a separate element and not as an integrated part of the development of the students' linguistic skills. A closer inspection of cultural-skills objectives shows that students are expected to

- a) get to know the target culture and understand it against the background of their own cultural background, b) learn to communicate and act in normal day-to-day situations in a manner acceptable in the subject culture, and c) learn to be aware of the culturally bound nature of values.

At the end of the ninth school year, EFL students are expected to display that they are familiar with their own culture as well as the central features of the target language cultures, in addition to recognising their similarities and differences. These final-assessment criteria imply that cultural content can and should be evaluated, but the NCC provides no guidelines as to how this could be done.

Another interesting observation is the use of the term “cultural skills”, which indicates a one-way process, instead of the term “intercultural skills”, which is clearly favoured in literature in this field. This can be taken as an indication that the cultural objective in FL teaching is more about the Finnish student becoming “literate” in the target language culture, than about acquiring a readiness to cross boundaries by acting as cultural mediators. The NCC thus seems to be more attuned to the teaching of English against the socio-cultural background of the countries where it is spoken as a national language, than to integrating language and culture in ways that would promote the learners' intercultural communicative competence with other people, regardless of their cultural background.



This inevitably raises the question of what chances there are of teachers being able to or even wanting to achieve higher goals than the ones stipulated in the national guidelines. How likely is it that teachers will see themselves and act as cultural go-betweens, when the national guidelines, at least implicitly, represent a view of teachers as cultural transmitters of static facts?

2.2. Exploring Finland-Swedish FL teachers' attitudes towards language-and-culture teaching

In order to gain insights into the attitudes that teachers of English as a foreign language (EFL) have towards the teaching and assessment of language-and-culture, a qualitative study was carried out through semi-structured in-depth interviews with 13 teachers (Larzén 2005). The main ambition was to shed light on whether or not the teaching of English in Finnish comprehensive schools could be characterised as intercultural, in the sense that culture is taught with the aim of promoting intercultural awareness, tolerance and empathy. These are qualities which are definitely needed in our world at large, as well as in Finnish society, although our country has become multicultural at a much slower pace than other Scandinavian countries. The study was set within the Finland-Swedish minority. The Finland-Swedes make up approximately 5.7% of the whole population, amounting to nearly 300,000 people, living mostly along the coastal areas of southern, south-western and western parts of Finland. They have their own schools, with primarily native speakers of Swedish as teachers, giving instructions in Swedish. Finnish upper-stage comprehensive schools amount to 443 whereas Swedish-speaking upper-stage schools amount to 30. The interviews focussed on the teachers' interpretations of the concept "culture" in EFL-teaching, the cultural objectives of their teaching, as well as their practical classroom, including their means of assessing whether the teaching objectives have been attained. The results of the rich material are summarised below.

Within the cognitive orientation, "culture" is perceived as factual knowledge, and the teaching is described in terms of the transmission of facts about, primarily Great Britain and the United States. This concerns realia about the history and geography of these countries, but also customs and traditions as well as cultural expressions in the fields of film, music and literature. For example, the students are to know that Edinburgh is the capital of Scotland, that many Britons eat Turkey for Christmas and that Catholic values play an important role in the lives of the Irish. This type of knowledge can be described as declarative. Following Kaikkonen (2004), I use the concept Pedagogy of Information about this cognitive approach to the teaching of culture. The facts are either transmitted in a traditional way through teacher-centred activities, where the students tend to be passive observers or recipients, or acquired as a result of the students' own research-based inquiries. This is the type of cultural studies that FL teaching has traditionally in-



cluded, but which most theorists today find insufficient. The accounts of the majority of my informants can be attributed to this first orientation.

Within the action-related orientation, “culture” is seen as skills of a social and socio-linguistic nature, and the teaching aims primarily at preparing the students for future encounters with representatives of the target language culture. The focus here tends to be on ritualised social behaviour or conventionalised linguistic responses, which the student should acquire in order to be able to act in an appropriate manner without sticking out. For example, the students are to know how to give tips in the USA, how to book train tickets or how to order food and drink at a restaurant. This type of knowledge can be described as procedural. Pedagogy of Preparation is the term invented for this approach, where teachers tend to rely on anecdotes and ready-made or student-made dialogues as instructional activities, often highlighting differences between the students’ own culture and the target culture. Although several informants describe culture in terms of skills that should be acquired, very few talk about methods intended to provide these skills.

Within the affective orientation, “culture” is discussed in terms of reciprocity and a change of perspective. The students are encouraged to look at their own, often taken-for-granted, culture from another perspective, and learn to empathise with and show respect for otherness in general, not merely concerning representatives of English-speaking countries. They are provided with opportunities to experience simulated, authentic and virtual intercultural encounters here and now, and to reflect upon the thoughts, feelings and insights evoked through these encounters. This third approach, Pedagogy of Encounter (Kaikkonen 2004), is more holistic in the sense that it engages the student’s whole personality, both the intellectual and the emotional side. The ultimate goal of the affective orientation, which essentially encapsulates the previous two approaches, is to foster positive attitudes, tolerance and intercultural understanding by reducing prejudices as well as stereotypical and ethnocentric attitudes towards both the target culture and other cultures in general. Role-plays and simulation exercises as well as visits by foreign exchange students and other native speakers are mentioned as concrete examples of classroom activities intended to arouse curiosity and hopefully thereby create the breeding ground for a lifelong interest that the students may cultivate and act upon in life outside and after school.

Few of my informants represent the third orientation, which is the one that can be characterised as genuinely intercultural. Those who do, tend to be novice, female teachers with a fairly extensive first-hand experience of living abroad. It is hardly surprising that this category of teachers may be more inclined to have both the motivation and the inspiration to create intercultural experiences in the classroom. The others tend to view “culture” as a traditional paradigm with focus on national cultures associated with the



target language area. The teaching of culture is – more or less explicitly – described as the transmission of facts. Although the majority holds the view that language and culture are inseparable, they tend to direct their teaching towards linguistic competence and communicative competence, rather than IC.

The majority of the teachers in Larzén's study (2005) did not pay any significant attention to the intercultural dimension when evaluating their students. This they attributed partly to the lacking guidelines in the NCC. Their tests tended to be traditional check-ups of vocabulary and grammar structures. Many admitted that culture in the sense of factual knowledge can be checked in simple tests, but none of the interviewed teachers normally includes questions about e.g. the sights of London or the history of Australia in their formal examinations. To them it does not appear relevant to test such knowledge, especially since the teacher's subjective opinion concerning what facts should be included plays too significant a role. As a result, culture could easily be reduced to something fragmentary and arbitrary, generalizations that may easily encourage stereotyping (Byram 1997). There is a risk that the teacher does more harm than good, and perhaps even deludes the students into believing that culture is objectively measurable factual bits and pieces and nothing more.

Some teachers reported that they do check their students' socio-linguistic skills, such as their familiarity with politeness conventions and culturally bound standard phrases with the help of fill-in dialogues. However, if students are to learn "facts" about social etiquette, whose social etiquette should be referred to; that of the dominant social class, or that of the social class, ethnic group or gender group to which they belong? Correspondingly, if they are to learn historical "facts", whose version of history is considered the right one?

The most ambitious objective of intercultural language teaching, the promotion of tolerance and empathy, naturally poses the greatest challenges with regard to assessment. As one teacher pointed out, how do you measure whether a student has become more tolerant and empathic towards other cultures? Is it possible or even desirable to quantify tolerance or the student's capacity to take the perspective of the Other? Another teacher pointed out that attitude tests could be designed for this purpose, but the majority concluded that attitudes and cultural aspect in general are best evaluated through practical activities, such as project assignments, role-plays as well as simulation exercises and discussions. Many pointed out that they think they have come quite far if they manage to arouse curiosity and positive attitudes towards other cultures, regardless of whether or not these are ever formally evaluated.

Since the study was carried out, teachers' interest in and knowledge about language-and-culture teaching methodology has grown. This could partly be explained by increasing attention paid to interculturality within both pre-service and in-service teacher train-



ing (Larzén-Östermark 2009), giving the teachers' greater readiness to promote open-mindedness and respect for otherness in their FL students. However, the question of assessing intercultural skills is still considered problematic. Interactions with representatives of the target cultures, which would be the natural source of evaluating intercultural competence at a deeper level, are not always possible to arrange. Although international ventures, such as projects arranged within the Comenius Programme, have become increasingly common also in Finnish schools, far from all EFL-students are given the opportunity to experience authentic intercultural encounters, for example through short- or long-term periods of residence abroad. Thus, most teachers try to create intercultural experiences within the context of their formal classroom teaching in order to raise their students' intercultural awareness.

2.3. Example from S:t Olofsskolan: intercultural learning through the project "The English-speaking world"

This chapter discusses a project carried out within the EFL-teaching at S:t Olofsskolan in Turku, from the starting point of my own practice at the grass root level. S:t Olofsskolan is a comprehensive school for grades 7-9 with Swedish as the language of instruction. The number of students during the academic year 2012-2013 amounts to 328, making the school a large one by Finnish standards. Finnish and English are studied as obligatory subjects and German, French, Russian and Spanish are optional. Like most Finland-Swedish students, our students generally have a very good command of English and are highly motivated to learn. English is considered a fairly easy language of study, which can be attributed partly to the fact that Swedish and English share the same roots and therefore display certain morphological similarities, and partly to the fact that students tend to pick up a lot of English also outside school through different forms of popular and social media (Forsman 2006). For us teachers, this provides excellent opportunities to introduce less traditional working methods into the EFL-classroom to provide as wide a spectrum of learning experiences as possible.

The overarching theme of the English studies in the 9th grade is "the English-speaking world". Students are to gain an understanding of the growing function of English as a lingua franca (e.g. Schnitzer), a common code for communication between people of different linguistic backgrounds. Following the guidelines in the NCC, our school syllabus also includes learning objectives pertaining to countries where English is spoken as an official language. Well aware that any effort to deal to with "target language countries" is a risky undertaking, my colleagues and I have introduced a multimodal project with the following aims:

- making the 9th grade students familiar with a wide range of cultural aspects related to the areas in the world where English has the status of official language



- widening the view of culture from something fairly static and homogenous, as expressed in the NCC, to something dynamic within and across cultures
- creating intercultural experiences that encompass both the cognitive, action-related and affective dimensions of learning (Larzén 2005), in addition to stimulating all senses and thereby facilitating long-lasting learning outcomes
- using these experiences as a means of assessing the students' intercultural learning

The work process involves:

- student research during four lessons at school – as individual work or pair-work – on one focus or combination of focuses.
- giving a 20-minute oral presentation/performance to the rest of the class that should be factual but also entertaining, imaginative, innovative and personal, at the same time activating the audience.
- producing a written evaluation of the experience, focusing on the following points:
 - 1) What previous knowledge did you have about your own topic and what new insights did you gain? (knowledge)
 - 2) What advice did I get for how to act in intercultural situations? (skills)
 - 3) What feelings did the experience arouse? (attitudes)
- evaluating at least one other presentation that stands out in the students' memory, clearly stating what made the presentation memorable or educating.

The methodological approach facilitates both autonomous and co-operational learning, in addition to giving the students' practice in self-evaluation and in expressing themselves both in the oral and in the written medium. During the research phase, the teacher acts as a moderator and facilitator, guiding the students in their endeavours to find authentic material, helping them analyse and interpret different phenomena as well as structuring their insights so that they may be presented to the classmates in a nuanced and reflective manner.

The students' personal interests and even personalities may affect which of the following focuses or assignments they decide to work on:

A) Follow the mass media, and focus on how current affairs from your region are reported in e.g. newspapers and on TV.

- Pretend that you are a news reporter sending a live broadcast from your region (e.g. the riots in Northern Ireland, the bush fires in Australia).

B) Focus on the history, a specific historical event or an historical person associated with your region.



- Make a “journey” back in time, and enact a role-play demonstrating a turning point in the history of your region.

C) Focus on an architectural or natural landmark that your region is famous for (e.g. the Great Barrier Reef, the Tower of London)

- Pretend you are a native guide introducing the site to a group of tourists.

D) Focus on an ethnic or linguistic minority living in your region.

- Pretend that you are a representative of that minority (e.g. a Maori, an Aboriginal) and discuss your situation with a representative of a minority from Finland.

E) Focus on one or several of the following cultural expressions associated with your region: music, food, dance, art, sports or handicraft.

- Prepare a performance where you demonstrate in a concrete way the cultural expressions you have chosen. You may, for example, perform a dance, prepare a traditional dish, play an instrument or analyse a piece of art.

As can be seen from the list of assignments, the project involves simulating intercultural encounters in a classroom context in cases where authentic intercultural experiences are out of reach. It can thus be seen as an alternative way of dealing with intercultural matters and as a complement to multicultural theme days, visits by foreign exchange students and other forms of international projects which our school is also engaged in. It provides ample opportunities for integration with other school subjects, such as history, geography, home economics, music and even physical education.

Course evaluations have shown that students generally find the project challenging, as it requires not only analytical and reflective skills but also a great amount of creativity and readiness to put oneself at stake. However, the vast majority of our students also find it extremely rewarding and fun to learn from each other and to be able to take an active part in every performance rather than being passive listeners, which tends to be the case in more traditional student presentations. For many students, this assignment has turned out to be an experience that has inspired them towards further research, personal hobbies and even travelling. During the two years that my colleagues and I have implemented this project we have been guided through the streets of New York, invited to English tea parties, travelled back in time to the great famine in Ireland, followed fierce political debates between candidates in the American presidential election, learnt how to dance traditional dances and witnessed discussions between representatives of the Finnish Sami population and Canadian Inuits.

Clear instructions and stipulations as to the aims of the project are of the utmost importance, if one is to avoid stereotyping and, what Holm (2011) calls, pedagogical tourism or exoticism. We do not try to capture some kind of “mainstream culture” but rather



make the students aware of the complex nature of culture and to deal with cultural aspects in manners that will engage the students' whole personality. At best, the various phases in the project may show evidence of extensive intercultural learning, such as respect for diversity, tolerance of ambiguity, the ability to decentre and even personal growth. It enables teacher-assessment, peer-assessment and self-assessment (Dervin 2010) and is an attempt to address both the teaching objectives and the assessment criteria presented in the NCC.

This project, just like any teaching approach, requires continuous evaluation, development and also modification to suit the specific class or group one is working with. Student feedback as well as comments from fellow teachers and research colleagues are invaluable.

3. Concluding remarks

The aim of this paper was to shed light on objectives and methodologies of foreign language education, with special focus on the assessment of cultural and intercultural competence. The examples from the Finnish scene have shown a large variety of practices regarding how the intercultural dimension can be addressed in EFL-teaching. These have been discussed in relation to research and the national curricular guidelines, which are currently being revised. It will be interesting to see in what respect the NCC of 2013 will respond to contemporary societal tendencies and the growing demands on fostering interculturally competent multilingual speakers. It is evident that, in the future, even more attention should be devoted to developing assessment tools capable of capturing both the depth and the width of the students' intercultural learning.

Literatur

Autobiography of Intercultural Encounters. Retrieved from www.coe.int/lang.

Benett, J.M. / Bennett, M.J. (2004): Developing intercultural sensitivity, in: Bennett, J.M. / Landis, D. (Hrsg.): Handbook of intercultural training, Thousand Oaks, Sage, 147-165.

Bruner, J. (1996): The Culture of education, Cambridge, Massachusetts. Harvard University Press.

Byram, M. (1997): Teaching and assessing intercultural communicative competence, Clevedon, Multilingual Matters.

Byram, M. (2000): Assessing intercultural competence in language teaching. In: Sprogforum 18 (6), 8-13.

Byram, M (2003): On Being "Bicultural and Intercultural", in: Alread, G. / Byram, M. / Fleming, M. (Hrsg.): Intercultural Experience and Education, Clevedon, Multilingual Matters, 50-66.



- Byram, M. (2005): European language portfolio. Theoretical model and proposed template for an autobiography of "key intercultural experiences", Strasbourg, Council of Europe.
- Byram, M / Zarate, G. (1997): Definitions, objectives and assessment of sociocultural competence. In: Sociocultural competence in language learning and teaching, Strasbourg, Council of Europe.
- Byram, M. / Gribkova, B. / Starkey, H. (2002): Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Strasbourg, Council of Europe.
- Deardorff, K. (2009): Implementing intercultural competence assessment, in: Deardorff, K. (Hrsg.): The SAGE handbook of intercultural competence. SAGE, Los Angeles.
- Dervin, F. (2010): Assessing intercultural competence in language learning and teaching: a critical review of current efforts. In: Dervin, F., Suomela-Salmi, E. (Hrsg.): New approaches to assessment in higher education, Bern, Peter Lang, 157-173.
- Doyé, P. (1999): The intercultural dimension. Foreign language education in the primary school. Cornelsen, Berlin.
- Fantini, A.E. (2009): Assessing intercultural competence: Issues and tools, in: Deardorff, K. (Hrsg.): The SAGE handbook of intercultural competence, Los Angeles, SAGE.
- Forsman, L. (2006): The cultural dimension in focus: Promoting awareness of diversity and respect for difference in a Finland-Swedish EFL classroom, Åbo, Akademi Akademi University Press.
- Gillespie, J. / Braskamp, L. / Dwyer, M. (2009): Holistic student learning and development, in: Lewin, R. (Hrsg.): The handbook of practice and research in study abroad, New York, Routledge, 445-465.
- Guilherme, M. (2000): Intercultural competence, in: Byram, M. (Hrsg.): Encyclopaedia of language teaching and learning, London, Routledge, 297-300.
- Holm, G. (2011). Mångkulturell pedagogik – ett måste i skolan. Retrieved from <http://www.nytid.fi/2011/06/mangkulturell-pedagogik-%E2%80%93-ett-maste-i-skolan>
- Jackson, J. (2005): Assessing intercultural learning through introspective accounts, in: Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad XI, 165-186.
- Jackson, J. (2006): Ethnographic pedagogy and evaluation in short-term study abroad, in: Byram, M. / Feng, A. (Hrsg.): Living and studying abroad: Research and practice, Clevedon, Multilingual Matters, 134-156.
- Kaikkonen, P. (2001): Intercultural learning through foreign language education, in: Kohonen, V. / Jaatinen, E. / Kaikkonen, P. / Lehtovaara, J. (Hrsg.): Experiential learning in foreign language education, London, Pearson Education, 61-105.
- Kaikkonen, P. (2004): Vierauden keskellä: Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurirenvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisutoimikunta.
- Kohonen, V. (2007): Developing foreign language education through transformative teacher growth. In: Humanising Language Teaching, 1.



- Kramsch, C (1993): Context and culture in language teaching, Oxford, Oxford University Press.
- Larzén, E. (2005): In pursuit of an intercultural dimension in EFL-teaching: Exploring cognitions among Finland-Swedish comprehensive school teachers, Åbo, Åbo Akademi University Press.
- Larzén-Östermark, E. (2009): Language teacher education in Finland and the cultural dimension of foreign language teaching – a student teacher perspective. In: European journal of teacher education 32 (4), 401-421.
- Medina-López-Portillo, A. (2004): Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity, in: Frontiers: The interdisciplinary journal of study abroad 77 (6), 179-199.
- National Board of Education (2004): National framework curriculum for basic education. Helsinki, National board of education.
- Rathje, S. (2007): Intercultural competence: The status and future of a controversial concept, in: Journal for language and intercultural communication, 7 (4), 254-266.
- Schnitzer, E. (1995): English as an international language: Implications for interculturalists and language educators. In: International journal of intercultural relations 19 (2), 227-236.
- Sercu, L.(2004): Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. In: Intercultural education 15 (1).73-89.
- Tornberg, U. (2000): Om språkundervisning i mellanrummet – och talet om “kultur” och “kommunikation” i kursplaner och läromedel från 1962 till 2000, Uppsala Acta Universitatis Upsaliensis.
- Wallace, S. (2009): Oxford dictionary of education, Oxford, Oxford University Press.
- Wierlacher, A. (2003): Das tragfähige Zwischen, in: Erwägen, Wissen, Ethik 14 (1), 215-217.



Die Inszenierung interkultureller Begegnungen in Wort und Bild: Mediendidaktische Perspektiven

Interkulturelles Lernen in Didaktik und Unterrichtspraxis

Markus Raith

Interkulturelles Lernen spielt schon seit geraumer Zeit in der Schule eine wichtige Rolle, nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch im Deutschunterricht. Zugleich wird die Bedeutsamkeit subjektiver Erfahrung in der Didaktik herausgestellt. Im Bereich des interkulturellen Lernens gilt dies vor allem für die Lernziele Fremdverstehen, Empathie, Perspektivenwechsel und Toleranz. Allerdings stellt sich gerade im schulischen Kontext die Frage, wie diese Lernprozesse methodisch gestaltet werden können. Sie müssen normalerweise arrangiert oder – in der Terminologie des Titels, die noch zu erläutern ist – inszeniert werden, weil ihnen der authentische Anlass fehlt. Auch zahlreiche Stunden Fremdsprachenunterricht können nicht die tatsächliche Begegnung mit anderen Kulturen ersetzen.

Auf dieses Problem antwortet die Didaktik mit einer ganzen Reihe von Entwürfen. Im Fach Deutsch spielt neben dem identitätsorientierten Unterricht die Rezeptionsorientierung eine zentrale Rolle. Ausdrücklich zielt sie auf das subjektive Empfinden der Lerner ab. Ihr entspricht auf methodischer Ebene unter anderem der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht, welcher in der Schulpraxis mittlerweile fest verankert ist.

Die Rezeptionsorientierung nimmt auch in der interkulturellen Literaturdidaktik einen gewichtigen Platz ein. Sie soll bewirken, dass Schülerinnen und Schüler über die Subjektivität der literarischen Figuren zu interkulturellem Verstehen befähigt werden. In den letzten Jahren hat sich die Didaktik dabei verstärkt der sogenannten interkulturellen Literatur und vor allem Autoren mit Migrationshintergrund zugewandt. Allerdings führt die „gängige Kopplungspraxis zwischen Interkulturalität und Migrationsliteratur“ (Dawidowski und Wrobel 2006, S. 40) auch zu einer Verengung der Perspektive. Aus dem Blick geraten interkulturelle Begegnungen in anderen, neueren und das heißt bilddominierten Medien:

„Wie ist überhaupt ‚medienunabhängig‘ von (interkultureller) Kommunikation zu sprechen? Wenn einseitig von literarisch-sprachlich vermittelter Kommunikation die Rede ist, so ist darauf zu verweisen, daß es die außerliterarisch-audiovisuellen Kanäle sind, über die globale Kontakte ‚massenhaft‘ sich herstellen.“ (Großklaus 2004, S. 233)



Götz Großklaus bestimmt interkulturelle Kommunikation als im wesentlichen „den ‚Austausch‘ von Bild, Sprache, Schrift, Graphik etc. in ein und derselben Botschaft, die sich der gewohnten ‚linearen‘ Lektüre entzieht.“ (Großklaus 2004, S. 231). Interkulturell ausgerichtete Wissenschaft muss sich also mit der „Vielfalt der medialen Botschaften und ihrer Kombinationsformen (...) auseinandersetzen“ (Großklaus 2004, S. 230). Dabei dominieren Medienformate, die aus Texten und Bildern – und oft auch aus Tönen – bestehen. Visuelle und sprachliche Anteile greifen ineinander und kontextualisieren sich gegenseitig. So entstehen intramediale Wechselwirkungen, die sich in Spannungsverhältnissen, Synergien, Metamorphosen und metaphorischen Prozessen manifestieren (Schmid 2005, S. 5).

Text-Bild-Kombinationen, wie wir sie vor allem im Internet finden, spielen mittlerweile eine zentrale Rolle in der Mediensozialisation von Jugendlichen. Deswegen interessiert sich auch die Didaktik für diese Formate und ihre Rezeption:

„Als zeitgemäßes Bildungsziel ist mithin die Optimierung einer Gesamtextkultur vordringlich, sollen nicht Schriftlichkeit und Bildmedien nebeneinander, kulturell getrennt oder sogar gegeneinander laufen.“ (Doelker 2006, S. 28)

Dazu ist es vonnöten, Sehflächen lesen zu lernen, so der Titel eines Themenheftes von *Der Deutschunterricht* (4/2005). Multimodale, bilddominierte Kommunikate bedürfen einer diskontinuierlichen Lektüre und verlangen didaktisch nach einer Sehschule (Ehlich 2005). Dies gilt auch und vor allem für die Darstellung kultureller Alterität. Die Neuen Medien liefern uns via Fernsehen und Internet täglich Bilder aus der Ferne. Der Kunsthistoriker Wolfgang Ullrich spricht daher zu Recht von *Bilder[n] auf Weltreise* (Ullrich 2006). Aber auch das vermeintlich Fremde in unserer Mitte zeigen sie uns, wenn etwa von islamischen Parallelgesellschaften berichtet wird.

Interkulturelle Kompetenz kann man daher als Kompetenz zur Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen auffassen (Müller-Jacquier 2008). Dabei ist vor allem der „emotionale Mehrwert“ von Bildern (Schierl 2005, S. 313) zu berücksichtigen. „Bildliche Informationen sind suggestiver, man kann sich ihnen schlechter entziehen“ als Texten. (Schierl 2005, S. 315). Sie haben, auch aufgrund ihrer assoziativen Logik, eine eher persuasive Wirkung:

„Während [...] der Prozess der Informationsverarbeitung bei sprachlichen Informationen sequentiell und nach logisch analytischen Regeln abläuft, funktioniert er bei Bildern eher holistisch-analog und folgt primär einer räumlichen Logik.“ (Schierl 2005, S. 314)

Außerdem haben diese Formate weit stärker als reine Textdokumente inszenatorischen Charakter. Inszenierung meint in einem ganz allgemeinen, nicht nur theaterspezifischen Sinne die „Herstellung von Bedeutung“ (Neumann und Öhlschläger 2004, S. 10). Etwas



genauer kann man mit Früchtl und Zimmermann sagen, dass Inszenierung die „öffentliche Herstellung eines räumlichen Arrangements von Ereignissen“ ist, „die in ihrer besonderen Gegenwärtigkeit auffällig werden“ (2001, S. 55). Inszenierung, folgen wir dieser Definition, stellt Gegenwart zur Schau, und zwar in einem „Zustand, in dem uns die Dinge der Welt und des Lebens (...) etwas *angehen*.“ (2001, S. 54) Ausdrücklich sprechen Früchtl und Zimmermann dabei von der „Begegnung mit *Vorhandenem*.“

Folgt man dieser Begriffsbestimmung, kann man sagen, dass sich bei der Rezeption von inszenierter Alterität eine interkulturelle Begegnung ganz eigener Art vollzieht. Wir begegnen keinen realen Personen in einem tatsächlichen Raum, sondern einem medial inszenierten Text-Bild-Ton-Raum mit ebensolchen Figuren, die uns gleichwohl etwas angehen sollen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die grundsätzliche Eigenschaft von Bildern, „etwas zeigen zu können, was selbst nicht physisch anwesend ist. Das Bild ist eine Erscheinung, die vom Betrachter eines Bildes wahrgenommen wird.“ (Günzel 2012, S. 7)

Dieser Rezeptionsspezifik trägt man nun auch seitens des Europarates Rechnung. Mit dem neuen Dossier *Images of others – An autobiography of intercultural encounters through visual media* wird ein Fragenkatalog vorgelegt, der zur Reflexion und (Selbst-) Evaluation von interkulturellen Erfahrungen mit und in bilddominierten Medien einlädt. Allerdings bezieht er sich überwiegend auf Bilder – ähnlich wie beim Verfahren der *photolangage* in der französischen Pädagogik –, und misst Texten, welche mit den Bildern „Sehflächen“ (Schmitz 2005) konstituieren, wenig Bedeutung bei.

Ein Fallbeispiel: Parfumwerbung

Wie könnten also Text und Bild in ihrem Zusammenspiel didaktisch erschlossen werden? Dazu ein Beispiel aus der Werbung, deren interkulturelles Lernpotential durchaus geschätzt wird¹. Es handelt sich um eine Anzeige für das Parfum Opium von Yves Saint Laurent, eine Text-Bild-Kombination mit sehr wenigen, aber für das Verstehen des Dokumentes bedeutsamen Textelementen.

¹ In der Werbung wird der „Zusammenhang zwischen Kultur und Text“ besonders deutlich. Werbung, so Ulrich Zeuner, ist ein „Seismograph der Entwicklung von Einstellungen, Werten, Diskursen [...] und Verhaltensweisen in modernen Gesellschaften“ (Zeuner 2002, S. 1). „Werbung greift Trends in der Gesellschaft auf, prägt ihrerseits auch Trends.“ Werbung ist „sowohl Spiegel der Kultur, der sie entstammt und auf die sie zielt, als auch Spiegel (stereotyper) Vorstellungen über andere Völker und fremde Kulturen [...]“ (Zeuner 2002, S. 1)



Abbildung 1: Parfumwerbung

Rezeptionsästhetisch haben wir es hier zunächst mit der bildhaften Inszenierung eines Augenblicks zu tun. Dabei vollzieht sich eine ganz spezifische Begegnung der Betrachter mit einer weiblichen Figur, für die zu gelten scheint, was für die Metapsychologie des Bildes insgesamt konstatiert wird: „Was wir sehen, blickt uns an.“ (Didi-Huberman 1999)

Die exotisch wirkende Frau scheint uns in der Tat anzublicken. Wir wiederum blicken gleichsam hinein, in ein offenbar privates, ja intimes Intérieur und begegnen dem Blick der Frau: Haben wir sie überrascht? Stören wir sie? Hat sie auf uns gewartet? Diese und ähnliche Fragen könnten eine erste didaktische Annäherung an die Werbung erlauben. Die *Autobiographie* bietet hierfür eine Fülle an Vorschlägen, die zu einem reflektierenden Umgang mit Text und Bild einladen. Unterrichtspraktisch bietet es sich an, zunächst handlungs- und produktionsorientiert zu arbeiten und die Lernenden ihrer Begegnung mit der Frau einen Titel geben zu lassen. Dafür müsste das Textfeld ausgeblendet und nur das Bild gezeigt werden. So könnte man Aufmerksamkeit für die gegenseitige Kontextualisierung von Text und Bild wecken. Denn der jeweilige Titel beeinflusst maßgeblich die Wahrnehmung des Bildes und die damit verbundenen Emotionen.

Aber auch der Umkehrschluss gilt und ist didaktisch ergiebig: Stellt man zunächst – ohne das Bild zu zeigen – eine Assoziationsaufgabe zu dem Begriff „Opium“, evozieren viele Rezipienten ganz andere Bilder als das gezeigte. Die inneren Bilder entsprechen nicht unbedingt dem physischen Bild. Einige Beispiele aus meiner eigenen Unterrichtspraxis im Fach Deutsch der Sekundarstufe 2 mögen dies verdeutlichen. Auf die Frage nach Assoziationen zu „Opium“ ist ein breites Spektrum an Antworten zu verzeichnen, für dessen Bandbreite folgende drei Aussagen exemplarisch stehen:



Im Douala [örtlicher Musik-Club; M.R.] lauter bekiffte Leute auf dem Klo ziehen sie sich das Pulver rein / tolle Stimmung, laute Musik, halb nackte Mädels, coole Typen

Viele Mohnblumen in Italien am Straßenrand, wenn man die Serpentine an den Strand runter fährt.

Afghanistan, Chinesen in Opiumhöhlen, Mohnfelder in Irak oder Afghanistan, Taliban, Terroristen, zur Unterstützung des Terrorismus (Geld)

Dies ändert sich allerdings, wenn man als Vorgabe den ganzen Werbetext anbietet, also: „Opium. La sensualité à l'extrême“, der auch in der deutschen Version auf Französisch erscheint. Auf die Frage, ob sich durch den Textzusatz etwas geändert habe, heißt es beispielsweise:

Ja, dahingehend dass ich aufgrund der französischen Sprache und deren Klang nicht mehr nur die Droge im Kopf habe. Es hat für mich nichts Schlimmes mehr, sondern mehr etwas Sinnliches, Schönes.

Jetzt sehe ich dichte Rauchschwaden, ein orientalisches angehauchtes Schlafzimmer mit einem riesigen Bett, auf dem zwei gutaussehende Frauen.

Es geht also darum, die Lernenden dafür zu sensibilisieren, dass Assoziationen zwar subjektiv, aber nicht beliebig sind. An dieser Stelle könnte auch der Begriff der Konnotation ins Spiel gebracht werden, welcher genau diesen intersubjektiven Charakter betont. Dann wäre zu untersuchen, welche Konnotationen des Begriffes im Bild realisiert werden und welche nicht und warum das so ist. Auf diese Weise werden zentrale Fragen nach der Inszenierung von Exotik, nach der Intention der Werbung und nach dem Rezeptionsprozess aufgeworfen, die unterrichtlich geklärt werden können.

Desweiteren wäre unterrichtspraktisch denkbar, dass die Schüler das Bild beschreiben und ihre Eindrücke bzw. Stimmungen besprechen, aber auch das notieren, was sie irritiert. Vor allem die Kunstdidaktik liefert eine Fülle an Verfahren, um Bilder sprachlich zu erschließen: etwa das Bildmapping, bei dem einzelne Elemente des Bildes, die irritieren oder auffallen, markiert und mit Kommentaren versehen werden. Zumeist gelingt es, mit diesem Verfahren zu den wesentlichen Fragen des Bildverstehens vorzudringen, ohne dass die Analyse dezidiert im Vordergrund stünde. Vielmehr wird die Subjektivität der Rezipienten ernstgenommen und dann in einen größeren Zusammenhang gestellt. Ein zweites Verfahren betrifft die inhärente Narrativität von Bildern, die als gleichsam festgefrorener Augenblick aufgefasst werden. Im Falle der Parfumwerbung ließen sich dazu folgende Fragen stellen: Was geht dieser Frau durch den Kopf? Wie fühlt sie sich und in welcher Situation befindet sie sich? Was geht der fixierten und gerahmten Szene voraus, was folgt ihr nach? Auf ähnliche Impulse setzt auch die *Autobiographie zu Images of others*, die einen ausführlichen und didaktisch ergiebigen Fragenkatalog bietet.



Wie müsste nun eine Didaktik aussehen, welche die Medialität der Repräsentation kulturellen Wissens und insbesondere das Zusammenspiel von Text und Bild berücksichtigt? Sie sollte zunächst die spontane, automatische Rezeption zum Ausgangspunkt machen und so die Subjektivität der Lerner ernst nehmen. Dazu müsste sie einen offenen Kulturbegriff zugrunde legen: Kultur als „Vorrat an Deutungsmustern“, die auf Individuen nicht determinierend wirken. Dieser Vorrat ist „eher als eine Art offener Fundus“ anzusehen, aus dem Individuen sich „bedienen“ können (Altmayer 2004, S. 78).

Dies macht das Konzept auch in empirischer Hinsicht interessant. Zu untersuchen wäre, wie und warum sich Individuen aus diesem Fundus bedienen und wem welcher Fundus zur Verfügung steht. Diese Fragen situieren sich im Spannungsfeld von idealem und empirischem Rezipienten. Einerseits gibt es historisch gewachsene intersubjektive Muster, welche kulturwissenschaftlich im Sinne eines idealen Rezipienten rekonstruiert werden können (Altmayer 2004, S.181). Andererseits ist zu fragen, welche dieser Muster etwa von Lernenden – aber auch von Lehrenden – tatsächlich aktiviert werden und welche nicht. Zu fragen wäre auch, ob es gruppen-, alters- oder geschlechterspezifische Unterschiede gibt.

Dieser Ansatz, welcher der Subjektivität der Rezipienten breiten Raum gibt, sollte didaktisch allerdings in einen größeren analytischen Rahmen eingebettet werden. Denn die angesprochenen Fragen und Impulse hat das Zusammenspiel von Bild und Text großen Einfluss. Unsere Assoziationsmöglichkeiten sind nicht beliebig, sondern großenteils bereits in der Appellstruktur der Werbung angelegt. Allerdings werden sie oft unbewusst und automatisch aktiviert. Sie müssen deshalb rekonstruiert werden. Man kann also Rezeption als Rekonstruktionsprozess auffassen; und zwar als Rekonstruktion von Wissensbeständen, die sich in kulturellen Deutungsmustern sedimentieren (Altmayer 2004). Diese Muster müssten im Unterricht sichtbar und der Beobachtung zugänglich gemacht werden. Nur so ist zu verstehen, welche Bilder von den Anderen wir uns machen und auf welche Weise dies geschieht.

Im Falle der Parfum-Werbung wird etwa ein kulturelles Deutungsmuster aktiviert, das im Sinne Edward Saids orientalistisch ist und auf starke Emotionen abzielt. Es ist das Klischee der geheimnisvollen und gefährlichen Fremden. Denn die Frau wirkt nicht nur geheimnisvoll-verführerisch, sondern auch gefährlich, wie eine sprungbereite Raubkatze². Aber nicht nur im Bild, auch im Text überlagern sich die beiden Deutungsmuster: „Opium“ evoziert sowohl Gefahr und Gewalt als auch sinnlichen Genuss.

² Dies ließe sich detailliert an ihrer Haltung zeigen, insbesondere wenn man die lange Tradition der Vergleiche von Frau und Raubkatze heranzieht. Ausführlicher habe ich dies in Raith 2009 dargestellt, zur Verbindung von Raum und Geschlecht vgl. Weigel 1999. Auch in der (orientalisierenden) Literatur finden sich zahlreiche Beispiele für die Analogie von Frau und Raubkatze, metaphorisch und explizit vergleichend. Flaubert etwa beschreibt die bebenden Nasenflügel seiner Romanfigur Salambô wie die eines



In einem zweiten Schritt müsste dann die historische Dimension von Deutungsmustern sichtbar gemacht werden. Für die Opium-Werbung könnte man orientalisierende Gemälde des 19. Jahrhunderts heranziehen, die offensichtlich zitiert werden. Frappant sind – neben Anklängen an Salomé- und Kleopatradarstellungen – Ähnlichkeiten mit dem Gemälde *Femmes d'Alger, Algerische Frauen in ihrem Gemach* (1834) von Eugène Delacroix. Sowohl die Farblichkeit und die Licht- und Schattenverhältnisse des Harems als auch die Pose der Frau im Vordergrund werden aufgenommen und in einen neuen Kontext überführt. Das Lässig-Entspannte der Figuren von Delacroix weicht in der Werbung einer aggressiven Anspannung.

Das Erschließen dieser historischen Dimension ist eine wichtige didaktische Aufgabe. Michael Baum etwa bestimmt „Bilder-Lesen“ als Spurensuche in die eigene Erfahrungswelt und in die Kulturgeschichte (2006, S.52). Man solle „den kulturellen Codes, die das Bild bestimmen,“ nachspüren (Baum 2006, S. 47). Rezeption als Rekonstruktion wäre auf diese Weise nicht nur ein kulturtheoretisches Modell, sondern würde auch zu einem didaktischen Prinzip, das sich in die Unterrichtspraxis umsetzen lässt: von der individuellen, subjektiven, spontanen Rezeption zur gemeinsamen Rekonstruktion intersubjektiver Deutungsmuster, welche sich aus der Inszeniertheit der Dokumente ergibt.

Dabei sind verstärkt die neuartigen, multimodalen Formate zu berücksichtigen. Zu fragen ist, wie die intermedialen Bezüge verschiedener Zeichensysteme zur Bedeutungskonstitution beitragen; welche Rolle sie für die Aktivierung von Deutungsmustern und den damit verbundenen Emotionen spielen; und wie bestimmte Themen im Medienverbund inszeniert und rezipiert werden.

Die Werbekampagne für Opium beispielsweise umfasst nicht nur Fotos, sondern auch bewegte, mit Ton unterlegte Bilder in Form verschiedener Videoclips. Daraus ergeben sich neue mediendidaktische Herausforderungen. Video-Clips weisen eine größere Vielfalt und Intensität an Sinneseindrücken auf. Daher liegt es nahe, Beobachtungsperspektiven zunächst am statischen Einzelbild zu entwickeln. Hier ist eine didaktische Reduktion schon *per se* gegeben. Erst dann sollte es zur Beschäftigung mit dynamischen Formaten kommen, welche auch emotional weitaus stärkere Wirkung hervorrufen.

Neue Herausforderungen ergeben sich aber auch im Hinblick auf die Anschlusskommunikation im Netz. Wie reden und schreiben die Rezipienten über ihre Eindrücke? Das Sprechen über Emotionen ist unter Jugendlichen durchaus verbreitet, etwa in Chat-

Tieres und Théophile Gautier spricht in seinem Roman *Eine Nacht der Kleopatra* von der ägyptischen Herrscherin als liebester Tigerin. In einem neueren Werbeclip für das Parfum Opium wird diese metaphorische Nähe von uneigentlicher in eigentliche Rede oder genauer: in konkrete Bilder überführt. Die exotische Schöne begegnet in diesem Kurzfilm einem realen Leoparden und streicht ihm vertraulich über den Kopf.



Foren, in Blogs und in sozialen Netzwerken. Auch die Kommentarfunktionen, etwa bei *youtube*, bieten einerseits ein interessantes Korpus an versprachlichter Subjektivität. Sie zeigen aber auch, dass nur selten eine Reflexion des Gesehenen stattfindet. Es überwiegen informatorische Fragen nach den Namen der Schauspieler oder nach Musiktiteln; und simple Geschmacksurteile im Stile von „gefällt mir / gefällt mir nicht.“ Warum aber etwas gefällt, aufwühlt, fasziniert oder abstößt, wird selten thematisiert.

Genau hier haben die Deutsch- und die Fremdsprachendidaktiken anzusetzen. Um Jugendliche dazu zu befähigen, ein differenziertes Wahrnehmungs- und Ausdrucksvermögen zu entwickeln, müssen sie sich ein sprachlich-intellektuelles Repertoire aneignen. Im Fremdsprachenunterricht wären dies grundlegende Redemittel und kulturelle Kenntnisse, im Deutschunterricht ein differenzierter Umgang mit der Muttersprache – bzw. zunehmend mit Deutsch als Zweitsprache. Auch der Fragenkatalog der *Autobiographie* setzt implizit voraus, dass die Lernenden mit den Fragen umgehen können und über die sprachlichen und sonstigen kognitiven Voraussetzungen verfügen, welche eine Reflexion zuallererst ermöglichen. Dies ist aber keineswegs gegeben und daher ist es Aufgabe von Deutschdidaktik und Deutschunterricht, eine Basis dafür zu schaffen. Auch Evaluation und Selbstevaluation als Form der Reflexion sind sprachbasiert und erfordern grundlegende sprachliche Kompetenzen.

Inszenierte Fremdheit in Text-Bild-Kombinationen

Diese Kompetenzen sind unerlässlich für den kritischen Umgang mit Text-Bild-Kombinationen, von denen wir allerorten und vor allem im Internet umgeben sind. Dass es dabei nicht nur um mehr oder weniger harmlosen Exotismus in Parfumwerbungen geht, mögen zwei ergänzende Beispiele zeigen, die das Thema „Orient“ (Raith 2006) in anderer Weise aufgreifen.



Abbildung 2: Orientalismus in der politischen Berichterstattung

Auch auf dem Titelbild eines SPIEGEL special (1/1998) zum Thema „Rätsel Islam“ überlagern sich die Deutungsmuster Bedrohung und Sinnlichkeit, allerdings mit deutlicher Akzentuierung des ersten. Dabei werden in komplexer Weise Schrift und Bild in Beziehung zueinander gesetzt. Zunächst sehen wir auf dem Bild das verschleierte Gesicht einer Frau, an dem mindestens dreierlei auffällig ist: das stark geschminkte Auge, die Augenbraue in Form eines Krummsäbels und die Tatsache, dass man nur eine Gesichtshälfte sieht. Diese drei visuellen Elemente verweisen ikonographisch auf Sinnlichkeit, Gewalt und Geheimnis.

Die Frau blickt die Betrachter wie in einer Begegnungssituation direkt an und wird auch zuerst wahrgenommen. Die Textelemente auf der linken Seite erschließen sich erst allmählich. Sie helfen den Leserinnen und Lesern die interkulturelle Begegnung mit der abgebildeten Frau einzuordnen. Typographisch hervor sticht die Substantiv-Kombination „Rätsel Islam“. Beide Begriffe stehen in Bezug zum Schleier. Ersterer, indem er das Verhüllte, Nicht-Transparente als Rätselhaftigkeit definiert, letzterer in einem synekdochischen pars-pro-toto Verhältnis: Der (religiöse) Schleier steht für den Islam insgesamt. Die kleiner gedruckten Textpassagen lassen sich aufteilen in den Slogan „Weltmacht hinterm Schleier“, der sich über „Rätsel Islam“ befindet, und die übrigen



Textfelder, die sich unterhalb befinden. Der Slogan oberhalb erweitert die religiös-kulturelle Dimension um eine politische. Der Begriff „Weltmacht“ verweist deutlich auf das visuelle Element der Augenbraue in Form eines Krummsäbels.

Von den Textbestandteilen, die sich unterhalb des Haupttextfeldes befinden, sind vor allem die beiden letzten bemerkenswert. Der erste von beiden lautet „Deutsch unterm Kopftuch“. Sowohl das Foto als auch der Begriff „Schleier“ werden hier in Bezug zur Lebenswelt der Leser gesetzt oder in anderer Terminologie: das Fremde wird medial in den eigenen Raum hereingeholt. Während sich „Schleier“ durchaus exotisch-orientalistisch anhört, ist „Kopftuch“ ein Begriff, welcher auf Migrations- und Integrationsdebatten hierzulande abzielt³, insbesondere in Verbindung mit dem Wort „Deutsch“. Um für die Leser schließlich das Verstörende der Begegnung abzumildern, kündigt das unterste Textfeld ein Islam-Lexikon von A bis Z an. Es suggeriert auf diese Weise, dass die oben als so geheimnisvoll und rätselhaft dargestellte Welt des Islam sich ganz banal in einem Wörterbuch nachschlagen und mithin verstehen lässt.

Das Titelbild weist also eine Paradoxie auf, die nicht untypisch für interkulturelle Begegnung und Erfahrung ist. Einerseits fasziniert das Fremd-Geheimnisvolle, andererseits versucht man es durch Verstehen gleichsam zu domestizieren, ihm seine Bedrohung zu nehmen (und in diesem Falle natürlich die potentiellen Kundinnen und Kunden zum Kauf der Zeitschrift anzuregen). Anders gesagt und auf unser leitendes Thema bezogen: Die Textanteile können gewissermaßen als Bewertungs- und Einordnungsvorschlag d.h. als Möglichkeit einer Evaluation im Hinblick auf die visuelle Begegnung mit der verschleierte Frau verstanden werden. Zentrales didaktisches Anliegen interkulturellen Lernens wäre daher der „zweite Blick“, die intensive, sprachgeleitete Auseinandersetzung mit inszenierter Alterität, um zu einer eigenen, kritischen Bewertung d.h. Evaluation zu kommen. Es geht darum, die Verstehenshilfen der Textfelder nicht bloß unreflektiert zu übernehmen, sondern sich ein eigenes Urteil über Text und Bild in ihrem Zusammenspiel zu bilden.

³ Vgl etwa den nicht weniger suggestiven Titel eines Buches von Heide Oestreich (2004): Der Kopftuchstreit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam.



Abbildung 3: Fotografie der iranischen Künstlerin Shirin Neshat

Eine noch verstörendere mediale Begegnung mit der fremden Kultur des Islam bewirken die Arbeiten der iranischen Künstlerin Shirin Neshat. Auch hier blickt uns eine verschleierte, mit arabischen Schriftzeichen versehene weibliche Figur an und hält zugleich eine Waffe in Händen bzw. richtet sie – in einem anderen Bild – auf uns.

Welche Intention hat die Künstlerin mit dieser Inszenierung von interkulturellen Begegnungen zwischen fotografierte Figur und ihren Betrachtern? In ihren Arbeiten inszeniert Neshat kulturelle Deutungsmuster, um sie – nach eigenem Bekunden – zu unterlaufen. Allerdings stellte sich diese Wirkung vor allem in westlichen Ländern oft nicht ein: dort verstärkte sich bisweilen sogar der Eindruck des Rätselhaften und Bedrohlichen. Dies liegt sicher auch an der Unverständlichkeit der Schrift. Sprache bekommt in dieser Text-Bild-Kombination einen eher visuellen Charakter. Sie lässt sich nicht decodieren und sorgt so für interkulturelle Irritation. Zwar handelt es sich laut Neshat bei den arabischen Schriftzeichen um Lyrik zeitgenössischer Schriftstellerinnen, die um das Thema „Liebe und Natur“ kreisen, also gerade keine bedrohlichen oder aggressiven Inhalte transportieren. Westliche Betrachter interpretieren die Schriftzeichen aber häufig als Koranverse, die zu einem heiligen Krieg aufrufen, weil die arabische Schrift in Verbindung mit Waffen und Verschleierung auf diese Weise in den Medien präsent ist



Neshats Bilder verweisen zudem auf ein weiteres mediales Phänomen, das in interkultureller Perspektive höchst bedeutsam ist: der unterschiedliche Status von Bildern in unterschiedlichen Kulturen. Gerade weil Bildern landläufig ein ontologischer Vertrauensvorschuss gewährt wird und sie im Gegensatz zu Sprache als eindeutig, wahr und nicht interpretationsbedürftig gelten, kommt es zu kulturell bedingten Irritationen. Das zeigen nicht nur, aber vor allem die Reaktionen, welche die dänischen Mohammed-Karikaturen und jüngst der amerikanische Videoclip über das Leben Mohammeds auf *youtube* weltweit hervorgerufen haben. Bilder sollten daher im Unterricht und zumal im Fremdsprachenunterricht keinesfalls nur als Redeanlass benutzt werden, sondern auf ihr semiotisches Potenzial in interkulturellen Rezeptionsprozessen hin gründlich befragt werden (Müller-Jacquier 2008).

Diese Beispiele zeigen, dass wir beinahe täglich zahlreiche, medial inszenierte Begegnungen mit kultureller Alterität haben: in den Nachrichten, in Reportagen, in der Kunst, in der Werbung, sogar in Computerspielen (*prince of persia*). Denn ein großer Teil dessen, was wir wissen, kennen wir nicht aus eigener Anschauung, sondern durch mediale Vermittlung:

Es gibt eine Tatsache, die so offensichtlich ist, daß sie selten, wenn überhaupt jemals erwähnt wird. Wenn Kinder keinen Unterricht von Erwachsenen in Form von Sprache, Bildern und anderen symbolischen Medien erhalten würden, würden sie genauso viel über Dinosaurier wissen wie Platon und Aristoteles, nämlich überhaupt nichts. (...) (Tomasello 2002, S. 209)

Tomasello betont, dass das

bereichsspezifische Wissen und der Sachverstand der Kinder nahezu vollständig von dem akkumulierten Wissen ihrer Kulturen und dessen »Weitergabe« an sie durch sprachliche und andere Symbole ab[hängen], darunter Schrift und Bilder. Die Menge von Wissen, die ein einzelner Organismus erwerben kann, indem er einfach die Welt alleine beobachtet, ist äußerst begrenzt. (Tomasello 2002, S. 210)

Was Tomasello in *Kulturelles Lernen* für Kinder und Dinosaurier konstatiert, gilt sicherlich für alle Altersgruppen in Bezug auf fremde Kulturen. Tagtäglich werden wir in den Medien mit kultureller Alterität aus allen Teilen der Welt konfrontiert, die wir niemals *in persona* erfahren und kennenlernen werden. Dass es sich dabei oft um die (mediale) Begegnung mit menschlichen Figuren handelt, liegt an der Theatralität und dem Inszenierungscharakter (Meyer et. al. 2000) der neuen, bilddominierten Medien. Wenn komplexe, abstrakte Sachverhalte in kurzer Zeit anschaulich vorgeführt werden müssen, greift man auf Personifikationen und Kollektivsymbolik zurück. Fast immer sind es Menschen in symbolträchtiger Inszenierung, denen wir in den Medien begegnen.



Die Frage ist, welche Rolle diese medialen Begegnungen für reale, und nicht nur interkulturelle Begegnungen spielen. Im Sinne der Mediendidaktik könnten sie durchaus zur Verfeinerung und Schärfung der kulturellen Wahrnehmung beitragen. Denn diesem Lernziel muss nicht zwangsläufig die massenhafte Ausbreitung elektronischer Medien als machtvolle Tendenz der Gegenwart entgegenstehen, wie im Dossier zur Tagung zu lesen ist.

Genaueres Wahrnehmen-können als Aufgabe der Selbstkultivierung muss sich nicht gegen die Medien vollziehen, sondern kann mit und durch sie geschehen, begreift man Medienkompetenz als Teil interkultureller Kompetenz. Durch die sprachgeleitete Beobachtung (Maiwald 2005) entsprechender Medienangebote könnten Schüler und Studierende die eigenen, kulturellen Interaktionsvoraussetzungen kennen und reflektieren lernen.

Dazu müssen sie lernen, welche Möglichkeiten des Schreibens und Sprechens existieren. Denn diese Tätigkeiten sind keine Selbstverständlichkeit, sie müssen erlernt werden. Auch die *Autobiographie* als Form subjektiver Selbstevaluation basiert auf entsprechenden Fähigkeiten des sich Ausdrücken-Könnens, des über seine Erfahrung Sprechens oder Schreibens. Die Ausbildung dieser Fähigkeiten aber ist ein genuines Anliegen der Deutschdidaktik und der Fremdsprachendidaktiken. Im Umgang mit verschiedenen Formen von Sprache entstehen Modelle der Versprachlichung subjektiver Erfahrung. Sie stellen das Vokabular zur Verfügung, um den eigenen Gefühlen und Eindrücken buchstäblich eine Stimme zu geben. Nur so gelingt es – um bei der Theatermetapher zu bleiben – hinter die Kulissen der inszenierten Fremdheit zu blicken. Dass diese Kompetenz von fundamentaler Bedeutung ist, wird umso deutlicher, wenn man sich mit Jacques Demorgon bewusst macht, dass ein Großteil der interkulturellen Begegnungen nicht freiwillig geschieht, sondern mehr oder weniger erzwungen ist. Gilt dies nicht auch für mediale Begegnungen mit Fremdheit? Wohl niemand vermag sich völlig der Text-Bilder-Flut zu entziehen, die täglich mit Darstellungen der Anderen auf uns einströmt.

Ein Blick auf die nicht allzu fernen Nachbarn reicht da aus: Wie nehmen wir denn Griechenland, Italien, Spanien und auch Frankreich seit der Euro-Krise wahr? Man muss nicht unbedingt profunde Diskursanalysen durchführen, um zu sehen, dass sich das Bild dieser Länder grundlegend geändert hat. Griechenland etwa wird mittlerweile fast ausschließlich in einer ökonomischen Untergangsoptik gezeigt und seit Frankreich von den Rating-Agenturen herabgestuft wurde, taucht auch dieses Land fast nur noch in der Wirtschaftsberichterstattung auf. Viele andere Aspekte werden buchstäblich ausgeblendet. Zur kritischen (Selbst-)Evaluation interkultureller Erfahrung gehört also, sich über den medial verfassten Wandel kultureller Deutungsmuster zu befragen und sich mit anderen intersubjektiv darüber zu verständigen. Das lässt sich – selbstredend – schwer-



lich quantifizieren. Aber es wäre eine Möglichkeit der qualitativen Evaluation interkultureller Erfahrung, welche zugleich einen zweiten wichtigen Bereich schulischen und universitären Lernens anvisiert: den Umgang mit Medien und die Ausbildung von Medienkompetenz.

Literatur

- Abraham, U., Sowa, H. (2012): Bilder lesen und Texte sehen. Symbiosen im Deutsch- und im Kunstunterricht. In: Praxis Deutsch 232: 4-11.
- Altmayer, C. (2004): Kultur als Hypertext. Iudicium, München.
- Altmayer, C. (2006): ‚Kulturelle Deutungsmuster‘ als Lerngegenstand. Zur kulturwissenschaftlichen Transformation der Landeskunde. In: FluL, 35. Jg.: 44-59.
- Baum, M. (2006): Illustrationen lesen. Zur intermedialen und historischen Differenz am Beispiel von Gullivers Reisen. In: Marci-Boehncke, G., Rath, M. (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Intermedialität im didaktischen Diskurs. Kopaed, München.
- Dawidowski, C., Wrobel, D. (Hrsg.) (2006): Interkultureller Literaturunterricht, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.
- Didi-Huberman, G. (1999): Was wir sehen, blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. Wilhelm Fink, München.
- Doelker, C. (2006): Bild-Wort-Beziehungen in Print-Gesamttexten. In Marci-Boehncke, G., Rath, M. (Hrsg.): BildTextZeichen lesen. Kopaed, München.
- Ehlich, K. (2005): Sind Bilder Texte?. In: Der Deutschunterricht H. 4, 57. Jg.: 51-60.
- Früchtel, J., Zimmermann, J. (Hrsg.) (2001): Ästhetik der Inszenierung. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Großklaus, G. (2004): Medien-Bilder. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Günzel, S. (2012): RaumBild. Zur Logik des Medialen. Kadmos, Berlin.
- Hess-Lüttich, E. (Hrsg.) (1992): Medienkultur – Kulturkonflikt. Massenmedien in der interkulturellen und internationalen Kommunikation. Leske&Burdich, Opladen.
- Maiwald, K. (2005): Wahrnehmung-Sprache-Beobachtung. Eine Deutschdidaktik bilddominierter Medienangebote. Kopaed, München.
- Meyer, T., Ontrup, R., Schicha, C. (Hrsg.) (2000): Die Inszenierung des Politischen. Zur Theatralität von Mediendiskursen. Westdeutscher Verlag, Wiesbaden.
- Möbius, T. (2008): Das „literarische Sehgespräch“ als sprachlich-kommunikative Vermittlungsweise bilddominierter Medienangebote. In: Frederking, F., Kepser, M., Rath, M. (Hrsg.): LOG IN! Kreativer Deutschunterricht und neue Medien. Kopaed, München, S. 141-156
- Müller-Jacquier, B. (2008): Interkulturelle Kompetenz als Entschlüsselung von Zeichenbedeutungen. In: Der Deutschunterricht, Heft 5/08: 21-36.
- Neumann, G., Öhlschläger, C. (Hrsg.) (2004): Inszenierungen in Schrift und Bild. Aisthesis, Bielefeld.



- Oestreich, H. (2004): Der Kopftuchstreit. Das Abendland und ein Quadratmeter Islam. Brandes&Apsel, Frankfurt a.M.
- Raith, M. (2006): Bilder der Ferne – Europa und der Orient. In: Deutschunterricht 4/2006: 10-14.
- Raith, M. (2009): Vom *Marmorbild* zur Venus von Samoa. Kulturwissenschaftliche Perspektiven für die Deutschdidaktik. Kopaed, München.
- Schierl, T. (2005): Werbungsforschung. In: Sachs-Hombach, K. (Hrsg.): Bildwissenschaft. Disziplinen, Themen, Methoden. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Schmitz, U. (2004): Bildung für Bilder. Text-Bild-Lektüre im Deutschunterricht. In: Jonas, H., Josting, P. (Hrsg.): Medien-Deutschunterricht-Ästhetik. Festschrift für Jutta Wermke. Kopaed, München, S. 219-232.
- Schmitz, U. (2005): Sehflächen lesen. In: Der Deutschunterricht H. 4, 57. Jg.: 2-5.
- Tomasello, M. (2002): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Suhrkamp, Frankfurt a.M.
- Ullrich, W. (2006): Bilder auf Weltreise. Eine Globalisierungskritik. Wagenbach, Berlin.
- Weigel, S. (1990): Topographien der Geschlechter. Kulturgeschichtliche Studien zur Literatur. Rohwolt, Reinbek b. Hamburg.
- Zeuner, U (2002): Kulturelle Aspekte von Werbetexten im Sprachunterricht DaF für ausländische Germanistikstudenten. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 6 (3) [online], 13pp.
http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_06_3/beitrag/werbetexte.htm
(letzter Zugriff am 7.1.2013)





Mieux se connaître soi-même en apprenant la langue de l'autre. L'enjeu de l'auto-évaluation et l'apprentissage d'une langue en tandem

Jörg Eschenauer

L'interpénétration de nos sociétés et la mobilité internationale grandissante des étudiants sont des facteurs qui favoriseront et stimuleront à l'avenir toujours davantage de rencontres et de coopérations diverses entre personnes de langues maternelles différentes. C'est la raison pour laquelle l'apprentissage des langues en tandem fait aujourd'hui de plus en plus partie intégrante du paysage de l'enseignement supérieur européen .

La définition de Helmut Brammerts résume les aspects fondamentaux de l'apprentissage en tandem :

Dans l'apprentissage des langues en tandem, deux locuteurs de langue maternelles différentes communiquent pour mener ensemble et mutuellement leur apprentissage. Ce faisant, tous deux cherchent à perfectionner leur compétence de communication dans la langue maternelle de leur partenaire, à approfondir leurs connaissances sur la personnalité et la culture de leur partenaire et à profiter des connaissances et des expériences de celui-ci, par exemple dans les domaines de la vie professionnelle, de la formation ou des loisirs.

Le travail en tandem permet de poursuivre plusieurs objectifs de formation liés à la complexité du contexte de nos campus multiculturels. Le face-à-face crée un lien et une dynamique interpersonnels forts et favorise ainsi les conditions préalables d'émergence et de développement des compétences interculturelles. Les deux apprenants dépassent rapidement le stade d'une simple cohabitation multiculturelle entre personnes qui se fréquentent sans se connaître. L'intensité de ces échanges est le facteur qui déclenche des expériences interculturelles marquantes. Les discussions régulières et programmées entre les apprenants engendrent une connaissance plus approfondie et authentique de l'autre. S'en découle un renforcement de leur capacité d'empathie par rapport au partenaire. Cette faculté centrale dans l'apprentissage des langues fait partie intégrante de l'approche en tandem.

Ce type de dispositif a par ailleurs un autre avantage non négligeable : En parallèle de l'approfondissement de la connaissance de la culture du partenaire, il permet le déblocage de certains apprentissages linguistiques grâce à la confiance qui s'instaure progressivement entre les deux partenaires mais aussi grâce à l'absence de regards exté-



rieurs (celui des autres élèves et celui de l'enseignant-évaluateur qui peuvent être déstabilisants). On constate que le tandem propose un cadre moins anxiogène que d'autres formes habituelles d'enseignement. L'apprentissage d'une langue provoque en effet souvent des réactions d'appréhension. La langue étrangère représente toujours un autre espace symbolique mettant en jeu la personne dans sa globalité, donc aussi son inconscient, ce qui peut éveiller d'éventuelles peurs enfouies. L'apprentissage en tandem en revanche se fait dans un face-à-face rassurant et favorise l'« agentivité » (« Selbstwirksamkeit ») de l'apprenant qui prend par lui-même conscience de ses propres capacités et faiblesses. Ainsi sont posées les bases d'une condition sine qua non de toute auto-évaluation.

Dans un tel processus d'évaluation, les compétences interculturelles sont traitées comme enjeu de l'apprentissage faisant partie d'un cadre plus large, celui du projet global réalisé par chaque tandem. Le tandem est caractérisé par trois axes de progrès : l'amélioration de la maîtrise de la langue cible (l'axe linguistique), l'approfondissement de la connaissance de la culture de l'autre (l'axe interculturel) et l'affinement de la réflexion sur le choix des méthodes de travail (l'axe méthodologique).

Trois regards évaluatifs se complètent idéalement pour montrer aux apprenants ce qui va bien et ce qui va moins bien dans la réalisation de leur projet : L'évaluation par le tuteur d'abord qui a accompagné le tandem pendant le semestre, ensuite l'évaluation par le jury au moment de la soutenance à la fin du semestre et enfin l'auto-évaluation par les apprenants au moment de la présentation de leur travail devant le jury soutenance. Il est donc primordial qu'il s'agit d'une évaluation formative qui prend en compte la qualité d'un projet global. Cette évaluation se réalise sur la base des quelques outils structurants comme le cahier de bord et la fiche d'auto-évaluation de compétences interculturelles.

Les critères de notation concernent les trois aspects suivants :

- la qualité de la documentation du travail (50%, note sur 10)
- la mise en évidence de la progression (30%, noté sur 6)
- la réflexion sur l'apport de la méthodologie adoptée (20%, noté sur 4).

La documentation du travail englobe le projet initial, le travail effectué, les supports utilisés (articles, extraits de livres, variété des exercices, les listes de vocabulaire, le cahier de bord etc.). La progression est aussi à mettre en évidence par une auto-évaluation des compétences linguistiques par chaque élève. Les apprenants sont invités d'utiliser pour cette auto-évaluation le document du port-folio européen des langues fourni à chaque tandem au début du semestre. La présentation devant le jury est notée selon la qualité du contenu et de la forme (respect du temps fixé, contact et communication avec le jury, etc.). Pour terminer cette courte présentation de la pratique des tandems à



l'Ecole des Ponts, il peut être utile pour le lecteur qui souhaite créer ce type de dispositif, de connaître la fiche d'auto-évaluation que les apprenants remplissent à l'École des Ponts vers la fin du semestre. La compétence interculturelle est ici considérée comme une compétence complexe composée de quatre 'sous-compétences':

1. Compétence d'action

- Informer l'autre et acquérir des connaissances (scolaires ou universitaires, linguistiques, de culture générale etc.)
- Coopérer au sein du tandem, avec le tuteur, le jury
- Résoudre des conflits ou dissiper des malentendus
- Inventer une méthode de travail propre au tandem

2. Compétence de positionnement (attitudes et postures)

- Apprécier la différence de l'autre par rapport à soi-même
- Savoir tolérer l'ambiguïté de certains phénomènes qui peuvent avoir une signification variable (positive ou négative) selon leur contexte culturel
- Cultiver la curiosité et l'esprit de découverte

3. Compétence de réflexion

- Identifier et relativiser son propre cadre de références et de celui de l'autre
- Se mettre à la place de l'autre (empathie, décentrage)
- Innover, expérimenter (méthodes, supports, thématiques de travail)
- Analyser, synthétiser, résumer

4. Compétence d'interaction

- Respecter les règles du jeu (travail en tandem, contexte organisationnel, culturel)
- Atteindre les objectifs fixés

Le travail en tandem conçu de cette façon montre en dehors de l'effet vérifiable sur le développement des trois compétences-clés (linguistique, méthodologique et interculturelle) la direction intentionnelle et symbolique d'une telle démarche pédagogique. C'est pour cette raison que je souhaite conclure ces quelques réflexions avec une pensée de Friedrich Schiller qui me semble être de toute actualité :

Non seulement donc toute lumière de l'intelligence ne mérite l'estime que dans la mesure où elle réfléchit sur le caractère ; mais encore elle part dans une certaine mesure du caractère, car le chemin qui mène à l'esprit doit passer par le cœur. La formation du sentiment est donc le besoin extrêmement urgent de l'époque, non seulement parce qu'elle devient un moyen de rendre efficace pour la vie une compréhension meilleure de la vérité, mais même parce qu'elle stimule l'intelligence à améliorer ses vues. (Schiller 1992, 30)



Literatur

- Aden, Joëlle / Grimshaw, Trevor/Penz, Hermine (Hrsg.) (2010): Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité – Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance, Bruxelles, Peter Lang.
- Bechtel, Mark (2010) : Sprachentandems, in: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen / Nothnagel, Steffi (Hrsg.): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? – Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung, Bielefeld, Transcript-Verlag, 285-300.
- Brammerts, Helmut: Language Learning in Tandem. BIBLIOGRAPHY. <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>
- Brewer, Stephen Scott (2010) : Un regard agentique sur l'anxiété langagière, in: Aden / Grimshaw / Penz (2010), 75-88.
- Duarte, Sandra (2012): Les enjeux du tutorat : L'exemple de l'accompagnement des tandems, in: UPLEGEISS, Actes du 40e congrès « Enseignement des langues et des cultures et innovation pédagogique : bilans et perspectives ». http://www.uplegess.org/membre/actes/actes_ENSAM2012.pdf
- Elstermann, Anna-Katharina (2007): Vom Präsenztandem der 1960er Jahre zum internetgestützten Teletandem des FASK der Johannes Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim und der Universidade Estadual Paulista in Assis, Brasilien, 5 - 29 http://www.teletandembrasil.org/site/docs/ELSTERMANN_AK.pdf
- Eschenauer, Jörg / Gourvès-Hayward, Alison / Morace, Christophe (Hrsg.) (2009) : Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles (1). L'apport des nouveaux langages pour l'enseignement, UPLEGEISS & CGE & Ecole des Ponts ParisTech. [Http://www.uplegess.org/membre/documentation/CGE_%20interculturel_2e.pdf](http://www.uplegess.org/membre/documentation/CGE_%20interculturel_2e.pdf)
- Eschenauer, Jörg (2011) : L'apprentissage des langues en tandem à l'Ecole des Ponts ParisTech : Un dispositif pédagogique au service des synergies interculturelles, in: Lallemand, Isabelle/Eschenauer, Jörg (Hrsg.) : Dynamiques interculturelles des Grandes Ecoles (2). Quelles compétences et quel type d'évaluation dans nos formations ?, UPLEGEISS & CGE & Ecole des Ponts ParisTech. http://www.uplegess.org/membre/documentation/Dynamiques_interculturelles.doc
- Helmling, Brigitte (Coord.) (2002): L'apprentissage autonome des langues en tandem, Paris, Didier.
- Herfurth, Hans-Erich (1993) : Möglichkeiten und Grenzen des Fremdsprachenerwerbs in Begegnungssituationen – Zu einer Didaktik des Fremdsprachenlernens im Tandem, München, Judicium Verlag.
- Holstein, Silke / Oomen-Welke, Ingelore (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen – Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner, Freiburg i.B., Fillibach-Verlag.
- OFAJ/DFJW (1999): Die Tandem-Methode: Theorie und Praxis in deutsch-französischen Sprachkursen, Stuttgart, Düsseldorf, Leipzig, Ernst-Klett-Verlag.



- Sauquet, Michel (2012): 33 questions pour aborder l'interculturel. (Document disponible sur le site de l'association 'Médecins du monde')
- Schiller, Friedrich (1795): Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen (Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme), Paris, Aubier (édition bilingue 1992).
- Schmelter, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem, Tübingen, Gunter Narr Verlag.
- Tardieu, Claire (2005) : Développer une compétence interculturelle : le cas de Tandem, in : Aden, Joëlle (Dir.) : De Babel à la mondialisation. Apports des sciences humaines à la didactique des langues, CRDP de Bourgogne, Dijon, 425-435.
- Thirioux, Bérangère /Berthoz, Alain (2010): Phenomenology and Physiology of Empathy and Sympathy. How intersubjectivity is the correlate of Objectivity, in: Aden / Grimschaw / Penz (2010), 35-46.
- Trocme-Fabre, Hélène (1999) : Réinventer le métier d'apprendre, Paris, Editions d'Organisation.





Les TICE et la coopération universitaire franco-allemande : étude de cas du projet eTandem Clermont-Ferrand / Regensburg

Anne-Sophie Gomez / Dana Martin / Julie Serre

Introduction

Soucieux de contribuer au renforcement du partenariat historique franco-allemand et d'en valoriser la portée symbolique¹, l'enseignement supérieur s'affirme comme le terrain privilégié d'expériences didactiques visant à faire interagir des groupes d'étudiants binationaux. A l'aube des commémorations prévues pour 2013, les Universités françaises et allemandes ainsi que l'Université franco-allemande (UFA) misent de plus en plus sur la mobilité internationale des étudiants, mais aussi des enseignants. Il est désormais un fait avéré que, dans le cadre de programmes d'échange intra et extra européens, un nombre croissant de personnes est amené à effectuer des séjours et des stages à l'étranger. La nécessité de préparer cette période décisive du parcours (pré)professionnel amène les coordinateurs et les équipes pédagogiques à intensifier la recherche de nouvelles stratégies, tout en approfondissant la réflexion méthodologique. Les rencontres interculturelles pouvant se décliner sur le plan individuel et collectif, il importera à l'avenir de développer des approches susceptibles d'intégrer les deux dimensions. Il conviendra d'une part de répondre aux besoins de chaque étudiant et d'autre part de renforcer l'esprit d'équipe au sein d'un groupe binational.

Notre contribution vise à présenter, à travers une étude de cas, la mise en place, le déroulement et les résultats intermédiaires d'un projet pédagogique multimédia. Il a été initié dans le cadre du cursus intégré Études franco-allemandes (EFA) / Deutsch-Französische Studien (DFS) des Universités de Clermont-Ferrand II et de Regensburg². Cette formation comprend trois années d'études, soit six semestres. Chaque promotion

¹ Dominique Jameux définit le symbole comme « la concrétisation (...) d'une réalité abstraite » dont la fonction serait de montrer (de façon exclusive), de réunir (par le consensus et l'appartenance) et de prescrire (le respect du pouvoir). Cf. Encyclopédia Universalis, <http://www.universalis-edu.com.sicd.clermont-universite.fr/encyclopedia/symbole/> (source consultée le 08/06/12). Dans le cadre de notre étude, nous allons tenter de démontrer comment la réalité abstraite de « l'amitié franco-allemande » peut se concrétiser dans le cadre d'un cursus intégré dont la pédagogie interculturelle vise à créer une dynamique relationnelle entre groupes et individus.

² Le double diplôme Licence EFA / Bachelor of arts (B.A.) DFS, reconnu en France et en Allemagne, est proposé depuis 2001/02 sous l'égide de l'Université Franco-Allemande. Il a été accrédité par l'agence AQUIN et peut être complété par le Master d'Études Interculturelles Européennes (EIE) des Universités Blaise Pascal (Clermont-Ferrand II), Regensburg et Madrid. Pour plus de renseignements : <http://www.eie-efa.org/> ; <http://www.ike-eie.org/index.php?id=413> (source consultée le 19/11/11).



mixte évolue dans un cadre binational, grâce aux cours dispensés dans les deux langues, au travail en groupes franco-allemands et aux séjours à l'étranger. En première année, les étudiants français et allemands débutent le parcours de Licence dans leurs Universités d'origine, avant de le poursuivre tous ensemble dans l'établissement partenaire. Ils passent ainsi la deuxième année à Clermont-Ferrand et la troisième année à Regensburg. Les deux Universités reconnaissent l'intégralité des examens passés dans les conditions prévues par le règlement commun des études. A la fin du 4^{ème} semestre, les étudiants doivent effectuer un stage obligatoire de quatre mois, dont deux au moins dans un pays francophone (pour les Allemands) ou germanophone (pour les Français). Pour la durée de leur séjour à l'étranger, ils bénéficient d'une aide à la mobilité attribuée par l'UFA. Après la rédaction et la soutenance du mémoire de Licence / Bachelor, les étudiants diplômés peuvent poursuivre leurs études avec un Master bi- ou trinationnel ou alors intégrer le monde du travail pour exercer une activité dans des entreprises, des institutions et des administrations françaises, allemandes, européennes ou internationales.

L'enjeu pédagogique consiste à gérer et à développer le profil binational du parcours qui repose sur trois spécificités : la pluridisciplinarité, la professionnalisation et l'interculturalité. Afin de les transformer en véritables atouts, il fallait instaurer un contact transfrontalier dès le premier semestre. C'est pour cette raison que les enseignants responsables ont introduit et adapté la formule « eTandem » : un dispositif interactif permettant à deux groupes de nationalités différentes de réaliser des projets communs. Ce travail collaboratif, basé sur la communication à distance en binômes franco- et germanophones, a pour but d'établir des rapports personnels et de créer, au sein d'une promotion nouvellement constituée, des synergies durables.

Force est de constater que dans le paysage de l'enseignement supérieur des deux pays, les doubles diplômes à vocation d'excellence représentent un terrain fécond pour les initiatives biculturelles et les études comparatives. La problématique des TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement) et de la coopération pédagogique à distance sera examinée ici sous l'angle de la préparation à la mobilité, puisque celle-ci représente le défi majeur du cursus EFA / DFS. Comme dans toute Licence intégrée, l'acquisition de compétences linguistiques, thématiques, professionnelles et interculturelles se déroule en trois étapes successives : à court terme (constitution de bases solides), à moyen terme (consolidation des acquis) et à long terme (perfectionnement technique et scientifique). Étant donné qu'il s'agit d'un projet de première année, l'accent sera mis sur la phase d'orientation et ses objectifs éducatifs, notamment l'apprentissage de l'autonomie intellectuelle, la valorisation des compétences dites douces et l'aide à la construction d'un projet personnel, comprenant les études, un projet de recherche et l'insertion professionnelle.



Afin d'expliciter les bases du projet eTandem, cet article présentera tout d'abord les caractéristiques de la méthode « tandem à distance », son adaptation au double diplôme et les spécificités du cadre pédagogique, à savoir les dispositifs et outils choisis par l'équipe gestionnaire. L'étude de cas, consacrée à la promotion de 2010-11, mettra l'accent sur le déroulement du projet et les deux événements phares que sont la Journée franco-allemande en janvier et le voyage d'étude à Regensburg en mai. L'évaluation du projet pionnier portera sur les deux phases principales : la préparation des messages vidéo, présentés à la fin du premier semestre, et l'organisation d'un mini-colloque, programmé à la fin du deuxième semestre. L'aperçu sera illustré par des exemples concrets et des renvois à la documentation archivée pendant quatre années consécutives, dont des extraits figurent en annexe. Sur le plan méthodologique, l'analyse s'appuiera d'une part sur les observations des responsables, et d'autre part sur l'exploitation d'un corpus de sources primaires (conception et contributions) et secondaires (travaux de recherche). L'état des lieux se déclinera en termes d'avantages et d'inconvénients, de risques et d'opportunités. Son intérêt principal réside dans la réflexion sur le potentiel et les perspectives de la méthode eTandem mise au service des échanges inter universitaires franco-allemands.

Étude de cas : le projet eTandem

L'intégration de ce type de projet dans le cursus EFA se justifie par la nature même du diplôme préparé dans le cadre des cursus intégrés validés et soutenus par l'Université Franco-Allemande. Une place centrale est en effet réservée aux contenus interculturels, non seulement dans le contexte universitaire, mais aussi à travers les activités extra universitaires, comme l'animation du club franco-allemand de l'Université Blaise Pascal, le bénévolat ou encore les stages. La première année de préparation du diplôme est la seule où les étudiants ne se côtoient que virtuellement, d'où la nécessité d'établir un lien avec les étudiants de l'autre nationalité. Puisque la gestion pédagogique et administrative est, elle aussi, de nature binationale, les enseignants ont collégialement opté pour l'introduction de la méthode tandem. Les caractéristiques et la mise en oeuvre du travail en eTandem feront l'objet d'explications plus détaillées.

Une première rencontre entre les responsables pédagogiques a eu lieu avant la rentrée, afin de préparer, dans les grandes lignes, le programme annuel du projet eTandem. Au premier semestre, chaque tandem devait réaliser un court-métrage sous forme d'« Autoportraits croisés ». En tant que groupes nationaux, les étudiants avaient pour mission de préparer, en parallèle, la projection de ces messages vidéo lors de la Journée franco-allemande du 22 janvier 2011. Depuis 2003, la manifestation se déroule tous les ans dans les deux pays et, à peu près au même moment, dans les deux villes partenaires. Le deuxième semestre était consacré à un champ hautement symbolique,



l'étude des « Lieux de mémoire européens ». Chacun des étudiants devait concevoir, dans sa langue étrangère et avec l'aide de son partenaire, un exposé au format power-point sur un lieu de mémoire de l'autre pays. Les meilleurs exposés devaient être présentés lors du mini-colloque en fin de deuxième semestre, dans le cadre du voyage d'étude des étudiants clermontois à Regensburg.

Les deux événements seront présentés plus en détail dans le sous-chapitre correspondant. Étant donné que les auteurs de la contribution sont en même temps les acteurs du projet, ils privilégieront une conception descriptive et des critères analytiques, en veillant notamment à s'imposer une prise de recul autocritique.

La méthode « tandem à distance »

Un cours ou un projet tandem consiste à faire travailler ensemble deux locuteurs natifs de nationalité différente. Ils respecteront un règlement ou une charte stipulant la durée, la finalité et les conditions de participation, dont les éléments les plus importants sont la séparation des langues et l'implication. Cette collaboration peut se dérouler en présentiel (tandem « face à face »), à distance (« eTandem », rendez-vous téléphoniques) ou en semi-présentiel (la combinaison des deux variantes). La méthode tandem a été élaborée entre autres par les experts de l'OFAJ et de l'Université de Bochum (projet « Tandemserver »)³. Ses origines remontent dans les années 70, mais elle a réellement gagné en importance au cours des vingt dernières années. Désormais, la mise en pratique et les travaux consacrés à l'interaction en tandem ne se limitent plus aux milieux institutionnels et universitaires du franco-allemand. D'autres acteurs européens, dont de nombreuses écoles de langues et entreprises, proposent le concept à des groupes socio-professionnels très différents : particuliers, élèves et étudiants, enseignants bilingues, travailleurs transfrontaliers et cadres internationaux. Depuis l'arrivée d'internet et grâce à l'évolution des TICE et de l'enseignement à distance, le nombre des coopérations scolaires et universitaires en ligne ne cesse d'augmenter⁴.

Un travail collaboratif consiste à se mettre d'accord sur l'objectif et à parcourir ensuite un processus d'apprentissage qui vise l'acquisition progressive de nouveaux savoirs. Le contact régulier, la correction mutuelle et la réalisation de tâches précises sont les ingrédients indispensables de ce partenariat spécifique. Les autres formes d'échange, comme les rencontres privées, les activités et loisirs ou la préparation d'une mission

³ Pour plus d'informations : www.ofaj.org/ ; <http://www.ofaj.org/paed/langue/tandem.html> ; <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-fra.html> (sources consultées le 06/01/12).

⁴ Tele-Tandem : <http://www.tele-tandem.net/fr/> ; eTwinning (plate-forme d'échanges et de coopération européenne) : <http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm> ; projet CULTURA du Massachusetts Institute of Technology : <http://cultura.mit.edu/> ; réseau associations et écoles de langues : <http://www.tandemcity.info/>, <http://www.tandem-schools.com/>, <http://www.tandem-schools.com/fr/tandem-international/cours-de-langues-avec-tandem?tmpl=component&print=1> (sources consultées le 06/01/12).



(comme un exposé) ne peuvent pas être considérées comme du « travail en tandem ». A défaut d'une conception précise, déterminant l'objectif, les modalités et la progression, l'utilisation du qualificatif est erronée. Les deux critères de la pratique linguistique et de l'échange interculturel ne constituent pas à eux seuls une méthode, même si de nombreux organismes les mettent en avant pour promouvoir un concept différent : le tutorat entre pairs⁵.

Le binôme peut être formé en fonction de certains critères : le niveau linguistique, le métier, les centres d'intérêt. Il peut aussi se déterminer de façon arbitraire, par exemple suite à un tirage au sort. Les tandems a priori hétérogènes fonctionnent aussi bien, voire mieux que les tandems homogènes. L'efficacité ne dépend pas du profil individuel, mais de l'engagement des deux participants qui sont, à tour de rôle, professeur et élève. Cela signifie que chacun des deux coéquipiers est à la fois responsable de son propre progrès et du progrès de l'autre. La prise de conscience de cette responsabilité réciproque est plus difficile à obtenir dans le cadre d'un projet à distance. Pour limiter les risques liés à la communication en différé – malentendus, détachement, dispersion – les enseignants doivent inventer un dispositif convaincant et veiller à la cohésion du groupe.

Les caractéristiques principales de l'apprentissage en tandem sont l'autonomie du binôme et l'encadrement pédagogique⁶. L'autonomie du binôme repose sur le fait que les partenaires doivent s'entendre sur la manière d'apprendre et respecter les règles communiquées. Il leur incombe aussi de négocier des petits accords entre eux et de les réajuster au besoin. En revanche, la mise à disposition d'un cadre pédagogique, l'élaboration des contenus et la transmission des consignes relève de la compétence de l'enseignant. Ainsi, les étudiants et les gestionnaires assument conjointement la réalisation du projet, et ce à titre individuel et collectif. Un dialogue à distance demandera un effort encore plus important en termes de disponibilité et de rigueur. Contrairement aux étudiants inscrits dans une formation de ce type, les participants habitués aux cours en présentiel devront être accompagnés par des gestionnaires qui adoptent un discours explicite et lancent des rappels réguliers. Un encadrement ferme permettra de canaliser les énergies dans le sens voulu et de contrebalancer la liberté accordée aux binômes autonomes.

⁵ <http://www.unil.ch/tandem/page17415.html> ; <http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/rund-ums-studium/tandem/index.html>. Pour plus d'informations : Barnier, Gérard (2000): Le tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique. CNCRE, questions d'éducation, rapport de l'équipe IUFM d'Aix-Marseille / LAMES, en ligne : www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/rapports/cncre/CNCRE02.pdf (source consultée le 22/06/12).

⁶ Dans une étude sur la méthode tandem, Mark Bechtel évoque également l'interaction, la réciprocité, le profit linguistique mutuel et la découverte interculturelle. Source : Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung*. Tübingen, Gunter Narr Verlag, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik, 15-17.



Il faut aussi souligner l'importance des échanges téléphoniques et électroniques entre les coordinateurs. La qualité de la coopération entre enseignants conditionne très largement l'investissement des étudiants et le succès du projet. Le défi consiste à stimuler la véritable ressource-moteur, à savoir un niveau de motivation élevé qui permettra idéalement aux deux étudiants de se perfectionner sur une base d'entraide active et de soutien mutuel. L'entente et la confiance seront toujours un atout. Néanmoins, il s'agit d'une relation de travail qui peut et doit marcher grâce à l'objectif et à la méthode, comme tout travail d'équipe. Il est important de préciser aux partenaires tandem que l'apprentissage partagé d'un instrument, d'un sport ou d'une langue repose moins sur les affinités que sur la volonté de se montrer assidu et sérieux. Par conséquent, un mode de fonctionnement rationnel et constructif sera une formule plus efficace qu'une collaboration sympathique mais peu disciplinée.

L'authenticité de cette relation de travail unique représente en même temps le challenge et la chance de la méthode eTandem. Les apprenants s'entraînent dans un contexte réel et bénéficient de rapports directs avec un interlocuteur expert. Pour une fois, ils ne sont pas dans la simulation d'une réalité fictive, reconstituée à partir de supports écrits ou audiovisuels, mais peuvent s'appuyer sur leur propre vécu. D'après l'observation des enseignants et les témoignages de participants, l'apprentissage par le contact avec un natif apporte une valeur ajoutée importante⁷. Le travail à distance doit être ciblé, c'est-à-dire délimité dans le temps et orienté vers un but concret. Les contraintes du décalage spatial et temporel seront ainsi compensées par l'existence de plusieurs événements importants. Car l'expérience montre aussi que les moments les plus forts continuent à se passer en temps réel et sans médias interposés.

Le double diplôme Études franco-allemandes (EFA)

La méthode du tandem à distance présente le grand avantage de favoriser le rapprochement entre les deux parties d'une promotion qui seront amenées à se fréquenter quotidiennement pendant la deuxième et la troisième année de Licence. Chaque année, le projet concerne environ 25 d'étudiants français et un nombre comparable d'étudiants allemands.

Sa mise en place remonte à l'année 2008-2009, et les conditions de sa réalisation n'ont, depuis, cessé d'évoluer et de s'améliorer. Progressivement, l'initiative a été reconnue comme un cours à part entière, donc dotée d'heures spécifiques et d'une

⁷ Holstein, Silke / Oomen-Welke, Ingelore (2006): *Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partne*, Freiburg im Breisgau, Fillibach, 29-37; Zeilinger-Trier, Manuela (2007): Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement. Apprentissage scolaire de l'allemand en France, Kassel, university press GmbH, 127-130.



équipe polyvalente, responsable de l'encadrement pédagogique et du suivi technique des étudiants. Lors de sa création, l'initiative ne reposait, du côté allemand, que sur le bénévolat de tuteurs volontaires qui étaient des étudiants issus de la promotion EFA. En 2009-2010, le recrutement d'un enseignant a permis de donner au projet eTandem une dimension plus ambitieuse et plus professionnelle. L'année suivante, en 2010-2011, l'équipe s'est renforcée grâce au soutien de Sophie Blanchard, ingénieur pédagogique, et des techniciens de l'équipe CreaTICE. Cette coopération, qui s'est construite à partir de séances de formation continue et d'accompagnement personnalisé, a permis aux responsables de créer un site consacré au « cours eTandem » sur la plate-forme pédagogique de l'ENT (espace numérique de travail) universitaire⁸. Les enseignants avaient dorénavant la possibilité de déposer, récupérer, corriger et renvoyer des documents en ligne. Les étudiants pouvaient s'inscrire pour des sujets, rendre ou consulter des travaux écrits et audiovisuels, recevoir des évaluations, dialoguer par la messagerie et sur des forums électroniques. L'échange d'informations et de documents entre gestionnaires et participants a été considérablement facilité par l'adoption de la voie électronique comme moyen de communication principal.

Pendant l'année 2011-2012, le projet eTandem a reçu l'appui du Service Université Culture (SUC), par le biais d'Evelyne Ducrot, chargée de l'action culturelle, qui proposera par la suite d'adosser les vidéos traditionnellement réalisées au premier semestre au projet « Vidéocollectifs », d'après le concept de Natan Karczmar. Ce nouveau partenariat se traduit par l'intervention de spécialistes de la vidéo, qui dispensent des formations aux étudiants du cursus EFA. L'objectif des enseignants est de préparer une manifestation en lien avec l'événement annuel que constitue le festival du court-métrage à Clermont-Ferrand. Ils souhaitent aussi permettre aux étudiants de se familiariser avec des techniques comme la prise de vue et le montage vidéo, susceptibles de leur être utiles lors de stages futurs, auprès de médias notamment. Enfin, certaines vidéos réalisées pourront, avec l'accord de leurs auteurs, être soumises à l'association Vidéoformes, partenaire du projet « Vidéocollectifs », afin d'être archivées en ligne, ce qui leur assurerait reconnaissance et visibilité⁹.

Dans le cadre du projet eTandem Clermont-Ferrand-Regensburg, l'enjeu principal était de passer de la coopération à distance à la rencontre entre les équipes et les groupes. Le développement d'une nouvelle formule pédagogique pendant plusieurs années consécutives, avec des porteurs de projet de plus en plus nombreux, a nécessité un effort constant de réflexion collective. Or, les concertations et les réajustements se sont avé-

⁸ <http://www.univ-bpclermont.fr/> ; <http://ent.univ-bpclermont.fr> ; <http://www.univ-bpclermont.fr/article29.html>. La plate-forme « ClaroTICE » de l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II est devenue au cours de l'été 2011 « Claroline » (sources consultée le 11/01/12).

⁹ <http://culture.clermont-universite.fr> ; <http://www.clermont-filmfest.com/> ; <http://videocollectifs.jimdo.com> ; <http://www.videoformes-fest.com> (sources consultées le 11/01/12).



rés très utiles pour arriver à étoffer progressivement le contenu initial. Sur le plan des sujets, le concret (exploration du monde personnel, quotidien et contemporain) a précédé l'abstrait (croisement historique et représentations identitaires). Concernant la méthode, le premier semestre était réservé à une approche plutôt pratique et ludique, avec pour but de préparer un échange en direct, par visioconférence, puis en différé, à travers la projection de court-métrages. Le deuxième semestre était une phase axée sur l'élaboration de contenus plus complexes, afin d'apporter à la rencontre une dimension théorique, voire scientifique.

Les participants ont surtout coopéré par correspondance électronique, mais aussi via le réseau intranet de l'Université Blaise Pascal. Soutenus par un réalisateur et plusieurs ingénieurs pédagogiques et informaticiens des deux universités, ils ont d'abord conçu des « autoportraits » sous forme de messages vidéo. A l'occasion de la Journée franco-allemande, le grand public a pu les découvrir dans le cadre des agendas culturels des villes de Regensburg et de Clermont-Ferrand, jumelées depuis 1969. La diffusion simultanée a été réalisée en partenariat avec des réseaux d'acteurs locaux, notamment municipaux et associatifs. Par la suite, la thématique des « Lieux de mémoire européens » a été explorée pour organiser un voyage d'étude intégrant un mini-colloque. Cette première rencontre entre les deux groupes a également bénéficié du soutien institutionnel de plusieurs organismes partenaires, dont l'Office franco-allemand pour la jeunesse (OFAJ)¹⁰.

A moyenne échéance, le travail effectué dans le cadre du projet eTandem prépare la promotion au « projet culturel de groupe » qui sera à réaliser pendant la deuxième année de la Licence EFA¹¹. Certains étudiants suivront aussi un cours tandem face à face qui porte sur la civilisation et l'histoire franco-allemande et européenne. Étant déjà familiarisés avec le concept, ils pourront ainsi approfondir l'expérience de la première année en échangeant avec un nouveau partenaire tandem par semestre. Le fait de combiner plusieurs méthodes et médias a permis d'introduire des éléments de suspense et de surprise, tout en assurant pendant les deux semestres une progression entre trois étapes successives, à savoir la phase préparatoire, intermédiaire et finale. Par conséquent, les moyens pédagogiques ont été choisis pour construire un parcours varié.

¹⁰ Pour plus d'informations : <http://www.ofaj.org/> ; <http://www.ofaj.org/soutien-financier> (sources consultées le 22/02/12).

¹¹ « Le projet culturel de groupe recouvre un projet élaboré et mis en oeuvre par un groupe d'étudiants binational. Chaque étudiant doit participer à deux projets : le premier au semestre 3, le second au semestre 4. » Le choix du projet est effectué en fonction des centres d'intérêt professionnels et personnels des étudiants. Source : http://www.eie-efa.org/licence_contenu.html (source consultée le 11/01/12).



Le cadre pédagogique : conception et outils

L'encadrement pédagogique repose sur deux piliers : la conception générale et les outils destinés à son application concrète. Pour la mise en oeuvre du projet eTandem en interne et en externe, il fallait tenir compte de quatre paramètres : les acteurs, le contenu et la méthode, les lieux et les dates ainsi que les objectifs pédagogiques. Le tableau suivant récapitule ces aspects constitutifs de la pédagogie eTandem :

paramètres du projet	conception	outils
acteurs	travail collaboratif à caractère interculturel : coopération entre individus de deux nationalités différentes (Allemands et Français)	travail en réseau : participation de plusieurs groupes (étudiants, enseignants, personnels administratifs, intervenants et partenaires internes et externes aux établissements)
contenu et méthode	élaboration d'une thématique globale et d'un fil conducteur pour le projet du 1er semestre (messages vidéo « Auto-portraits ») et du 2ème semestre (exposés powerpoint « Lieux de mémoire européens »)	didactisation préalable (consignes, documentation, aide à la recherche documentaire), accompagnement (réunions d'information, suivi personnalisé) et évaluation des travaux écrits, oraux et audiovisuels
lieux et dates	planning de la production et présentation des produits multimédia en lien avec les agendas culturels des municipalités	organisation des manifestations et des déplacements (gestion des dates et délais, questions pratiques, budget, demandes de subvention)
objectifs pédagogiques	définition des domaines d'apprentissage (linguistique, thématique, interculturel) et de formation (technique, artistique)	utilisation de supports et de médias électroniques et audiovisuels : ClaroTICE (courriel, forum en ligne) et autres moyens (téléphone / visioconférence ; camscope / messages vidéo)

Le dispositif qui se trouvait au coeur du projet était la plate-forme pédagogique ClaroTICE (devenue entre-temps Claroline) de l'Université Blaise Pascal. L'accès au site « projet eTandem » fut mise en place dès la rentrée universitaire. Les étudiants allemands n'ont pu être inscrits qu'un mois après leurs homologues français en raison du décalage des calendriers universitaires. Les participants clermontois avaient bénéficié de séances d'initiation à l'informatique et à l'utilisation de l'Espace numérique de travail (ENT). Le groupe allemand a été formé par les coordinatrices. Par la suite, les pro-



blèmes techniques ont pu être résolus grâce à deux solutions de secours mis en place par l'équipe de CreaTICE : les notices d'utilisation destinées aux étudiants et aux personnels ainsi que le service de dépannage individuel qui s'est avéré particulièrement efficace.

Dans un premier temps, il fallait constituer les tandems. L'équipe enseignante s'est mis d'accord sur les modalités de l'attribution et ne souhaitait pas recourir à une formation arbitraire (dictée par l'ordre alphabétique par exemple). Afin de pouvoir définir le profil de chaque étudiant et lui attribuer un partenaire, il leur a été demandé de télécharger une fiche d'inscription¹². Ils devaient la remplir en précisant notamment leurs centres d'intérêt. Les différents champs proposés étaient : *politique, économie, histoire, culture, société, culture du quotidien, sciences naturelles et recherche, éducation, communication, ethnologie, sociologie* et *sport*. En fonction des renseignements individuels, des binômes binationaux ont été formés sur la base de la plus grande affinité thématique. A l'issue du questionnaire, les étudiants s'engageaient à participer activement au projet. Il s'agit certes d'un engagement symbolique, mais qui représente l'enjeu essentiel pour la cohésion et la dynamique du groupe.

Afin de favoriser la prise de contact et la meilleure connaissance des partenaires, un forum de discussion, ouvert à tous les étudiants de la promotion, a été créé. Ce forum électronique fut doté d'une charte destinée à encadrer les échanges, par le biais de dix « règles de bonne conduite » à respecter par les participants¹³. Les enseignants se sont volontairement limités à un rôle d'observateurs et de modérateurs, n'intervenant qu'en cas de non-respect de la charte. Pour démarrer le projet et motiver les étudiants, les enseignants ont opté pour un double choix : proposer un sujet par semaine tout en laissant le libre choix de la langue. Le rythme hebdomadaire a permis de soumettre, progressivement, une liste de sujets en lien avec le quotidien, l'actualité et la société des deux pays partenaires. Petit à petit, le forum a fonctionné grâce à l'engagement des étudiants, qui ont pu apporter des commentaires, poser des questions, approfondir certains aspects et échanger des conseils. Ils ont fini par proposer eux-mêmes des sujets en ligne, comme *les jeux vidéo, les soirées étudiantes, les musiques françaises et allemandes, la découverte de Regensburg et de Clermont-Ferrand*. Le libre choix linguistique avait pour but de privilégier l'expression et d'accélérer la création de liens, non seulement entre les tandems, mais aussi au niveau de la promotion. La plupart des étudiants se sont mis à écrire dans la langue étrangère, immédiatement ou après quelques semaines.

¹² Annexes, fiche d'inscription 2011/12. Il s'agit de la version actualisée qui tient compte du niveau linguistique.

¹³ Annexes, charte d'utilisation du forum.



Le forum a été un moyen de communication très apprécié qui a favorisé l'interaction régulière entre les étudiants. Chacun pouvait pratiquer la langue étrangère et appréhender des informations de manière autonome. La liberté laissée aux utilisateurs leur a permis de dialoguer de façon spontanée et prioritairement sur des sujets qui les ont réellement intéressés. Les participants ont ainsi pu acquérir un rôle prépondérant dans leur propre apprentissage. Précisons qu'au début de l'année universitaire 2011-12, un outil intitulé « forum vocal » s'est substitué au forum traditionnel. A l'aide d'un casque et d'un micro, les étudiants peuvent désormais enregistrer un message vocal en complément ou à la place d'un message écrit. Grâce à la fonction « enregistreur », ils ont aussi la possibilité d'enregistrer des messages vidéo en utilisant une webcam.

Ainsi, le cadre pédagogique évolue d'année en année. La gestion du projet en cours nécessite invariablement une réflexion conceptuelle en amont, la mise en pratique pendant la durée de deux semestres et ensuite, un travail d'évaluation pédagogique et scientifique qui vise à analyser les contributions des étudiants, mais aussi des enseignants. Lors de la préparation, le recours aux TICE facilite la concertation au sein de l'équipe gestionnaire qui peut communiquer en direct ou en différé. Le travail collaboratif se passe par e-mail, téléphone, visioconférence ou via la plate-forme, par le partage de fichiers, d'espaces spécifiques et de documents interactifs du type « pad », conçus pour les discussions et rédactions collectives. La période d'application requiert d'une part, une hiérarchisation rigoureuse des échéances et des tâches et d'autre part, des réajustements permanents en fonction des événements.

Or, le souci du planning et des objectifs, des délais et des engagements doit être complété par une pratique qui intègre – et valorise – deux notions indispensables : la réactivité et la souplesse. Savoir gérer les imprévus organisationnels et relationnels en faisant preuve de professionnalisme est une qualité déterminante pour la réussite d'un projet binational. Enfin, l'évaluation repose en grande partie sur l'archivage d'un corpus de sources primaires. L'analyse pédagogique des travaux audiovisuels et écrits peut, en même temps ou ultérieurement, donner lieu à l'étude scientifique des éléments de communication plutôt informels. Ces traces authentiques, enregistrées lors de la visioconférence ou consultables sur le forum, représentent une nouvelle catégorie de sources facilement accessibles et exploitables. Par conséquent, l'étude de cas du projet 2010-11 est la tentative de dresser un bilan intermédiaire qui vise à synthétiser les dimensions de l'enseignement et de la recherche.

La Journée franco-allemande et le voyage d'étude

Le centre de gravité du premier semestre était la mise en oeuvre de la Journée franco-allemande qui avait été fixée au vendredi 21 janvier 2011 et non au 22 janvier, pour des raisons de disponibilité des locaux et des participants. Elle consistait en la réalisation



d'autoportraits filmés, destinés à être projetés lors de deux manifestations publiques à Clermont-Ferrand et à Regensburg. Les participants devaient respecter la double consigne d'un format court (de deux à trois minutes) et de la trame commune à tous les messages vidéo qui prévoyait la présentation de l'étudiant, de ses origines et d'un dénominateur commun partagé avec le partenaire tandem. Préalablement au tournage, les étudiants étaient invités à rendre un synopsis d'une page rédigé dans la langue étrangère qui devait être lu et corrigé par le partenaire. L'équipe pédagogique s'est chargée de rappeler régulièrement les atouts de la méthode tandem, surtout lors des réunions, mais aussi dans le cadre de l'accompagnement individuel. Elle a insisté sur l'importance de mener une véritable réflexion commune et de prévoir un délai raisonnable pour la relecture croisée.

Afin d'organiser une première rencontre collective, une visioconférence a eu lieu le 8 novembre 2010. Des groupes de six étudiants ont été constitués de chaque côté. Les équipes devaient préparer la séance et noter quelques questions et sujets de discussion. Tous ont eu à tour de rôle, pendant environ une demi-heure, la possibilité de se voir et de faire connaissance à distance en discutant avec leurs partenaires. A la demande des enseignants, les étudiants se sont exprimés dans leur langue maternelle. Pour éviter que certains des étudiants n'aient l'impression d'avoir un niveau en langue étrangère inférieure à celui de leurs partenaires ou camarades, il valait mieux opter pour la solution la moins déstabilisante. Ce choix pragmatique s'est avéré judicieux car, même en communiquant dans leur langue maternelle, les étudiants devaient faire un effort de concentration pour pouvoir suivre et ensuite interagir. La plupart d'entre eux étaient très attentifs au fait d'articuler lentement et clairement. Néanmoins, les étudiants allemands ont assez rapidement commencé à parler français, lorsque des problèmes de compréhension sont survenus du côté français.

Après la visioconférence, les étudiants ont continué à communiquer par courrier électronique. Un délai avait été fixé pour le dépôt en ligne de leurs synopsis que les gestionnaires ont ainsi pu consulter et corriger en ligne. Par le biais de la plate-forme pédagogique, ce travail d'évaluation intermédiaire s'est effectué en équipe et simultanément, sans qu'il y ait eu perte de temps dû aux envois postaux de travaux photocopiés. Les deux groupes ont donc bénéficié d'un calendrier harmonisé sur le plan des dates limites et de la communication des résultats. Suite à la validation des mini-scénarios, les étudiants ont commencé à tourner et à monter les court-métrages. Les participants français pouvaient faire appel à Bruno Mastellone, réalisateur professionnel et enseignant au SUC, qui était à leur disposition pour des séances de formation et d'encadrement technique et artistique. Ils ont très majoritairement profité de cette option facultative en se disant contents du soutien et de l'apprentissage accompli. Les étudiants allemands devaient, en cette année transitoire, se contenter d'un exposé sur les prises de vue et les prises de son, introduction qu'ils ont jugé utile mais trop succincte.



La Journée franco-allemande s'est déroulée sur une journée entière à Clermont-Ferrand et sur une demi-journée à Regensburg. En 2011, les étudiants français du double diplôme ont participé à l'organisation de deux temps forts, traditionnellement proposés par la Mission des Relations Internationales (MRI) de la Ville de Clermont-Ferrand et l'Université Blaise Pascal. Le matin, un petit-déjeuner franco-allemand a eu lieu dans les locaux de l'Espace Info Jeunes de la Ville. Les visiteurs ont pu y découvrir des produits allemands et une exposition de photographies, livres, bandes dessinées et de musique d'outre-Rhin. L'après-midi a été réservé à la projection publique des « Autoportraits croisés » dans une salle de cinéma municipale, l'espace multimédia Georges Conchon. Les étudiants ont présenté leurs études et le projet eTandem au public. Le pot de l'amitié – offert par le club franco-allemand, une association d'étudiants, et le cursus intégré EFA – a été un moment de rencontres avec d'autres étudiants, élèves et enseignants de l'UBP et du second degré.

L'événement fait partie de la Semaine franco-allemande, organisée depuis 2003 par la MRI qui coordonne également la Journée de l'Europe au mois de mai. Parmi les nombreux partenaires institutionnels, l'Espace Info Jeunes, le SUC et l'ADEAF (Association pour le Développement de l'Enseignement de l'Allemand en France) sont les interlocuteurs principaux¹⁴. La mise en place d'un agenda européen, comprenant deux séries de manifestations par an, traduit un engagement municipal important, car le travail de coordination et de nombreux aspects logistiques et budgétaires sont gérés par la Ville. L'implication des associations européennes et culturelles et la coopération entre enseignement secondaire et supérieur sont des atouts supplémentaires qui permettent de renforcer et d'élargir les liens existants. Malgré l'annonce dans les médias municipaux et régionaux, la présence d'autres personnes intéressées reste généralement limitée. Les deux manifestations attirent environ une centaine de visiteurs et génèrent une couverture médiatique qui leur assure une visibilité satisfaisante et, surtout, pérenne.

Du côté allemand, la Journée débuta à 14 heures dans une salle de l'université de Regensburg par un discours inaugural prononcé par deux étudiantes en français et en allemand. Le programme avait été préparé lors du cours eTandem hebdomadaire. Les participants s'étaient répartis en différents groupes, afin de pouvoir présenter plusieurs stands au public. En milieu d'après-midi, les visiteurs présents ont donc pu découvrir des chansons françaises, un test de personnalité, un quiz sur la France avec des questions sur le sport, la culture, la géographie et la cuisine française et enfin se renseigner sur le projet eTandem et les Études franco-allemandes. Un autre groupe s'était occupé de la décoration de la salle ainsi que de la préparation du buffet « français » qui, à la

¹⁴ Cf. MRI : <http://www.clermont-international.org/> ; Espace Info Jeunes, portail d'information Auvergne : <http://www.info-jeunes.net/> ; ADEAF : <http://www.ac-nancy-metz.fr/enseigner/allemand/adeaf/adeafNETV2/index3.htm> (sources consultées le 24/02/12).



suite du discours d'inauguration, a donné lieu à un échange informel et convivial. A la suite de cette rencontre culinaire, plusieurs étudiants ont présenté une pièce de théâtre à la quarantaine de visiteurs. Non seulement le grand public, mais aussi des élèves de lycée et leurs enseignants avaient été invités. D'après leurs témoignages, ils ont particulièrement apprécié le fait d'entendre des étudiants allemands parler français et des étudiants français parler allemand. Selon eux, la présentation variée du pays partenaire et de l'interculturalité franco-allemande était une expérience intéressante. Ce retour positif a contribué à motiver les étudiants organisateurs qui ont considéré la manifestation comme un vif succès.

Les responsables allemands attachent eux aussi beaucoup d'importance au travail en réseau et aux activités transversales. La coopération avec d'autres acteurs et l'intégration de publics externes correspond à l'objectif principal de la Journée franco-allemande : informer sur la langue et la culture du pays voisin, présenter les possibilités d'études et d'emploi, promouvoir les programmes d'échanges et de rencontres. Les acteurs universitaires, scolaires ou associatifs sont invités à engager un dialogue ponctuel et à développer des passerelles, par exemple entre l'enseignement primaire, secondaire et supérieur, mais aussi avec les secteurs économique et médiatique¹⁵.

Le voyage d'étude des étudiants français à Regensburg s'est déroulé du 23 au 27 mai 2011. A cette occasion, les deux groupes ont pu quitter la sphère du travail collaboratif à distance et en différé. La rencontre, point culminant du projet eTandem, leur a permis de faire enfin connaissance et de concrétiser, en direct et de vive voix, la coopération de toute une année universitaire. Les participants ont été hébergés par leurs partenaires allemands dont ils partagèrent le quotidien à l'université et à l'occasion d'activités organisées en ville et dans la région. Le groupe français a pu assister aux cours des Allemands et suivre plusieurs enseignements spécialement organisés pour eux. Deux visites guidées de Regensburg et du monument de la Walhalla furent proposées par les étudiants allemands.

Le mini-colloque sur les « Lieux de mémoire européens » a eu lieu le 25 mai 2011 de 14 à 18 heures. La thématique du deuxième semestre avait été retenue pour plusieurs raisons. Elle apportait une dimension historique et une approche plus scientifique au travail de réflexion qui s'était basé, dans un premier temps, sur des sujets d'actualité et de la vie quotidienne. Pour renforcer cette appréhension plutôt contemporaine de l'interculturalité, il fallait ouvrir l'éventail des contenus et approfondir des notions a priori

¹⁵ Source : Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la vie associative, Bulletin officiel 2011, n°38 du 20 octobre 2011, Enseignements primaire et secondaire, Actions éducatives, Journée franco-allemande du 22 janvier 2012. en ligne : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=57943 (source consultée le 21/02/12). Pour plus de renseignements sur les activités menées dans les deux pays en 2012 : cf. Sitographie en annexe.



moins familières aux étudiants. Le sujet des « lieux de mémoire / Erinnerungsorte » présenta aussi l'avantage de permettre un croisement franco-allemand au sein d'un même cadre européen. L'ancrage « espace – temps » devait inciter les participants à explorer les histoires et historiographies nationales en tenant compte des parallèles et des différences, mais aussi des contradictions et des non-dits. Les étudiants allemands ont travaillé à partir d'une liste inspirée par les œuvres de Pierre Nora, à savoir « Les lieux de mémoire » en trois tomes ; les étudiants français en partant du sommaire de l'ouvrage « Deutsche Erinnerungsorte » d'Etienne François et Hagen Schulze. Ils devaient choisir un sujet par personne en s'inscrivant sur un espace forum en ligne et ensuite préparer, avec l'aide de leur partenaire tandem, un court exposé et une présentation powerpoint dans la langue étrangère¹⁶.

Lors du colloque, l'outil powerpoint a rendu les présentations plus visuelles et plus vivantes, effet apprécié par le public. Les exposés étaient suivis par un débat qui s'est globalement bien passé. Néanmoins, des problèmes inattendus ont amenés les enseignants à prévoir certaines modifications. Tout d'abord, une politique de prévention du plagiat électronique s'avère indispensable, afin d'éviter les devoirs du type « collage en copier / coller », parfois très réussis au niveau graphique, mais inacceptables sur le plan méthodologique. Ensuite, la présentation orale en langue étrangère avait intimidé certains étudiants, français notamment, qui n'étaient pas en terrain connu et manquaient encore de pratique en la matière. Une séance de formation en techniques d'expression orale pourrait contribuer à les mettre plus à l'aise. Finalement, le taux d'absentéisme et le manque d'implication pendant l'après-midi du mini-colloque nécessiteront l'introduction d'un mode d'évaluation plus contraignant en termes de préparation et d'obligation à l'assiduité.

Les résultats et les perspectives

Le bilan final du projet comprend l'évaluation des deux semestres et s'appuie sur l'étude des sources primaires et secondaires. L'outil méthodologique choisi est l'analyse qualitative SWOT qui vise à déterminer les forces (strenghts), les faiblesses (weaknesses), les opportunités (opportunities) et les menaces (threats) d'un secteur ou d'une entité donnés. La grille de critères, initialement développé pour l'évaluation des entreprises, s'applique aisément à tout type de projet¹⁷. Le bilan interne résume les résultats de l'initiative ; il sert à identifier les avantages et les inconvénients. Le bilan externe porte sur les perspectives et vise à déterminer les chances et les risques de la pédagogie.

¹⁶ Bibliographie en annexes.

¹⁷ Source : http://ec.europa.eu/europeaid/evaluation/methodology/tools/too_swo_def_fr.htm (source consultée le 21/11/11).



gie eTandem appliquée aux cursus intégrés et autres programmes d'échanges binationaux de l'enseignement supérieur.

Les phases de préparation, de mise en œuvre et de présentation se sont mieux déroulées au premier qu'au second semestre. La réalisation des court-métrages, de la visioconférence et de la Journée franco-allemande étaient des étapes particulièrement motivantes, ponctuées de moments de créativité et d'émotions. Les étudiants ont appris à se connaître et se sont découverts à deux reprises sur grand écran. Pour la plupart, ils étaient ravis de pouvoir laisser libre cours à leur imagination et se sont montrés actifs et solidaires, les exceptions confirmant la règle. Pour les Allemands, le cours eTandem était le seul enseignement suivi par tous les étudiants, ce qui leur a permis de former un groupe dynamique et soudé. Certains travaux ont été d'une grande qualité technique et d'une originalité remarquable ; d'autres beaucoup moins réussis, parfois médiocres, et souvent améliorables sur la forme ou le fond, ce qui est habituel en première année de Licence.

L'atout principal du projet a été la diversité du programme annuel, c'est-à-dire le nombre et la variété des sujets, méthodes, outils, événements et interlocuteurs. La plate-forme avait la fonction d'un carrefour documentaire qui a facilité le traitement des données, l'accès aux informations et l'échange permanent entre utilisateurs et gestionnaires. Tout au long de l'année universitaire, les étudiants des cours eTandem pouvaient accéder aux listes de sujets et de partenaires, relire les consignes et consulter le calendrier régulièrement mis à jour, télécharger des documents et des fichiers audiovisuels, se renseigner sur l'avancée des travaux des autres, communiquer entre eux et avec l'équipe pédagogique. Le dispositif est facilement modulable, et les gestionnaires peuvent opérer des choix d'ouverture, en accordant certains droits aux utilisateurs, ou de fermeture, par exemple en prévoyant des échéances précises pour le dépôt des devoirs. A ce gain en visibilité et en réactivité s'ajoute le potentiel d'exploitation rétroactive dû aux nouvelles possibilités d'archivage. En tant qu'outil de communication, la plate-forme a permis de réduire les contraintes spatio-temporelles inhérentes au travail en tandem à distance.

L'inconvénient majeur fut, de l'avis général, le décalage des calendriers universitaires français et bavarois. L'année universitaire débute en effet mi-septembre en France et mi-octobre en Allemagne. La difficulté qui en résulte est de parvenir à faire patienter les étudiants français, qui voudraient connaître rapidement l'identité de leur partenaire. Il faut ensuite garder le contact malgré les *Semesterferien* (*vacances entre les semestres*), pendant lesquelles les étudiants allemands ont une faible disponibilité. Et lorsque ces derniers ont à nouveau du temps à consacrer au projet, cela coïncide avec la période des vacances de printemps en France, suivie de peu par la session d'examens du deuxième semestre. Il a été plutôt difficile de faire face aux périodes



d'attente. Les étudiants étaient souvent déçus de rester sans nouvelles de leurs camarades qui, partis en stage ou en vacances, se sont montrés moins joignables par courriel et peu présents sur le forum. Au-delà d'un certain délai, l'attente s'est transformée en mauvaise humeur. Ainsi, l'absence de réponses ou la réception de réponses tardives a-t-elle pu engendrer des frustrations au sein de tandems qui, parfois avec l'aide discrète des enseignants, devaient trouver eux-mêmes des stratégies pour régler le problème avant qu'il ne devienne un obstacle insurmontable.

D'autres décalages ont été d'ordre motivationnel. Les critiques exprimées par les étudiants ont été hétérogènes et modérées : les uns trouvaient le volume de travail demandé trop important, d'autres les délais trop justes, l'évaluation trop sévère ou la dotation en points ECTS insatisfaisante. Quant au travail en équipe, la difficulté principale semble avoir été la concertation entre partenaires et le retour ponctuel des corrections. Les tandems qui ont réussi à construire une collaboration harmonieuse et efficace ont généralement présenté des devoirs intéressants, parfois à la mise en page identique. D'autres n'ont pas su exploiter les possibilités de ce mode de travail inhabituel. Les « défauts » et « manquements » du partenaire ont alors été ressentis comme un frein. Il va sans dire que lors d'une évaluation anonyme, l'accusation de l'autre est un réflexe plus répandu que l'autocritique. En réalité, la volonté de s'organiser et la capacité à se remettre en question sont des compétences encore inégalement réparties en tout début d'études. Elles doivent s'acquérir par des expériences concrètes, y compris négatives.

L'analyse régulière des résultats obtenus depuis le lancement du projet eTandem en 2008-09 montre que beaucoup d'aspects sont modifiables, donc améliorables, tandis que d'autres ne le sont pas et ne le seront peut-être jamais. Les responsables peuvent exploiter les marges de manœuvre existantes pour optimiser le projet, tout en devant composer avec un certain nombre de facteurs inéluctables, tels que les calendriers universitaires divergents ou l'hétérogénéité potentielle des équipes et des groupes. Les opportunités et les risques se déclinent à court, à moyen et à long terme. Trouver le juste milieu entre les objectifs immédiats, intermédiaires et plus lointains est souvent une question de rééquilibrage entre ambition et faisabilité.

L'une des chances réside déjà dans la possibilité de pouvoir reconduire le même projet tous les ans, en bénéficiant du soutien actif des deux établissements impliqués et des partenaires externes. Le développement de l'initiative s'inscrit ainsi dans un cadre qui réunit stabilité institutionnelle et souplesse dans les pratiques de gestion. A l'intérieur, le rôle de l'équipe enseignante consiste à donner les impulsions nécessaires, tantôt en stimulant la motivation collective, tantôt en cherchant des solutions aux problèmes individuels. Par ailleurs, le souhait d'éviter les frustrations aussi bien du côté allemand que du côté français ne doit pas forcément mener à une tactique de prévention maximale. Au contraire : en cas de souci, les participants devront être incités à s'en sortir par leurs



propres moyens. A l'extérieur, le potentiel du projet eTandem est double. D'un côté, il repose sur une méthode connue et reconnue ; de l'autre, il représente un cas de figure unique et complexe. Les imbrications franco-allemandes dues au jumelage entre les deux villes et les interconnexions établies avec de nombreux milieux extra universitaires sont une source d'enrichissement et de renouvellement permanent.

Étant donné que tout atout peut aussi se transformer en handicap – et vice-versa – les gestionnaires ont intérêt à veiller constamment sur un dosage approprié des ingrédients. L'organisation d'un projet transfrontalier et la coordination de plusieurs sous-réseaux nécessite une planification minutieuse et un optimisme inébranlable. Les dangers sont multiples. Ils englobent tout d'abord la typologie intégrale des problèmes récurrents : oubli, retard, panne, accident, malentendu, défaut, erreur, manque, perte, déficit, sinistre, incident diplomatique et cas de force majeure. Si le progrès technique permet de contourner certains problèmes, comme les grèves postales, il ne manque pas d'en générer d'autres, liés aux problèmes d'ordre technique et informatique. L'élaboration d'un calendrier précis et la réflexion anticipée à des solutions d'urgence s'imposent. Souvent, il suffit de s'entendre préalablement avec plusieurs interlocuteurs susceptibles de pouvoir intervenir rapidement en cas de besoin. Les variables inconnues et les dépannages font partie de chaque scénario semestriel, mieux vaut s'efforcer d'en limiter l'impact.

Les résultats d'une ou de plusieurs années de travail représentent un réservoir de données exploitables. En même temps, ils sont aussi en partie le fruit du hasard et des synergies du moment. L'aspiration au perfectionnement ne devrait pas occulter le fait que tout n'est pas forcément reproductible et qu'il peut y avoir alternance entre avancée et recul. Il est judicieux de privilégier la notion de « progression cyclique » à celle de « progrès linéaire ». Le chef d'orchestre doit d'abord prévenir la cacophonie avant de pouvoir aspirer à une harmonie collective de haut niveau qui sera, par définition, de courte durée. Parfois, il faut aussi savoir renoncer et refuser, bref : se montrer philosophe.

Conclusion

Le projet eTandem, qui relie les étudiants du cursus intégré des universités de Clermont-Ferrand II et de Regensburg, repose sur le transfert de la méthode tandem face-à-face dans le domaine des TICE. Il a été démontré que l'apprentissage autonome et la correction mutuelle sont les deux principes fondamentaux du travail en eTandem. Contrairement à l'enseignement conventionnel, le dialogue entre pairs est une rencontre authentique, que ce soit en présentiel ou à distance. Le principe de « simulation » est remplacé par celui de « pratique ». Autrement dit, la recherche de la solution idéale (« vrai / faux » ou « correct / incorrect ») cède la place au principe du réel (« compris /



pas compris » ou « acceptable / inapproprié »). Le rôle de l'enseignant est celui d'un entraîneur : il explique les règles du jeu et supervise le bon déroulement du match, en tentant de faire progresser l'ensemble des joueurs. Le rôle de l'étudiant est de s'approprier le terrain et de participer le plus activement possible. Proposer et demander de l'aide, concevoir et respecter un planning, perfectionner un produit textuel ou audiovisuel sont des démarches potentiellement valorisantes. Mais elles sont plus difficiles à réaliser dès lors qu'il s'agit d'une communication en différé. S'ils se montrent appliqués et responsables, et uniquement dans ce cas de figure, les deux partenaires progresseront sur le plan linguistique et sur le plan des compétences dites douces. La collaboration en binôme peut et doit aller au-delà de l'échange convivial.

La coopération universitaire franco-allemande, traditionnellement basée sur les échanges et les rencontres, gagne une dimension supplémentaire grâce à l'intégration de l'enseignement à distance. Les deux conditions préalables sont, d'une part, l'existence d'un besoin réel et d'autre part, l'appui des établissements impliqués. Pour le double diplôme EFA / DFS, il fallait créer, dès la première année d'études, un lien entre les deux « moitiés » d'une même promotion mixte. Ce lien, auparavant inexistant, devait pallier au manque de contact durant les deux premiers semestres qui étaient souvent perçus comme un circuit d'attente. Les étudiants des deux nationalités, choisis sur les critères des résultats scolaires et de leur motivation interculturelle, ont un profil propice, car ils sont d'emblée fortement attirés par le pays partenaire. Or, en attendant la « fusion » des deux groupes et le séjour à l'étranger (dans un avenir proche, pour les Allemands, et plus lointain pour les Français), ils devaient prendre leur mal en patience. Par conséquent, la création d'un cours interactif et l'introduction du voyage d'études étaient des moyens concrets pour améliorer les pratiques pédagogiques et la qualité du cursus.

Le point de départ a été un simple échange électronique entre partenaires eTandem, suite à un tirage au sort et sans encadrement particulier. Le prolongement de l'expérience a été marqué par une diversification progressive, à la fois des objectifs visés et des outils multimédia. Au fil de trois années universitaires consécutives, le projet a bénéficié du soutien croissant des instances hiérarchiques. Il a donné lieu à un recrutement en Allemagne, à la création d'enseignements transversaux et à l'octroi d'aides budgétaires dans les deux universités. La coopération avec les partenaires internes et externes a permis de réunir le savoir-faire et les subventions nécessaires pour étoffer la conception tout en perfectionnant la méthode. L'aide logistique apportée par les experts comptables et informatiques ainsi que par les personnels administratifs est un autre facteur primordial. La mise en place d'un réseau fiable ne peut s'obtenir que par un effort de longue haleine, puisqu'il reflète la qualité des liens professionnels et du travail accompli en coulisses.



L'investissement personnel des gestionnaires reste un pari qui n'est jamais gagné d'avance. Les promotions changent, les enjeux évoluent. Donner l'exemple aux étudiants en appliquant les principes préconisés est une démarche aussi efficace qu'exigeante. En général, les projets pionniers sont portés par des individus à la fois dévoués et enthousiastes, capables de créer, de construire et de consolider. L'équipe responsable est le pilier central, composé de plusieurs personnes dont le professionnalisme et l'engagement sont la force motrice. Préserver l'entente au sein de cette équipe est un défi d'autant plus important qu'il s'agit d'une denrée rare. Il ne faut pas perdre de vue que la réussite à long terme dépend beaucoup plus de la motivation des enseignants que de celle des étudiants.

La mission des premiers est, plus que jamais, de transmettre des savoirs et des valeurs aux seconds. Toute préparation à la mobilité devrait se faire à travers un travail d'ouverture d'esprit et d'horizon, ce qui veut dire un travail sur soi. Trouver son chemin en faisant preuve de flexibilité, de sérieux et de sérénité est devenu un challenge de taille. Les étudiants sont habitués aux schémas binaires : *France vs. Allemagne, interdisciplinarité vs. spécialisation, université vs. monde professionnel, recherche vs. application, Master vs. métier*. Ils naviguent entre des pôles opposés et doivent en même temps opérer des choix intermédiaires et construire un parcours, voire une identité transnationale. Intégrer un cursus intégré est le premier pas vers un mode de vie européen ou international, avec tout ce que cela comporte de surprises et de changements. Pour y trouver son compte, il faut apprendre à gérer les différences culturelles de façon constructive.

La plus-value de la méthode eTandem consiste à offrir des points de repères simples qui permettent de comprendre les enjeux à travers des expériences concrètes. La valeur symbolique¹⁸ de ce parcours d'apprentissage personnel semble évidente. Les deux partenaires parcourent un bout de chemin ensemble, afin de tirer le meilleur parti d'une aventure binationale, toujours nouvelle et unique. Au fil du temps, chaque tandem apporte sa touche à une mosaïque qui ne cesse de grandir. Faire ses preuves. Aller jusqu'au bout. S'accrocher. Mais aussi savoir relativiser. Changer le négatif en positif. L'importance de l'humour et du pardon. L'impossibilité de transformer le monde et les autres, mais la possibilité de changer sa propre perception des choses. Il va sans dire que, si la théorie tient en quelques mots, la mise en pratique est une affaire de grande envergure.

¹⁸ La dimension symbolique, souvent appliquée aux champs historique, politique, sociologique, esthétique ou psychologique, se réfère ici à au domaine de l'éducation qui se décline à deux niveaux : la pédagogie vise à concrétiser, sur le plan conceptuel, un idéal abstrait (l'entente entre les peuples) et la didactique propose les outils adéquats pour la mise en pratique du projet éducatif. Il s'agit donc de faire le lien entre représentations sociales (valeurs) et pratiques sociales (projets).



Literatur

- Barnier, Gérard (2000): Le tutorat entre pairs et l'entraide pédagogique. CNCRE, questions d'éducation, rapport de l'équipe IUFM d'Aix-Marseille / LAMES, en ligne : www.aix-mrs.iufm.fr/recherche/publ/rapports/cncre/CNCRE02.pdf (source consultée le 22/06/12).
- Bechtel, Mark (2003): Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung. Tübingen, Gunter Narr Verlag, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.
- Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (2002): Conseils pratiques pour le Tandem par Internet, in: Helmling, Brigitte (Hrsg.) (2002): L'apprentissage autonome des langues en tandem. Paris, Éditions Didier, Collection Essais C.R.E.D.I.F., 107-116.
- Brammerts, Helmut / Kleppin, Karin (Hrsg.) (2001/05): Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch, Tübingen, Stauffenburg, Forum Sprachlehrforschung.
- Bricaud, Bernadette / Zeyen, Daphne (Hrsg.) (2005): Tele-Tandem. Une approche innovante pour un apprentissage linguistique dans les échanges scolaires franco-allemands. Apprendre en tandem par Internet et pendant la rencontre. Paris / Berlin, OFAJ / DFJW, en ligne : <http://www.tele-tandem.net/de/mehr-dazu/literatur/> (source consultée le 22/06/12).
- Celik, Christelle / Mangelot, François (2004): La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives. Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, Les Carnets du Cediscor 08/2004, p.75-88, en ligne : <http://cediscor.revues.org/695> (source consultée le 05/06/2012).
- Foucher, Anne-Laure (et al.): Clavardage, forum et macro-tâche pour l'apprentissage du FLE : quelle(s) articulation(s) possible(s) pour quels apports ?, Revue française de linguistique appliquée, 02/2010, vol. XV, p. 155-172, en ligne : <http://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-155.htm> (source consultée le 22/06/12).
- François, Etienne / Schulze, Hagen (Éds.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. 3 tomes, München, Beck, 2009.
- Helmling, Brigitte (Éd.) (2002): L'apprentissage autonome des langues en tandem, Paris, Éditions Didier, Collection Essais C.R.E.D.I.F.
- Holstein, Silke / Oomen-Welke, Ingelore (2006): Sprachen-Tandem für Paare, Kurse, Schulklassen. Ein Leitfaden für Kursleiter, Lehrpersonen, Migrantenbetreuer und autonome Tandem-Partner, Freiburg im Breisgau, Fillibach.
- Jacquinet, Geneviève / Fichez, Élisabeth (Hrsg.) (2008): L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée. Bruxelles, De Boeck Université, Perspectives en éducation et formation », en ligne : www.cairn.info/l-universite-et-les-tic-9782804159115.htm (source consultée le 22/06/12).
- Kim, Sun-Mi / Verrier, Christian (Éds.) (2009): Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université. Implication et pédagogie. Bruxelles, De Boeck Université, Perspectives en éducation et formation, en ligne :



www.cairn.info/le-plaisir-d-apprendre-en-ligne-a-l-universite--9782804101909.htm (source consultée le 22/06/12).

Lainé, Catherine (2000): Tandem: Eine besondere Lehr- und Lernerfahrung. Ein Bericht über den Einsatz der "Tandemmethode" in binationalen Sprachkursen, in : Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schwe, Manfred Lukas (Éds.): Pädagogische Konzepte Deutsch als Fremdsprache: Mehrsprachigkeit. Berlin, Cornelsen, 108-114, en ligne : <http://www.ofaj.org/paed/langue/tandemde.html> (source consultée le 22/06/12).

Macaire, Dominique (2004): Du tandem au Tele-Tandem. Nouveaux apprentissages, nouveaux outils, nouveaux rôles, en ligne : <http://www.tele-tandem.de/doclies/macaire-iufm/macaire-iufm1.html> (source consultée le 22/06/12).

Mangenot, François / Louveau, Élisabeth (2006): Internet et la classe de langue. Paris, Clé International.

Nora, Pierre (Éd.) (1992): Les Lieux de Mémoire. 3 tomes, Paris, Gallimard.

Ollivier, Christian (2010): Ecriture collaborative en ligne : une approche interactionnelle de la production écrite pour des apprenants acteurs sociaux et motivés. Revue française de linguistique appliquée, 02/2010, vol. XV, 121-137, en ligne : www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-2-page-121.htm (source consultée le 22/06/12).

Schmelter, Lars (2004): Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem. Tübingen, Narr, Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik.

Soubrié, Thierry (2007): Le présentiel allégé à l'université pour les grands groupes. Un dispositif au service de l'autonomisation des apprenants. Distances et savoirs, 01/2007, vol. 5, 13-28, en ligne : www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2007-1-page-13.htm (source consultée le 22/06/12).

Zeilinger-Trier, Manuela (2007): Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement. Apprentissage scolaire de l'allemand en France. Kassel, university press GmbH.

Annexes

Sitographie (sources consultées le 22/06/12) :

Journée franco-allemande

<http://www.eduscol.education.fr/pid23785/journee-franco-allemande.html>
http://www.cidal.diplo.de/Vertretung/cidal/fr/_pr/actualites/ng/2012_01/2012-01-25-df-tag-pm.html
<http://www.france-allemande.fr/Deutsch-Franzosischer-Tag-2012,6465.html>
<http://www.auswaertiges-amt.de/DE/Europa/DeutschlandInEuropa/BilateraleBeziehungen/Frankreich/Aktuelles/120124-DFTag.html>
<http://www.fplust.org/sekundaer-menu/deutsch-franzoesischer-tag/deutsch-franzoesischer-tag-2012/?PHPSESSID=rtkd3m3rph61qr>
<http://www.univ-bpclermont.fr/article1082.html>
<http://www.clermont-international.org/site/html/general.php?%20au%2025%20mai%20l=fr&article=4,112>

Méthode tandem

<http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/> ; <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de/bochum-fra.html>
<http://www.telecom-paristech.fr/tandem/>
<http://www.ofaj.org/paed/langue/tandem.html> ; <http://www.ofaj.org/paed/langue/tandemfr.html>

<http://cultura.mit.edu/>
<http://www.tele-tandem.net/>
<http://www.cisi.unito.it/tandem/etandem/etproj-fr.html>
<http://www.etwinning.net/fr/pub/index.htm>
<http://www.tandemcity.info/>
<http://www.tandem-schools.com/>
<http://www.unil.ch/tandem/page17415.html>
<http://www.uni-regensburg.de/sprache-literatur-kultur/slavistik/rund-ums-studium/tandem/index.html>

Cours eTandem : descriptif 2010/11 (Mme Gomez / Mme Martin / Mme Serre / M. Mastellone)

Le projet eTandem a pour vocation de faire travailler par bi- ou trinômes les étudiants français et les étudiants allemands inscrits en première année du cursus EFA.

Le premier semestre aura pour objectif la préparation de la Journée franco-allemande (22 janvier 2011). Dès le début du semestre, chaque étudiant se verra associé à un partenaire allemand avec lequel il correspondra par le biais d'un forum électronique. Le travail consistera à préparer, avec l'aide du SUC (Service-Universités-Culture) et d'un réalisateur professionnel, un message vidéo qui s'inscrira dans la thématique collective des « Auto-portraits croisés 2011 ». Si les étudiants le souhaitent les résultats pourront être présentés dans le cadre d'une manifestation publique.

Le deuxième semestre sera consacré au thème des « Europäische Erinnerungsorte / Lieux de mémoire européens ». Les étudiants seront invités à développer une réflexion commune en s'appuyant sur les ouvrages de Pierre Nora et d'Etienne François / Hagen Schulze. A l'occasion du voyage d'études à Regensburg au mois de mai 2011 les exposés powerpoint des étudiants seront présentés lors d'un mini-colloque en présence des enseignants allemands. Les participants auront ainsi l'opportunité de rencontrer leurs partenaires eTandem et de voir se concrétiser le travail effectué tout au long des deux semestres.

Fiche d'inscription 2011/12

Formulaire d'inscription pour la répartition des partenaires eTandem

Nous vous demandons de nous fournir des informations sur vous-même afin que nous puissions vous associer à un(e) partenaire qui vous correspond.

Informations personnelles

Prénom :
 Nom :
 Age :
 Adresse email :

Langues

Langue(s) maternelle(s) :
 Langue(s) étrangère(s) :

Estimez votre niveau dans la langue étrangère :

- ☐ Je comprends un texte sans dictionnaire
- ☐ Je comprends lorsqu'on me parle lentement
- ☐ Je comprends beaucoup mais j'ai encore parfois du mal à parler
- ☐ Je me sens confiant(e) à l'oral mais j'ai des difficultés à l'écrit
- ☐ Je peux comprendre, parler et écrire

Informations supplémentaires

Vos centres d'intérêts : (par exemple : politique / histoire / économie / culture)

Votre projet professionnel :

Vos loisirs :

☐ J'ai pris connaissance des conditions de participation (assiduité, coopération) et accepte de m'investir activement dans le projet pour toute l'année universitaire 2011-2012. J'accepte que les informations me concernant puissent être consultées à tout moment sur l'espace ClaroTice.

Lieu et date :

Nom et signature :



Charte d'utilisation du forum

UNIVERSITÉ BLAISE PASCAL CLERMONT-FERRAND II
Licence Études franco-allemandes (EFA) 1
parcours Affaires et Commerce (UFR LACC) et Institutions et Culture (UFR LLSH)
projet eTandem 2010/11 ; enseignants : D. Martin, J. Serre, A.-S. Gomez

CHARTE D'UTILISATION DU FORUM

Nous insistons sur le fait que, pour utiliser le forum de discussion mis à votre disposition dans le cadre du projet eTandem sur la plate-forme ClaroTICE, vous devez respecter les règles détaillées ci-dessous.

En acceptant ces règles, vous vous engagez à n'écrire aucun message à caractère discriminatoire, menaçant, diffamatoire, injurieux, ni aucun message pouvant porter atteinte au droit de la personnalité (droit au respect de la vie privée, droit à l'image), à la sécurité des personnes et des biens ou au code de la propriété intellectuelle.

En cas de manquement à ces règles, les administrateurs peuvent être amenés à exclure temporairement ou définitivement un utilisateur ne respectant pas la présente charte.

Règles de bonne conduite sur le forum :

1. Tout propos tombant sous le coup de la loi (piratage, incitation à la haine raciale, révisionnisme ou négationnisme etc.) doit impérativement être proscrit et sera sanctionné à la mesure de sa gravité.
2. La courtoisie est de rigueur sur ce forum : des formules de politesse telles que « bonjour » ou « merci » devraient par conséquent être des automatismes. D'autre part, n'oubliez pas que vous pouvez certes critiquer les idées, mais jamais les personnes.
3. Pas de conversation privée sur le forum, ni d'échanges de coordonnées personnelles. Le mail ou les messages privés sont prévus pour cela.
4. Ne vous appropriez pas les informations d'autrui, citez vos sources !
5. Les messages laissés sur le forum ne seront en aucun cas anonymes et leurs auteurs doivent pouvoir être identifiés.
6. Merci d'éviter autant que possible de dériver hors du fil du sujet.
7. Respectez les lecteurs du forum, n'écrivez pas vos messages en style « SMS » ou phonétique.
8. Cet espace est destiné uniquement à vos contributions aux thèmes de discussion proposés. Les données qui y figurent ne peuvent être collectées ou utilisées à d'autres fins qu'à des fins pédagogiques ou scientifiques.
9. Les enseignants gestionnaires du cours se réservent le droit de supprimer, *a posteriori*, toute contribution inappropriée ou contraire à la loi.
10. L'éventuelle utilisation des propos recueillis sur le forum par les enseignants gestionnaires du projet sera portée à la connaissance des participants. En dehors du projet, les citations utilisées le seront de manière anonyme.

Ces précisions faites, nous vous souhaitons d'enrichissantes discussions !

L'équipe pédagogique

Anne-Sophie GOMEZ, Université Blaise Pascal
Dana MARTIN, Université Blaise Pascal
Julie SERRE, Université de Regensburg

Contributions des étudiants

1. forum : exemple de sujet proposé par les coordinatrices : manifestations en France et en Allemagne (automne 2010)

« Je pense surtout que ce sont les moyens employés dans les manifestations françaises qui ne servent plus à rien. Crier, hurler et se présenter en tant qu'ennemi d'un gouvernement est contre-productif puisque ça ne fait que renforcer le sentiment d'une contestation irréfléchie. Il faudrait au contraire envisager les 2 côtés d'une réforme. »



« On pourrait en France faire comme dans les autres pays (et comme en Allemagne, en premier lieu) ... discuter une réforme ou une convention collective avant de la mettre en application, créer une véritable atmosphère de dialogue. En France, pour cause de tradition et de rapidité de mise en place, les réformes comme celles des retraites sont "négociées" dans un dialogue social de pure forme, à la va-vite et dont l'application doit être rapide et sans délai. Donc à celles et ceux qui sont contre les manifs et les blocages de trains, de tram etc. ... ma foi, je ne crois pas qu'en France, on puisse changer les choses autrement que par ce genre d'actions. Le pouvoir politique et économique à l'échelle des entreprises n'accepte de négocier (après application ou semblant de discussion) que lorsque les gens descendent dans la rue ou font des actions "coup de poing". »

« Pour ma part, je n'ai rien contre les grèves, mais c'est vrai que maintenant, en France, c'est désuet. A la différence de l'Allemagne, où ça a un réel impact, car c'est très rare que les Allemands se mettent en grève et manifestent dans les rues. Donc lorsque ça arrive, en France, on y prête plus attention, le gouvernement est "blasé" : ne réagit à peine, voire plus. »

2. Forum : exemple de sujet proposé par un étudiant : La perception de la langue de l'autre

« Comme j'en ai déjà discuté avec ma partenaire **** j'aimerais bien savoir vos opinions personnelles par rapport à ce sujet : En Allemagne, et aussi en France, il existe des différentes opinions et impressions de la langue de l'autre. (...). Beaucoup de gens disent que n'importe quel mot est prononcé, il a toujours une belle prononciation. C'est pourquoi beaucoup de termes français sont adoptés dans la vie quotidienne en Allemagne. (...) Moi j'ai déjà entendu dire la citation « la langue allemande est un hachoir (Hackbeil) ». Qu'est-ce que vous en pensez ? »

« L'allemand, et je le découvre de plus en plus en le travaillant (de plus en plus), c'est une langue très logique, en fait. Pour ça, elle ne contredit pas sa réputation. C'est une langue logique, construite, alors que le français, passez-moi l'expression, c'est un bordel (dans le sens désordonné, pas rangé) sans nom. Et puis, l'idée reçue comme quoi l'allemand n'est pas beau à entendre ... mais c'est faux. »

3. Messages vidéo : exemples de sujets choisis par les étudiants :

- * Les influences des États-Unis sur l'Allemagne et la France.
- * Das Rezept meines Lieblingsgerichts, Himbeermakronen / La préparation de mon plat traditionnel préféré, le rôti de porc.
- * Le mot « Politesse » en français et en allemand.
- * Ein typisches französisches Frühstück / Petit déjeuner à l'allemande.
- * Une journée typique dans la vie d'une étudiante à Ratisbonne / à Clermont-Ferrand
- * « Quoi de mieux que nos pénates » / « Dahoam isch Daohom ! »

4. Messages vidéo : réaction d'un étudiant postée sur le forum :

« Je trouve que les vidéos des étudiants allemands étaient très réussies, et de notre côté on s'est beaucoup amusés à faire les nôtres :) »

5. Journée franco-allemande : quiz sur la France : exemples de questions

Qui a remporté le Tour de France en 2010 ?

- a) Thomas Voeckler
- b) Tom Boonen
- c) Alberto Contador

Comment s'appelle le célèbre film de Dany Boon qui a battu tous les records du cinéma français en 2008 ?

- a) Bienvenue chez les Ch'tis
- b) Le fabuleux destin d'Amélie Poulain
- c) La vie en Rose



Qu'est-ce que le "foie gras" ?

- a) une maladie
- b) une spécialité française
- c) un tableau de Monet

Qui a été champion de France de football la saison passée (saison 2009/2010) ?

- a) l'Olympique Lyonnais
- b) l'Olympique de Marseille
- c) le Paris St.-Germain

6. Journée franco-allemande : chansons françaises traduites en allemand et biographies des interprètes :

Stromae avec « Alors on danse », Edith Piaf avec « Non, je ne regrette rien », Rose avec « La liste » et Nouvelle Vague avec « Week-end à Rome ».

Illustrations :



Photos : Jean-Claude Labourier

Source : <http://www.carrenoir3plus.org/tag/JOURNEE%20FRANCO-ALLEMANDE%20Clermont-Ferrand%20et%20Regensburg> (08/06/12)



Affiche : Mission des Relations Internationales Clermont-Ferrand

source : <http://www.clermont-international.org/site/html/general.php?l=fr&article=4,112> (08/06/12)





Intercultural competence training using a virtual environment, students and faculty perspectives. Implications for management education

Mariella Olivos Rossini

1. Introduction

Higher education in Latin American countries and particularly business education confronts similar challenges as in developed regions. One of these challenges is the adoption of internationalization strategies.

Traditionally one of the internationalization strategies adopted by universities worldwide are mobility programs or exchange abroad programs where the students have the opportunity to spend a semester or a year abroad during their academic programs. The authors Macready / Tucker (2011, 9-10) point out that according an OECD report in 2008, over 3.3 million tertiary students were enrolled outside their country of citizenship, however it should be noted that OECD and UNESCO figures exclude students enrolled in courses lasting less than a year. If students going overseas for any part of the tertiary education the figures would be significantly higher.

In case of Peru, just about 4 percent of the students have participated in study abroad programs (INEI, 2010). The latest EUROSTUDENT report (Macready / Tucker 2011, 44) stated that there were five main reasons why the students will not study abroad: financial insecurities (57%); insufficient support of mobility in the home country (49%); lack of individual motivation (48%); insufficient support of mobility in the host country (24%) and lack of language competency (23%).

On the other hand internationalization strategies imply the understanding of the concept of internationalization. Knight (2004, 2) points out that internationalization is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education. Likewise, as a result of a heightened emphasis on international academic mobility, the „at home“-concept has been developed to give greater prominence to campus-based elements such as the intercultural and international dimension in the teaching learning process, research, extra-curricular activities, relationships with local cultural and ethnic community groups, as well as, the integration of foreign students and scholars into campus life and activities. (Knight 2008, 1 - 22).

Blasco (2009) pointed out that the internationalization of business necessarily involves a cultural dimension and emphasizes that teaching this at business schools; however, is not a simple task. Yet, while many studies have addressed various dimensions of the



internationalization of business curricula the students' perspective has been briefly explored.

Let's take from the literature, in this case from *Autobiography of Intercultural Encounters*, the commonality in reference of the importance of cultural or intercultural dimension and see how some studies connect it with the definition of intercultural competence and see how critical communication and human behavior is:

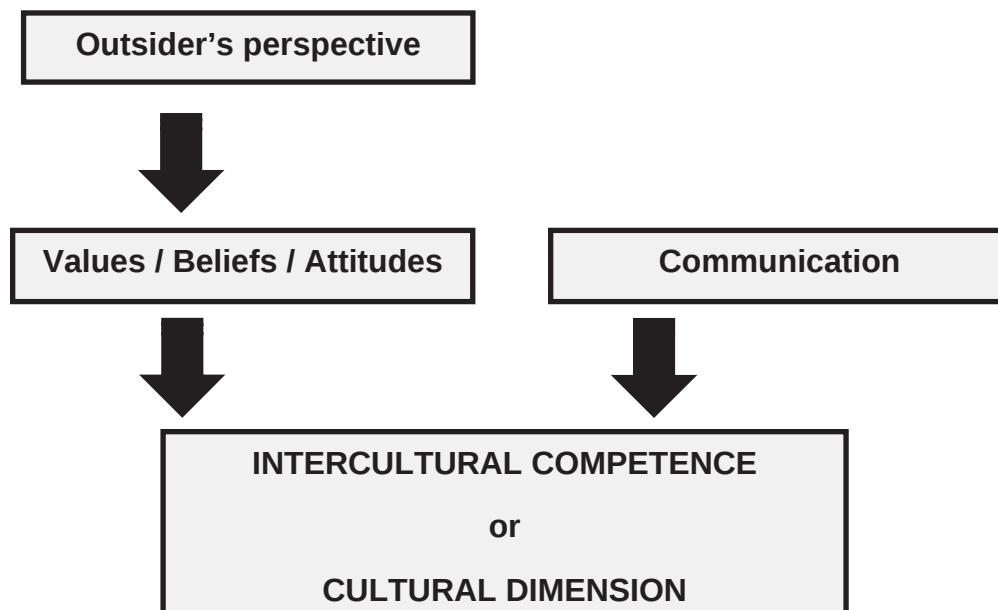


Figure 1: Cultural Dimension

Müller-Pelzer (2011, P. 13-14) suggests that Intercultural competence demands competence for common situations. They can't be steered merely by rules stemming from quantifiable knowledge, capabilities, skills and qualifications. The ability to steer (intercultural) situations demands *esprit de finesse* what distinguishes an office-bearer from a good diplomat, a professional expert from a cultured expert, a manager from a good businessman. Then, Intercultural Competence is the capacity to estimate the distance or proximity a certain culturally marked behavior imposes to my composure, the sense that I can realize possible opportunities and threats for my own personal differentiation (Homeostasis) by creating new common situations (inclusive or implementing).

As it explained in the *Autobiography of Intercultural Encounters*:

The basis of intercultural competence is in the attitudes of the person interacting with people of another culture and this means a willingness to suspend one's own values, beliefs and behaviors, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and an ability to see how they might look from an outsider's perspective who has different set of values, belief and behaviors.



Connecting these last statements about intercultural competence and considering that business education looks to provide to graduates the competences to success at global Business, it is an imperative to consider in the curricula the elements and pedagogy that can provide institutions. Grahn and Swenson (2000, 19 - 24) state that required attributes to lead new organizations evolved in the global economy implies a new style of management, certain awareness, understanding and skills that include cosmopolitanism, intercultural communication, cultural sensitivity, acculturation and effective intercultural performance. These concepts can be pointed as the acquisition of „cross-cultural“ competence and this is perceived as crucial for organizational communications and team management, since every manager faces cross-cultural challenges within the workforce and suppliers and most importantly with customers. In summary, culture influences every aspect of organizational activity. (Canen / Canen 2004, 38 – 53).

2. Training in Cross – Cultural

Further conceptualization of international education is expressed in the term of „cross cultural training“ and according to Waxin / Panaccio (2005, 51 - 67) the objective of cross-cultural training is to teach members of one culture to interact effectively with members of another culture, and to predispose them to a rapid adjustment to their new positions. At the same time, the study of virtual collaboration among cultures will benefit the productivity in international labor environments and cross-cultural distributed teams (Rutkowski / Vogel et.al. 2002, 9). In the search to find an alternative to students to interact with students from other cultures without leaving the campus, the use of modern technologies were explored and applied to train in intercultural competences. Communication tools like video games and social web sites have provided new and immediate ways to interact. However, simply having the connection to others does not ensure that users will instantly have or gain the multi- and intercultural skills necessary to understand or appreciate cultural diversity and complexity (Ferdig / Coutts et al. 2007, 47-63).

How to select an appropriate pedagogy for cross cultural training?

A major challenge for educators in the business studies area is the development of an appropriate pedagogy to prepare the students for the dynamics of their future vocational world in which the demands of international business are likely to dominate their experience. In the search for teaching methodologies relevant to the development of cross cultural capabilities, much can be learnt from the training literature. Landis / Brislin (1983, 186 - 217) identify a number of fundamental cross cultural training methodologies, via information or fact oriented training, attribution training which focuses on explanation of behavior from the perspective of the native, cultural awareness training, cognitive behavior modification; experiential learning and interaction training.



Brislin (1979, 52), a cross-cultural psychologist, identifies three methods of cross-cultural training: cognitive, affective and behavioral. The cognitive method corresponds to a diffusion of information, using conferences or non-participative sessions, on a foreign cultural environment. The affective method strives for provoking individual reactions so the subject can learn to deal with critical cultural incidents. The behavioral method intends to improve at improving participant's capacity to adapt their communication style, and to establish positive relationships with members of another culture.

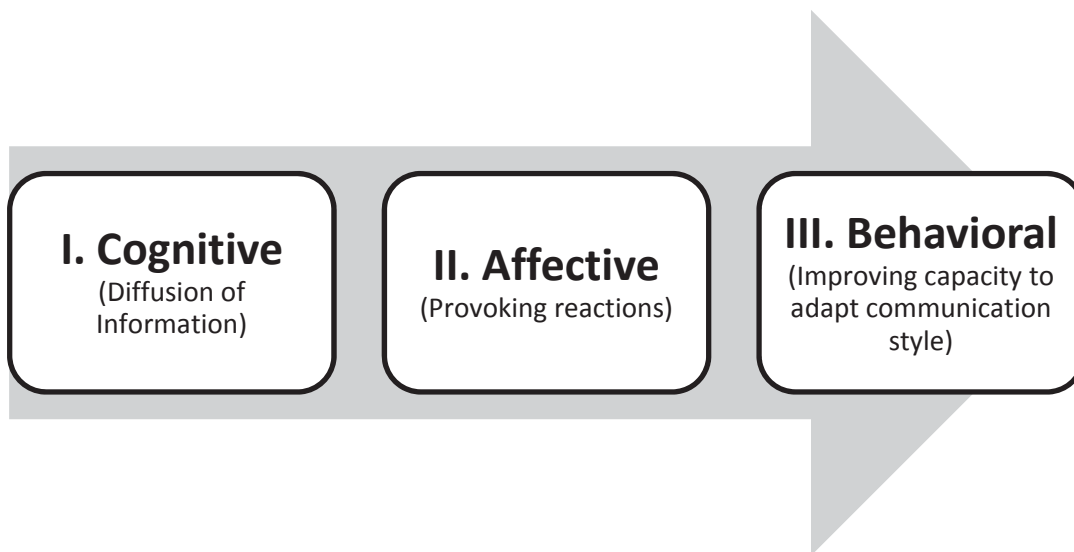


Figure 2: Three methods of cross-cultural training

3. The case of Universidad ESAN

Universidad ESAN is a non-profit private institution located in Lima capital of Perú. Was founded as a Graduate School of Business during the sixties and was established under an agreement between the governments of Peru and USA. The academic organization was entrusted to the Graduate School of Business of Stanford University, and currently offers graduate and undergraduate programs.

Nowadays ESAN's student body at undergraduate level consists of about 3,500 students divided in three schools: the School of Economics and Management, the School of Engineering and the School of Law and Social Sciences. As part of its mission, the university is devoted to educate responsible leaders and professionals able to respond to the demands of a global environment, and prepared to contribute to the economic development of Perú. The country has experienced a positive economic growing during



the last ten years 11.7% in average according to data of the Ministry of Economy and Finances (MEF) and the Central Reserve Bank of Peru.¹

In order to develop ESAN's students' attitudes and skills to operate in this globalized world, a strategy for integrating in the curriculum this capabilities were implemented and cross cultural training is one of the learning goals. Even though Spanish is the language for teaching, for complexion of their majors, students should take several courses in English including courses using synchronous technology, this technology is based in the use of internet and re-creates a virtual environment to facilitate the interaction among different cultures. Synchronous technology is defined as the capability of a media like face-to-face communication, video conference or telephone conference to connect the participants at the same time in order to communicate with each other and work together (Dennis / Fuller et al. 2008, 581).

3.1. Courses offered using Synchronous Technology

3.1.1. *Global Environment for Business*

Global Environment for Business is the name of the course designed at Universidad ESAN which incorporates in its content the Global Understanding (GU) methodology for interacting among cultures that was created and launched by East Carolina University in the USA in 2005. Currently, more than 23 universities in more than 20 countries participate in this GU course and are part of the GPE, Global Partners in Education Network.

Over the course of the semester students will be linking with three different universities from three different countries for approximately 4 weeks each. Each of these 4 week blocks start with a general information session about the partner university/country. Over the next number of days the primary class activity will be student interaction. On days devoted to student interaction we divide the class into two groups A and B. Using videoconferencing technology, for the first half of the class group A will have a group discussion about a predetermined topic with the partner country's group A. While group A is having group discussion, group B will be in individual chat rooms with their particular partner. Halfway through class we then switch so group B has the opportunity for group discussion and group A will then have one-on-one time with their partner. The final day of each block is devoted to summary and reflection on the partner country. Interspersed within and between these blocks will be "local" days. These are non-linking days. On these days there will be lectures and activities pertinent to the course.

This course and Global Understanding methodology in turn, provides experiences which will prepare students from all cultures, both developed and developing, to be global citizens. After many lively discussions, designers agreed on a simple threefold definition of

¹ Source: <http://www.esan.edu.pe/conexion/actualidad/2012/05/25/crecimiento-peru-consumo-electrico/>



global competence, and the goal for the course was to provide experiences for all three aspects of global competence. The three aspects are: cognitively acquire basic knowledge about other cultures; affectively become more open-minded towards other cultures; behaviorally acquire real time interactive and collaborative experiences with students from other cultures. (Chia / Poe, et al. 2011, 3-7).

In regards to the methodology at the Global Understanding course as Nazarenko / Silykh / Fandei (2011, 8-12) pointed out that students of different cultural backgrounds come to „meet“ their counterparts from various regions of the world, having no special socio-cultural or cross-cultural knowledge of their partners' society. They usually have only general ideas about the “other” cultures, based on information obtained by them from various sources and these ideas could vary very widely. Due to direct communication with their partners in the project, they extend and correct their perception of their counterpart's countries and cultures and acquire special socio-cultural and cross-cultural knowledge. They use their partner-students as a learning resource.

Throughout the GU courses, different topics are discussed like college life, family, traditions, meaning of life, stereotypes and prejudices. At the end, the students are required to submit a cross-cultural report about what they have learned from the different countries they 'met' through the videoconference links. (Meziane / Terki 2011, 30-36).

About the experience in class, Andrés del Águila, Universidad ESAN, Peru student of Global Environment for Business course, shares:

The course is about establishing relationships with people from many universities around the world, the University of Baroda in India, East Carolina University in USA and University of central Lancashire in UK universities which we have linked this semester using videoconference and chat.

3.1.2. Intercultural Management for International Business

Professors from three universities in Europe, the United States, and South America have taught a virtual class from September-December 2009 until the present days, using virtual tools such as videoconferencing, chat and email.

The class structure: There were 28 class sessions for each class, and 15 of those were joint classes with the other universities. For instance, on Monday, the U.S. and European schools linked together; on Wednesday, the European and South American schools linked together; and on Friday, the U.S. and South American schools linked together. The professors identified the following topics to be used in the joint sessions: culture and stereotypes, corporate social responsibility, leadership across cultures, organizational culture, international marketing, global entry strategies, and regional integration. Additional to the joint sessions, professors held local sessions to help prepared students for the joint sessions and to discuss other topics. For the joint sessions, the



professors assigned the same material for students to read from a textbook and from readings placed on reserve. Students prepared for the class sessions by identifying a series of questions they wanted to ask their counterparts at the other universities. (Radebaugh / Robalo et al. 2010, 1-7). The students in three locations formed in virtual teams should work on a case of allocation of human resources.

Jasper Van Drenth, exchange student and, Tilburg University, The Netherlands and participant at Intercultural Management, talks about:

The course of Intercultural Management has been really challenging for me. We had a lot of videoconferences with universities from, for example, America and Portugal. We had to gather together with all the people there, in order to experience how it is to work via intercultural media. We had to work together via Skype. We used Skype and e-mail. We created the Google document where we uploaded all our documents.

Mateo Barriga, exchange student of Universidad del Rosario, Colombia participant at the Intercultural Management course, comments:

I enjoyed mainly the course because you compare your country with other countries in the world. You can learn the way every country does marketing, do business, and close business. Also, you can learn values such as respect, the diplomacy as you make deals with them.

3.2. Survey to Students

A survey was conducted to a group of 39 students (22 Peruvian students and a group of 17 foreign students) between August 2010 and December 2010 participants in both courses and were asked about their attitude to this intercultural experience in class and with the use of these IT Tools (Olivos 2011, 8 – 10).

The survey asked if they agree or disagree with some aspects related with the training received to acquire the cross cultural skills using technology tools for communicating at class, some of the results are presented here:

About using videoconference to communicate and to share class with foreign students abroad makes them feel embarrassed or nervous: 28.21% of the surveyed strongly disagrees and another 28.21% disagrees with but a 23.08% of the surveyed agrees.

About using chat or other as email to communicate and to work in assignments with foreign students abroad makes them feel uncomfortable and not useful: 41.03% of the surveyed disagrees and another 28.21% strongly disagrees with.

About awareness training, as supportive to work more effectively with a diverse population: 57.89% of the surveyed strongly agree and 39.47% agrees with.



About whether understanding cultural differences helps to address conflicts arising from differences in values in a positive way: 51.28% of the surveyed agrees and 35.90% strongly agrees.

About the state of feel unpleasant to express their opinion in a group that disagree with their values, ideas and religion: 50.0% of the surveyed disagrees and another 28.95% strongly disagrees with.

About the state that after the experience in this course they think their global perspective and interest in international issues has changed: 48.72% of the surveyed agrees and other 20.51% strongly agrees with.

4. Conclusions

Higher education institutions and universities all over the world should take attention to the new trends and process to train young generations in order to acquire intercultural skills; in this sense pedagogy together with technology tools especially those that provide channels for communication become an important resource that resolves in short term the limitations associated with restrictions for international mobility or participating in exchange programs, that ideally gives the students the opportunity to experience other cultures

At Universidad ESAN, we have found that this new generation of students enjoys the experience of using synchronous technology to interact with students of other cultures, they recognize the value of its interaction at personal level and the impact in their professional development. Limitations of this study are in the research methodology and in the small sample for the survey, but a transversal study is being done by the author to know in deep the insights of this thematic. The case experience at Universidad ESAN is shared here to show the facilities that technology offers.

Literatur

- Canen A. / Canen, A. (2004): Multicultural competence and trust: a new road for logistic management?, in: Cross Cultural Management, An International Journal 11(3), 38-53.
- Chia R. / Poe E. / Yang B. (2011): History of global partners in education, in: Global Partners in Education Journal 1(1), 3-7.
- Dennis A. / Fuller R. / Valacich J. (2008): Media, tasks, and communication processes: a Theory of mediaSynchronicity, in: MIS Quarterly, 32(3), 575-600.
- Ferdig R. / Coutts J. / Di Pietro J. / Lok B. / Davis N (2007): Innovative technologies for multicultural education needs, in: Multicultural Education & Technology Journal 1(1), 47-63.
- Grahn J. / Swenson D. (2000): Cross cultural perspectives for quality training. In: Cross cultural management, An International Journal 7(3), 19-24.



- Knight J. (2008): Internationalisation: key concepts and elements, in: Knight J. / Middelhurst R. / De Wit H.: Internationalization of European Higher Education, Berlin, Raabe.
- Landis D. / Brislin R. (1983): Handbook of Intercultural Training, Toronto, Pergamon Press.
- Macready, D. / Tucker, C. (2011): Who goes where and why?, New York, AIFS.
- Meziane M. / Terki K. (2011): Integrating ICT for the Global Understanding Program, in: Global Partners in Education Journal 1(1), 30-36.
- Müller-Pelzer W. (2011): Intercultural competence: a phenomenological approach, in: Witte A., / Harden T. (Hrsg.): Intercultural competence. Concepts, challenges, evaluations, Oxford, Peter Lang.
- Nazarenko A. / Szykh L. / Fandei V. (2011): Teaching through technologies: communicative and information competences, in: Global Partners in Educational Journal 1(1), 8-12.
- Olivos M. (2011): Exploratory research to analyze attitudes for training cross cultural competences using ICT tools.
http://www.wirtschaft.fh-dortmund.de/~ib/DIfEalS/HTML/Ganze_Seite.htm. Abruf am 12.05.2012.
- Orpen, C. (2003): Teaching students to manage cross culturally, in: Cross Cultural Management, An International Journal 10(3), 80-86.
- Radebaugh L. / Robalo A. / Olivos M. (2010): A model for teaching intercultural management through a virtual and international environment, in: Academy of International Business Annual Meeting.
- Rutkowski A. / Vogel D. / Van Genuchten, M. / Bemelmans T, / Favier, M. (2002): E-collaboration: The Reality of Virtuality, in: IEEE Transactions on professional Communication, 45(4), 1-12.
- Towsend P. / Wan C. (2007): The impact of socio cultural experience in the development of socio-cultural adaptation for international business students, in: International Journal of Educational Management 21(3), 194-212.
- Waxin, M.-F. / Panaccio, A. (2005): Cross cultural training to facilitate expatriate adjustment: it works!, in: Personnel Review 34(1), 51-67.





Evaluation of transnational networks in European social programmes

Philip Potter

Introduction

Over the last decade or so, more and more opportunities for transnational networking between actors and institutions have developed in the European Union. The quality of transnational projects has been changing over time and now goes beyond the mere exchange of experience, towards the transfer of good practice and joint development of policies and products. The questions evaluation concerns itself with are: Is it worthwhile to work in transnational projects? What are the pay-offs? How can one enhance the benefits to be gained?

In the present paper, I have wanted to illustrate some ideas by reflecting on previous projects I have been engaged in. One of the reasons for this review was the realization that nearly all of the transnational work I have been doing certainly since the late 1990s – whether project design, management or evaluation – has been in the context of partnerships. This includes work in the Socrates, Leonardo, Equal, the Framework programmes and EU-India ECCP programmes. In the EU, the partnership has been the building block of EU programmes, such as the Framework, INTERREG or Socrates programmes, and has been adopted in nationally-based programmes to try to overcome some of the problems of fragmentation associated with previous programmes (Potter 2005).

In a manner which has not been openly articulated, these EU programmes have been making possible the development of network organizational cultures and practices in settings where networks and partnerships have often been new and strange organizational forms to be working in, and which have required the acquisition of new skills, in particular in regions of the Union where network culture has not a long tradition (Potter / Klemisch 2003). More intuitively and exploratively than strategically, my task has been to try to build legitimate evaluative methods in these contexts (Potter 2008).

Inter-organizational networks

Inter-organizational networks are perceived to be more adaptive and flexible and able to handle complex challenges than market relations or hierarchical decision-making, such networks (or partnerships, I use the two terms interchangeably) are new ways of managing complexity in society. In networks, partners are autonomous and membership is



voluntary, which means that they are temporary organisations, not institutionalized (Kenis et al 2009). Ideally, the actors are mutually dependent and there is parity of status between the partners, although in European projects normally the contractual relations do give a lead partner a directive role. Generally, it is sought to underpin inter-organizational relations in a network by a structure of inter-personal relations: making the participants known to each other and encouraging joint activities. This means that the regulation of networks is based on motivation, acceptance and trust. Networks are fortunate when the partners share a common organizational culture, or have working cultures which are compatible with each other, or failing that are committed to a continual search for common interfaces. Finally, network participants share a joint objective and ideally all contribute to a similar degree towards the design and implementation of their activities.

The particular nature of the network has been characterized in the literature as a hybrid of market-oriented and hierarchical relations between the participants. This hybridity means that transactions are governed neither purely by purchaser/provider nor purely by directive/command mechanisms (Sydow 2001, Berghoff / Sydow 2007). However, this theorization seems to me to be unsatisfactory since the qualities of networks correspond in part neither to market nor hierarchical structures: networks need to be theorized not as a kind of hybrid but as discrete and separate organizational form with a corresponding culture (Huelsmann / Lohmann / Wycisk 2005). It is revealing that for many of us who have been accustomed to hierarchical or market organizations, we have often tended to slip back in to these traditional organizational forms and not been true to the singular spirit of the network.

Opportunities in transnational partnerships: power, innovation, reciprocity

It is not necessary here to speculate on the interests in the European Commission which favoured the partnership model as a vehicle for transnational cooperation. For the present purposes, it is sufficient to outline the kind of opportunities opened up by this model. Advantages can be found in the promotion of networks with a horizontal architecture rather than hierarchies with a vertical architecture; they have the potential for promoting knowledge transfer embodying non-hierarchical values targeting innovation in social praxis.

- non-hierarchical: countering the perpetuation of imparities between member states and between strong institutions and institutions which are developing capacities: that is to say it provides a chance to act against concentrations of power in the core of the EU



- innovative: stimulating more open-ended relations between partners in order for products and services to be open to innovation rather than pre-ordinately defined by central organization.
- collaborative: promoting networked rather than linear and uni-directional transfer models, valuing reciprocity and collaboration (learning with others instead of only from others).

Looking at the question of power: it means that the evaluator is working in a context in which the issue of compliance is not clear-cut. Without clear hierarchical relations between the actors, evaluation has to secure the acceptance of partners to be engaged in evaluative activities (and this means constructing evaluative instruments in a way which is meaningful to the partners and has a perceivable pay-off for them) instead of relying on enforcement. Compliance is ultimately then voluntary and requires a working structure motivating all partners to participate.

Looking at the question of innovation: the context of the partnership is a fertile ground for innovation and will encourage an 'emergent' project design in which not all objectives are defined in advance but are negotiated by the partners during the course of the joint activities. An example of this would be the EU-India project 'Circles of Support': here during the course of the project, as a result of the contributions of the partners, the original basic concept of the circle of support (as a form of informal social network) was re-conceptualized and refined from being located at a micro-level of inter-personal relations to include a meso-level on inter-organizational relations. This theoretical development had not at the outset been defined as a potential deliverable and changed the deliverables in practice. The partnership organizational form provided opportunities for all participants to change and improve the terms of reference of the project, something which might never have come about within traditional purchaser/provider relations (Knust-Potter / Potter 2007).

Looking at the question of collaborative learning: in the partnership the parity of power relations between the participants and the focus on innovation is also linked to networked relations of learning: in the EU-India case described above, the outcome was a learning process for all partners. It was possible for this to come about because of the kinds of methods employed, which were interactive and communicative: learning with each other rather than learning only from each other. These working practices, which are true to the culture of partnership, founded on principles of mutuality and reciprocity (with each other rather than only from each other) are – as I shall argue below – equally appropriate as evaluative and investigative methods.



Methodological uncertainties in transnational partnerships

At EU level there seems to have been a lot of uncertainty about the kinds of evaluation appropriate in EU programmes and programme participants at the base have been perplexed by the demands from the funding agency for detailed quantitative data very much removed from their own central concerns. There has been a quantitative focus numbers of projects funded, location and types of organizations involved and 'physical' achievements (CEC 2007; Huebner / Stellfeldt-Koch 2010; Panteia & Partners 2010). For actors at the ground level, these reporting requirements have been remote from the way they would instinctively wish to assess their activities. Here we can see an over-emphasis on quantitative monitoring data, which are not necessarily appropriate as indicators of performance or as judgmental categories of evaluation.

Members of partnerships have felt pressure to use quantitative evaluation methods because of a deep-seated unease – reinforced by the performance monitoring demands of EU programme architects – about what constitutes legitimacy: legitimate both within a programme management perspective as well as from scientific rigour.

In a project within the EU Framework programme entitled ENTRUST (Corcoran et al. 2004, <www.ensure.org/entrust>), concerned with neighbourhood renewal, for example, the participants experienced uncertainty at the open-endedness and repetitiveness, even vagueness, of the investigation methods employed. This resulted in a need for a reflection on the kind of methods used: my role was to operationalise methodological contributions in the group, arguing for the scientific legitimacy of interactive, communicative practices in social investigation, in a context in which participants were insecure about the validity of qualitative, 'soft' research methodologies (Potter 2004).

This network of practitioners and researchers was engaged in urban regeneration in eight European cities. The methodology was developed in an 'emergent' rather than 'pre-ordinate' manner, seeking to compose the appropriate investigation design during the course of the project through exploration instead of pre-programming. This approach, driven by the recognition of heterogeneity across settings and among actors, enabled the network to work productively and committedly in mixed teams of practitioners and researchers. Such a method requires the partners of the network to accept living with indeterminacy and learn to tackle it. It is the common objectives, mutual confidence and shared values that drive the process forward instead of precise predetermined plans.

During the project's two and a half years, the process was open-ended, meandering, even 'messy'. This was a consequence of the 'emergent' methodological approach: qualitative investigation instruments have to mould themselves to their objects; communicative methods should not be entirely structured if they are to promote creative inte-



reaction; iterative processes involve – by definition – returning to examine the same object or issue again, but with wiser eyes; and finally, taking participatory values seriously means decisions will be reconsidered and changes made to a project ‘design’ in mid-course. Nonetheless, the principal documentary products generated by the work process exhibit a surprising and ironic linearity which give the misleading appearance of clear and direct route.

What this means is that the emergent approach requires courage, conviction and patience, because for a long time during the process one lives with the uncertainty of not knowing exactly what is coming next. The methodological canon was developed inductively and relatively intuitively. It provided a legitimation *après la lettre* for the method adopted, had a positive effect on our judgment of the way we had been working, and provided a grounding which we would be able to employ with greater self-assurance (within) and legitimacy (outside) in the future.

Methodological resources from other disciplines

Our own working practices with other partners can give us the internal self-assurance that we need; but to achieve external legitimacy, the methods appropriate for investigation and evaluation in transnational partnerships need to secure methodological credibility externally, or run the risk of being denigrated as opportunistic eclecticism. Evaluation theory has neglected methods and instruments for transnational knowledge transfer across culturally heterogeneous contexts (Colomb 2007). In order to embed the theory of transnational evaluation in its inter-disciplinary context, I felt the need to look into other disciplines: in particular sources on policy transfer, diversity management and cross-cultural management.

Policy transfer

Policy transfer explicitly addresses transnational lesson-drawing. Here the focus is on communicating knowledge on policy systems transnationally, but generally – as the name implies – at the level of policy design, and less on issues of programme implementation in different cultural settings (Dolowitz / Marsh 2000; Rose 1993; Rose 2005; De Jong / Lalenis / Mamadouh 2002). However, in policy transfer there are a number of characteristics which render it of limited suitability for the purposes of knowledge transfer in the kinds of fields (where evaluation can contribute). Policy transfer is concerned more with the macro level of policy design, whereas many within the evaluation community require skills applicable at the micro-level of programme implementation. This is a clear lacuna in policy transfer, not surprisingly considering its pedigree. Further, policy transfer is generally concerned with bilateral transfer, whereas in EU networks we need



also to look for ways of facilitating knowledge transfer in multilateral settings with multiple partners. Further, policy transfer is classically concerned with mono-directional transfer, where one party gives and one receives. The common terminology of 'policy borrowing' is an odd – and perhaps revealing – terminology which seems to imply that the 'lender' has some kind of ownership rights on that which is borrowed, and there is little consideration of the interest or motivation of the giver or lender.

European partnerships will more likely be working in contexts in which knowledge transfer is not mono- but multi-directional, benefiting all participating partners. Policy transfer is more frequently concerned with contexts (WTO is the example that springs to mind) characterised by hierarchical power relations, rather than power parity. Especially in North-South cases, donor-beneficiary relations, rather than relations of reciprocity, are prevalent – something which is of limited relevance in an EU context where, in principle, parity of esteem should hold for all member states. The ideal-typical case is one of asymmetry in goal definition and inputs, and indeed of power, with an important aspect being that of coercive policy transfer, instead of a baseline of genuine mutual valuing.

A large proportion of the policy transfer literature concerns itself with transfer between North America and the Pacific Rim, or from the west to eastern European countries. Prevalent in both contexts are theories of policy transfer be predicated on enabling countries to 'catch up politically and economically', a strangely ideological view with a rather one-dimensional theory of social development. Particularly in the case to West-East transfer, there are frequent examples of supply-led policy transfer, with the export of flagship policies to contexts in which they are completely unsuitable – a Pirandellian phenomenon of policy solutions in search of a problem.

Some of these elements of policy transfer – specifically those which involve values inappropriate for transnational contexts of shared learning and mutual valuing – can be left aside as not of relevance for our purposes. But a significant gap remains: policy transfer addresses key decision-makers in public authorities, concentrating on the macro of policy design and neglecting the micro of implementation for the macro of policy design. Moreover, it does not give guidelines for the kinds of skills individuals need to be able to bridge cultural boundaries in working contexts of transnational teams. Policy transfer can inform about what can be transferred and who can be involved in the transfer process, but there is very little examination of the processes of learning involved and how they can be facilitated (Dolowitz 2008).

Diversity management

For that reason I looked into other resources from management studies. At another end of the policy-practice spectrum, diversity management focuses explicitly on the recogni-



tion, managing and exploiting of cultural difference in the realm of practice in enterprises. A wide variety of authors looked into questions of how to deal with different values and cultures, generally in intra-organisational contexts (Earley / Singh 2000; Skromme Granrose / Oskamp 1997; Arrendondo 1996). North American sources have defined the field, although it is true that the term has spread globally (Klarsfeld 2010). Moreover, such sources remain focused within the context of one country: in other words, remains culturally specific. Moreover, diversity management is concerned with homogeneous contexts, people working together in the same organization, with similar educational, training or professional background, and sharing – in principle – the working culture, values and organizational mission of the enterprise (Hachmann / Potter 2007). Diversity management is concerned with cultural difference within single homogeneous organisations, not with the management of difference between a multiplicity of heterogeneous organisation. The enterprise can easily become a Procrustean bed into which diversity is trimmed to fit.

In contrast: in EU transnational networks, a team will often consist of a mix of public administration, private business, universities and NGOs and has a culturally diverse background. Thus diversity management for my purposes has to be expanded to take into account constellations of heterogeneous actors (generally planners, administrators, academics, entrepreneurs) in a heterogeneous setting – the transnational partnership, which has to build its own objectives, working culture, values and procedures out of the variegated work contexts of the various participants.

International management

In this context, work on cross-cultural management has proved more fruitful for providing guidelines for working in transnational networks. From this sub-discipline, the complex of cultural issues in management is reframed as a question of knowledge management, 'avoiding the presentation of culture as colliding zones of adversarial oppositions' (Holden 2002, 284). Instead, knowledge management is seen to contain the elements of decision support, organisational learning and knowledge sharing (Burton-Jones 1999). From such a base one can derive a complex of six core cross-cultural competence fields (Holden 2002, 299-300)

- Transfer of knowledge, experience and values
- Collaborative learning
- Networking
- Interactive translation
- Participative competence and
- Creation of a collaborative atmosphere for these activities.



The transfer of knowledge and experience goes beyond the purely cognitive, since a prerequisite for it is the ability to perceive the culture-boundedness of knowledge and values. Collaborative learning corresponds to the skill to work in groups, while networking is the ability to work in groups where role, responsibilities and hierarchies are unclear or contested. Translation is not to be understood in linguistic terms but more in terms of the negotiation of meanings, in which the common mono-directionality of literal translation is replaced by a reciprocal transaction on creation of meaning. Participative competence corresponds to the ability not only to involve oneself but also to be inclusive of others in collaborative learning. And finally, the framing of appropriate settings for the facilitation of intercultural collaboration needs particular attention. These elements of cross-cultural management are taken up in the methodology of transnational evaluation elaborated below.

Emergent evaluative methods in transnational partnerships

During my own project work the formalization of resources, methods and instruments became a fairly syncretic task, drawing on different resources. Derived from this previous work, I saw that a key to the effectiveness of working in partnerships – with flat hierarchies, orientation to innovation and networked learning – was the adoption of an appropriate methodology for transnational evaluation, involving dialogical, qualitative social science paradigms employing reciprocal learning approaches. This methodology is composed of six elements.

1. Qualitative: A qualitative investigation methodology is appropriate which takes into account the nature of the empirical interventions, which cannot be understood independently of the perspective and interest of the actors. They are context-bounded and cannot be abstracted from locational context, and are finally narrative practices which cannot be reduced to taxonomies. This draws particularly on methodological debates within ethnography (Denzin / Lincoln 2005).
2. Communicative: Data collection and knowledge generation is a process of communication and reciprocity, and therefore the management and facilitation of group interaction and appropriate forms of recording and processing verbal information are of key importance. This means that the methodology is dialogical, negating the traditional role division of investigator and object and, instead, stressing mutual investigation and exploration. Here one can draw particularly on sources in planning theory (Healey 1992; 1997).
3. Iterative: This approach stresses the importance of iterative processes in the generation of knowledge, returning to look at things again with deeper understanding. The route from particular, context-bounded experience to the transferable message is not a single, unidirectional step, but rather a process which in-



volves an interplay between the unique and the general, enhanced in a recurring procedure involving different actors and different techniques. Here group facilitation techniques of organizational development are can be applied (Beywl / Potter 2004; Preskill / Torres 1999).

4. Participative: This means that the methodology has to recognize that a project's organizational form (a network of peers) cannot be steered hierarchically, but must secure acceptance, motivation and mutual respect. Participation becomes an integral component of the project architecture in a partnership. Here we can gain understanding from social network theory (Kickert et al 1997; Geddes / Benington 2001, Berry et al 2004).
5. Open-ended: In a context of participation, acceptance and motivation can be gained by employing a heuristic-inductive approach by which key evaluative issues are developed jointly and 'owned' by the participants in a process of exploration and discovery instead of being laid down pre-ordinately in a hypothetical-deductive approach. The principle of participation requires an open-ended, 'emergent' process, to go back to the terminology of Stake, whose approach of 'responsive evaluation' is specifically instructive here (Greene / Abma 2001; Abma 2006).
6. Structured: Nonetheless, this is not to negate the possibility or desirability of a 'design', for there needs to be an agreement on the parameters of a project in advance, there needs to be a mission and a work programme, in such a way as to secure internal consensus among partners and – pragmatically – to make a convincing submission to a funding agency with clear guidelines for its own evaluability. This means understanding project design and contractual procedures as a 'scaffolding' within which to build the project (Rogers / Williams 2006).

This approach draws on theoretical debates in many disciplines. It also draws on practical experience in a number of European human service / urban policy programmes, which have had the goal of generating transferable knowledge from thematic programmes of heterogeneous innovative projects with diverse objectives and interests. This kind of investigative paradigm is appropriate both for implementation and evaluation. Indeed, in this kind of context the distinction between project implementation and project evaluation becomes blurred.

Ambiguous evaluative roles in transnational partnerships

Just as practice and its evaluation become overlapping activities, so too can their roles become complex. Thus, in the projects I have worked, I have not always been in an explicit and formal sense been in the role of the evaluator. The role then often intersects with roles of project coordination, knowledge management, capacity building, organiza-



tional development or even motivation and leadership. And in a context of participation, the conventional dichotomy between self-evaluation and evaluation by 'others' can be transcended. While this is seen by some as an ambiguity compromising evaluative identity, the argument in this paper is that this creative complexity creates opportunities for evaluation.

In the ENTRUST project of the Framework programme referred to above, I was brought in as a consultant to the coordination team to strengthen the base for transnational learning in the central team – half way through the project – and found my task to be one of helping to make sense of the activities undertaken and identifying the pay-offs of transnational exchange for the partners. This is an evaluative agenda, though not conducted in a traditionally evaluative manner (no interviews, no benchmarks) and did not result in a classical evaluator's report but in a theoretical paper review post-hoc of the methodology employed (Corcoran et al 2004).

Even in contexts in which I was in a formal sense the evaluator, I saw myself in the role of making sense of project activities and reflecting with participants on the pay-offs of activities for themselves and for the outside world, a role which intersects with that of internal project management or external organizational development. Thus in a transnational development partnership in the Equal programme 'Empowerment for Enterprises and Employees' <www.eeeproject.net>, I employed open-ended questionnaires in order to use the responses to make an analysis together of the sense that the project made for the participants and to reflect together on the pay-offs for participants from engagement in the project (internally) and of the benefits for the outside world (externally). These were the basis not in an unmediated way for the production of a report, but for an interaction in which we could all to gain a benefit.

Evaluation in partnership

In collaborative settings, it is necessary for the evaluator to be a project participant and it is here that the architecture of the partnership can have an important payoff for evaluation, because it makes possible for the evaluator to break out of the straitjacket of the two traditionally available options: that of internal evaluator or external evaluator.

I do not need to review the traditional debates in evaluation over the pros and cons of internal and external evaluation here. Suffice it to say that internal evaluation, in the eyes of funding agencies, remains too close to the practice agencies and is perceived as tending to adopt practitioner values and interests: internal evaluators tend to ally themselves with project practitioners. External evaluation, on the other hand, is seen by practice agencies as remaining too close to funding agencies and tending to adopt the values and interests of funders: external evaluators tend to ally themselves with pro-



gramme funding agencies. Both of these constructions are caricatures, of course, and presuppose a lack of professionalism on the part of the evaluator.

The architecture of the partnership provides an opportunity to break out of this impasse. The evaluative role of the evaluator as partnership member can constitute at the same time an evaluation internal to the partnership and external to the participating institutions. If the evaluating organization is a member of the partnership, while not being a member of the implementing, operational organizations, the evaluator can be closely involved in the project activities, gaining the advantages traditionally associated with internal evaluation. At the same time, as an independent member of the partnership, the evaluator can avoid many of the disadvantages traditionally associated with internal evaluation, not being subordinate to nor financially dependent on the operational partners.

On the other hand, the independence from the operational agencies endows the evaluator with the advantage associated with external evaluation, while avoiding having the terms of reference of the evaluation dictated by the funding agency as paymaster and contractor: a fundamental problem with external evaluation, where the evaluator has only the protection of his or her professional standards to prevent against the danger of being instrumentalised by the funding agency.

Network theory provides the clear analogy for the position of the evaluator: intra-organizational relations are generally determined by hierarchical (senior/junior) relations, while inter-organizational relations are generally determined by market (purchaser/provider) relations. Correspondingly, internal evaluation is marked by hierarchical relations between evaluator and evaluation commissioner (your boss determines the terms of reference), while external evaluation is characterized by market relations between evaluator and commissioner (the paymaster determines the terms of reference). The evaluator in partnership can – in principle – escape these dilemmas: a new role in a new inter-partner and intra-partnership culture.

Conclusion

In conclusion: I have sought to argue that the architecture of the transnational partnership offers an opportunity for a fresh approach both to the methodologies of evaluators and to their roles. In the methods and instruments used, qualitative, communicative, dialogical approaches are particularly appropriate. As regards evaluator role, here there is on the one hand a blurring of the distinction between evaluation, programme management and capacity building, while at the same time there is an opportunity to supersede classic dilemmas associated with internal and external evaluation.



This paper has tried to gain a clearer understanding of the role and practice of evaluation in partnerships and to give these roles and methods greater legitimacy. Practitioners are, in my experience, unsure of the evaluator in their midst. We all remain unsure of the kind of evaluative methods and instruments appropriate in transnational networks, and we often have difficulty with the complex role the evaluator as of insider/outsider in a partnership. European integration is bringing the patchwork of Europe together – creating a common sense of European identity in a context of great divergences in the respective historical, cultural, social and economic base of the Member States. Programmes with partnership architectures can contribute to integration, with the network offering opportunities for the complex tasks of the transfer of innovation through collaborative learning. There is a complex diversity due to different organisational, cultural and professional contexts of the participants for which appropriate methodologies for project design, implementation and evaluation have to be developed. This paper has sought to give some guidelines for evaluative roles and methods in transnational networks, in the conviction that the lessons can be of relevance for future programmes.

Literatur

- Abma, T. A. (2006): The practice and politics of responsive evaluation, in: American Journal of Evaluation, Vol. 27, No. 1, 31-43.
- Arrendondo, P. (1996): Successful diversity management Initiatives. A blueprint for planning and Implementation, Thousand Oaks CA: Sage.
- Berghoff, H. / Sydow, J. (2007) Unternehmerische Netzwerke – Theoretische Konzepte und historische Erfahrungen. Stuttgart: Kohlhammer.
- Berry, F. S. et al (2004): Three traditions of network research: what the public management research agenda can learn from other research communities, in: Public Administration Review vol 64 no 5, 539–552.
- Beywl, W. / Potter, P. (2004): Designing evaluations responsive to stakeholders' interests by working with nominal groups using the moderation method, in: Elliot Stern (Hrsg.): Evaluation research methods, London, Sage.
- Burton-Jones, A. (1999): Knowledge capitalism: harnessing the value of knowledge for organizations in the 21st century Oxford, University Press.
- Colomb, C. (2007): The added value of transnational cooperation: towards a new framework for evaluating learning and policy change, in: Planning Practice and Research vol. 22 no. 3, 47-72
- Commission of the European Communities (2007): The New Programming Period 2007-2013. Indicative Guidelines on Evaluation Methods: Evaluation during the Programme Period. Working Document No. 5.
http://ec.europa.eu/regional_policy/sources/docoffic/2007/working/wd5_ongoing_en.pdf.
 Accessed 14.01.2013



- Corcoran, M. et al (2004): Regenerating neighbourhoods in partnership – learning from emergent practices, Copenhagen, Byfornyelse Danmark.
- De Jong, M. / Lalenis, K. / Mamadouh, V. D. (Hrsg.) (2002): The theory and practice of institutional transplantation: experiences with the transfer of policy institutions, Dordrecht, Kluwer Academic Publishers.
- Denzin, N. K. / Lincoln, Y.S. (2005): The Sage handbook of qualitative research, Thousand Oaks CA, Sage.
- Dolowitz, D. / Marsh, D. (2000): Learning from abroad: the role of policy transfer in contemporary policy-making, in: Governance vol. XIII no. 1, 5-25.
- Earley, P. C. / Singh, H. (2000): Innovations in international and cross-cultural management, Thousand Oaks CA, Sage.
- Geddes, M. / Benington, J. (2001): Local partnerships and social exclusion in the European Union. New forms of local social governance?, London, Routledge.
- Greene, J. C. / Abma, T. A. (2001): Responsive evaluation, in: New Directions for Evaluation, no. 92, 1-102.
- Healey, P. (1992): Planning through debate: the communicative turn in planning theory, in: Town Planning Review vol. LXII no. 2, 143-162.
- Healey, P. (1997): Collaborative planning: shaping places in fragmented societies, London, Macmillan.
- Holden, N. (2002): Cross-cultural management: a knowledge management perspective, London, Pearson Education.
- Huebner, M. / Stellfeldt-Koch, C. (2009): Impacts and benefits of transnational projects, Federal Office for Building and Regional Planning (BBR) Forschungen 138, Bonn, BBR.
- Huelsmann, M. / Lohmann, J. / Wycisk, C. (2005): The role of inter-organizational learning and self-organizing systems in building a sustainable network culture, in: International Journal of Knowledge, Culture and Change Management, vol. 5 no. 2, 21-30.
- Kenis, P. / Janowicz-Panjaitan, M. / Cambré, B. (Hrsg.) (2009): Temporary organizations – prevalence, logic and effectiveness, Cheltenham, Edward Elgar.
- Kickert, W. / Klijn, E.-H. / Koppenjan, J. (1997): Managing complex networks: strategies for the public sector, London, Sage.
- Klarsfeld, A. (2010): International handbook on diversity management at work: country perspectives on diversity and equal treatment, Cheltenham, Edward Elgar.
- Knust-Potter, E. / Potter, P. (2007): Circles of support in India and Europe – towards community inclusion networks. Transnational report, Cologne, KNI PAPERS 04/07.
- Panteia & Partners (2010): INTERREG III Community Initiative (2000-2006) Ex-Post Evaluation Final Report, Zoetermeer.
http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/eims/REGIO/136715/interreg_final_report_23062010.pdf. Accessed 14.01.2013



- Potter, P. (2004): Generalizing from the unique: bridging the gap between local learning and policy-level learning in European urban research and evaluation, Cologne, KNI PAPERS 01/04.
- Potter, P. (2005): Facilitating transferable learning through cluster evaluation: new opportunities in the development partnerships of the EU 'Equal' programme, in: Evaluation: the international journal of theory and practice vol XI no 2 pp 189-206.
- Potter, P. (2008): Transnational networks for innovation and transfer : lessons from evaluation for policy and practice development, in: Kyr, P. / Speer, S. / Braun, G. (Hrsg.): Evaluating, creating and experiencing entrepreneurial and enterprising networks, Tampere: School of Economics and Business Administration.
- Potter, P. / Hachmann, V. (2007): Transnational and intercultural skills for the management of European networks, in: The international journal of diversity in organisations, communities and nations vol. VII no. 1, 187-194.
- Potter, P. / Klemisch, H. (Hrsg.) (2003): Evaluationsansätze in Kooperationsvorhaben: Beispiele aus der Praxis von Entwicklungspartnerschaften im EQUAL Programm, Köln, KNI PAPERS 01/03.
- Preskill, H. / Torres, R. T. (1999): Evaluative inquiry for learning in organizations, Thousand Oaks CA, Sage.
- Rogers, P. J. / Williams, B. (2006): Evaluation for practice improvement and organizational Learning, in : Shaw I F / Greene J C / Mark M: The SAGE Handbook of Evaluation, Thousand Oaks CA, Sage.
- Rose, R. (1993): Lesson-drawing in public policy: a guide to learning across time and space. Chatham, Chatham House Publishers.
- Skromme Granrose, C. / Oskamp, S. (1997): Cross-cultural work groups: an overview. Thousand Oaks CA, Sage.
- Sydow, J. (Hrsg.) (2001): Management von Netzwerkorganisationen. Beiträge aus der Managementforschung, Wiesbaden, Westdeutscher Verlag.



Das pädagogisch reflexive Interview mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern als prozessorientiertes Verfahren

Regina Schleicher

In Lehrplänen und Kerncurricula für den schulischen Fremdsprachenunterricht wird das Lernziel der interkulturellen oder der transkulturellen Kompetenz an zentraler Stelle genannt. Wie jedoch sind Lehrerinnen und Lehrer darauf vorbereitet, Aufgaben für den Unterricht selbst zu konzipieren? In welchem Verhältnis steht ihr eigener Reflexionsprozess zu dem Anspruch, die Reflexionsprozesse von Schülerinnen und Schüler in methodisch angemessener Weise zu unterstützen und auf Begegnungssituationen vorzubereiten? Beides setzt voraus, dass die Lehrkräfte nicht nur einen entsprechenden Erfahrungshintergrund haben, sondern auch selbst entsprechende Reflexionsprozesse durchlaufen.

1. Forschungsfragen

Das auf vier Jahre angelegte Forschungsprojekt widmet sich in einer mehrphasigen empirischen Untersuchung spezifischen Problemstellungen im Themenfeld des interkulturellen Lernens im schulischen Fremdsprachenunterricht. Nach einer Dokumentenanalyse, die programmatische Texte sowie Lehr- und Lernmaterialien einschloss, wurden im ersten Halbjahr 2012 Interviews mit Fremdsprachenlehrerinnen¹ im Rhein-Main-Gebiet durchgeführt. Eine weitere Projektkomponente wird sich schließlich im Schuljahr 2013/14 Unterrichtssituationen widmen. Es wird in drei bis vier Vergleichsklassen des 3. und 4. Lernjahrs Unterricht videografiert, in dem Aufgabenstellungen des inter- und transkulturellen Lernens verfolgt werden. Der Fokus wird in dieser Projektphase auf der Frage liegen, inwiefern sich interkulturelles Lernen als offener Prozess gestalten lässt, in dem Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen werden, und der auf diese Weise zur besseren Bewältigung von Alltagssituationen beitragen kann. Dabei wird auch die Rolle von Begegnungssituationen beispielsweise im Rahmen eines Schüleraustauschs besonders in den Blick genommen. Das Projekt ist demnach den Bereichen der Lehr- und Lernforschung zuzuordnen.

Dem Projekt liegt vor allem die von Claire Kramsch geprägte Vorstellung von Fremdsprachenunterricht als Drittem Raum zu Grunde, in dem in einem geschützten Umfeld

¹ Es wurden bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt (Februar 2013) ausschließlich Interviews mit weiblichen Lehrkräften durchgeführt, zur Stärkung der Repräsentativität sind noch weitere Interviews geplant.



Perspektivenwechsel und Reflexionsfähigkeit ermöglicht werden und der insbesondere im schulischen Kontext deutlich von Machtbeziehungen geprägt ist. (Kramsch 1993)

Hierbei liegt der Fokus auf dem Kulturbegriff, da im Vorfeld der Interviews geführte Gespräche mit Lehrkräften zu Tage förderten, dass sie häufig diesen nicht reflektierten und von homogenen Eigen- und Fremdkulturen ausgingen, die nationalstaatlich oder ethnisch gefasst werden. Dabei laufen sie Gefahr, gesellschaftliche Widersprüche und Dominanzverhältnisse auszuklammern und „Kultur“ als verallgemeinernden Schlüsselbegriff zur Erklärung gesellschaftlicher Phänomene einzusetzen.

In fremdsprachenunterrichtlichen Kontexten konnte zudem die Tendenz beobachtet werden, dass ein Kulturraum mit einem Sprachraum gleichgesetzt wurde. Diese Gleichsetzung konnte auch die Analyse der Lehrwerke bestätigen, die gerade im schulischen Fremdsprachenunterricht häufig als Leitmedium angesehen werden. In den Lernmaterialien konstruierte Begegnungssituationen unterstützen die Auffassung einer einheitlichen Alltagskultur beispielsweise in einem Nationalstaat oder einer Region, in der die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts überwiegend gesprochen wird.

Demgegenüber steht ein weitaus offener kulturwissenschaftlicher Begriff, der Kultur als

der von Menschen erzeugte Gesamtkomplex von kollektiven Sinnkonstruktionen, Denkformen, Empfindungsweisen, Werten und Bedeutungen definiert, der sich in Symbolsystemen materialisiert. (Nünning 2008, 406)

Selbst wenn das Vorhandensein differenter kultureller Bezugssysteme angenommen wird (De Florio-Hansen 2010, 66), findet zumindest eine Anerkennung ihrer Pluralisierung auf dem Hintergrund der Globalisierung, in Folge von Migration und zunehmender Mobilität zunehmend in den Diskursen der Fachdidaktik Raum.

Im Kontext des Fremdsprachenunterrichts mit jüngeren Schülerinnen und Schülern stellt sich zudem das Problem der vereinfachten Darstellungsweisen, die Stereotypisierungen und Klischeebildungen im Spannungsfeld von Selbst- und Fremdzuschreibungen, Vorschub leisten können.

Die Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern an Schulen sollen die Grundlage für ein genaueres Bild des von ihnen verwendeten Kulturbegriffs bilden. Für die Untersuchung wurde bewusst das Rhein-Main-Gebiet ausgewählt, da diese Region besonders stark von Migration und Mobilität und das Alltagsleben von der Herausbildung einer „Interkultur“ geprägt ist, wie der Sozialwissenschaftler und Publizist Mark Terkessidis in seinem gleichnamigen Band (Terkessidis 2010) den Lebensalltag in Deutschland benennt. Bereits vor der einschneidenden Diskussion um Thilo Sarrazins Bestseller *Deutschland schafft sich ab* (2010, bes. 261-281), in dem eine mangelnde Integration und Integrationsfähigkeit insbesondere von Migrantinnen und Migranten, die mit einem muslimischen Hintergrund assoziiert werden, behauptet wurde, fand eine kritische Prüfung des



in der politischen Diskussion in Deutschland sehr stark politisch eingesetzten Begriffs der Integration statt:

Angesichts des Wandels in der Zusammensetzung des „Volkes“ ist der rechtliche und soziale Abstand zwischen Einheimischen und Personen mit Migrationshintergrund nicht länger hinzunehmen. Das akzeptieren auch die Konservativen. Doch in ihrer Version der Integration wird dieser Abstand schlicht als ein Abstand vom wie auch immer definierten Deutschsein betrachtet, den man durch eine individuelle Anpassungsleistung überwindet. (Terkessidis 2010, 8-9)

Integration wird in dieser Darstellung als kulturelle Anpassung, als individuelle Vorleistung Eingewanderter und nachfolgender Generationen verstanden, nicht als Möglichkeit ihrer sozialen und politischen Partizipation. Mit dem Begriff der Interkultur möchte Terkessidis einen Paradigmenwechsel in der Deskription von Gesellschaft und dem Entwurf von Handlungsregeln vorantreiben, der zur Folge hätte, dass nicht mehr ein vermeintliches Defizit von Migrantinnen und Migranten zum Ausgangspunkt gemacht, sondern eine Entwicklung der Institutionen einer Einwanderungsgesellschaft mit dem Ziel einer „Barrierefreiheit für alle“ initiiert würde. (Terkessidis 2010, 9) Auch hier wird Kultur bewusst nicht ethnisch definiert:

[...] [E]r [= der Kulturbegriff, RS] bedeutet, etwa im Sinne der frühen Cultural Studies, ein übergreifendes Prinzip der Organisationen. Nicht die Unterschiedlichkeit der Kulturen oder der gegenseitige Respekt stehen im Vordergrund – es heißt nicht *Interkulturen*, sondern *Interkultur*, also Kultur-im-Zwischen. (Terkessidis 2010, 10)

Dabei wird das „zwischen“ als ein Ort verstanden, der eine neue Denkweise impliziert und von dem neue Handlungsoptionen ausgehen können. Es geht bei Terkessidis' Ansatz nicht darum, dass sich primär die Einwandererinnen und Einwanderer etwas Neues aneignen, sondern um das Erlernen einer neuen Sprache durch alle, einer Art interkultureller Alphabetisierung. (Terkessidis 2010, 10)

Lothar Bredellas Konzept einer Didaktik des Fremdverstehens hat einen starken Einfluss auf die Diskussion der Fremdsprachendidaktiker in Deutschland genommen. Den Begriff des Fremden definiert Bredella, mit Bezug auf Bernhard Waldenfels *Studien zur Phänomenologie des Fremden* (1999), als relational, um sich von essentialistischen Auffassungen abzugrenzen. (2007, 12) Das Festhalten an einem Begriff des Fremden und somit der Differenz, der „Andersheit des Fremden“ (Bredella 2007, 14) müsse nicht die Suche nach Gemeinsamkeiten ausschließen, die eine Annäherung an den Begriff der Interkultur ermögliche:

Das Lernen fremder Sprachen und das Verstehen fremder Kulturen setzen voraus, dass es Gemeinsamkeiten zwischen ihnen gibt, aber die Notwendigkeit des Lernens



und Verstehens ergibt sich daraus, dass es auch Unterschiede gibt, die wir nur in ihrer Besonderheit durch Lernen und Verstehen erfassen müssen. (Bredella 2007, 14)

Die Vorstellung von Gemeinsamkeiten führt Bredella jedoch nicht zu einem Wechsel zu einem neuen Begriff, da seines Erachtens die Fremdheitsvorstellungen, die sich mit nationalstaatlichen Konzepten, mit „Minoritäten., Vertreibungs- und Vernichtungs-, Aus- und Einwanderungsproblemen“ (Stagl 1997, 100-101; auch zitiert bei Bredella 2007, 19) verbinden, auch in einer globalisierten Welt nicht überwunden seien. (Bredella 2007, 19) Neben einer grundsätzlichen Kritik wie von Christiane Fäcke, die eine „ontologisierende[.] Sichtweise“ der Gießener Fremdsprachendidaktik konstatiert und bemängelt, dass sie sich „kaum auf die Problematik dieses essentialistischen Kulturbegriffs mit seiner apolitischen Sichtweise eingelassen“ (Fäcke 2006, 13) habe, stellt sich die Frage, ob „Kultur“ überhaupt in einer Fokussierung auf Ethnizität begriffen werden sollte.

Eine Erweiterung der Auffassungen Bredellas hatte Adelheid Schumann bereits 2000 dargelegt, indem sie auf weitere Faktoren für Identifikationsprozesse verwies:

In den Zeichen- und Kommunikationssystemen der verschiedenen Gemeinschaften, egal ob sie sich als Volk, als Nation oder als Gesellschaft definieren, werden [...] spezifische[...] Bedeutungsstrukturen und Vernetzungen abgebildet. Will man also die Kultur einer Gesellschaft kennenlernen und verstehen, so muß man ihre spezifischen Bedeutungszuweisungen aus den nationalen Symbolen und Institutionen einerseits, aus dem Alltagshandeln und der sprachlichen Kommunikation andererseits herauslesen. Dabei wird man feststellen, daß neben den kollektiven kulturellen Strukturen auch noch andere individuelle Bedeutungszuweisungen existieren und daß subjektive und kollektive Wahrnehmungsmuster ineinander verwoben sind, sich mal ergänzen, mal widersprechen, d.h. daß die Ausprägungen der kollektiven Identifikation individuell variieren und daß noch eine ganze Reihe anderer Faktoren eine Rolle spielen: Geschlecht, Alter, soziale Schicht etc. (Schumann 2000, 8-9)

Ein weiterer Aspekt, der in Bezug auf die Interviews berücksichtigt wird, ist der starke Bezug auf das Konzept der Transkulturalität, der in den Bildungsstandards für den modernen Fremdsprachenunterricht und Anschluss-texten eine wichtige Rolle spielt. Mit dem Ziel einer transkulturellen Kompetenz wird eine „für das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen kulturellen Orientierungen förderliche Haltung“ (De Florio-Hansen 2010, 68) beschrieben, die sie von einer als Verschiedenheit tolerierenden und temporären Empathie für „Menschen aus anderen Kulturen“ definierten interkulturellen Perspektive abgrenzt:

Die andere, d.h. die transkulturelle Haltung, strebt Veränderungen und Entwicklungen der eigenen und der „fremden“ kulturellen Orientierungen zum Nutzen aller Beteiligten an. Transkulturalität [...] ist auf die Weiterentwicklung von Einzelkulturen



gerichtet, gleichgültig, ob es sich um Mehrheits- und Minderheitskulturen handelt.
(De Florio-Hansen 2010, 68)

Zwar wird hier noch an der Vorstellung von „Einzelkulturen“, die sich voneinander abgrenzen lassen, festgehalten, dabei jedoch ein Übergang zu einem Kulturbegriff, der nicht die Differenz, sondern das Gemeinsame betont, eingefordert und auf diese Weise ebenfalls ein Paradigmenwechsel angestrebt. De Florio-Hansen verortet transkulturelle Kompetenz in einer Progression der Interkulturalität, als deren „letzte Stufe“. (2010, 69) Wolfgang Welsch verwies richtig darauf, dass ein transformierter Kulturbegriff auch das „alte Freund-Feind-Schema“ und damit die „scheinbar stabilen Kategorien von Eigenheit und Fremdheit“ als überholt erscheinen lassen muss. (Welsch 2002, s. p.) Mit dem Begriff der Transkultur wird, in starker Parallelität zu Terkessidis' Definition von Interkultur, das Interesse auf „kulturtranszendierende Aspekte“ (De Florio-Hansen 2010, 68) verschoben, die sich mit Konzepten einer „culture of third kind“ (Kramsch 1993, 235) verbinden lassen.

In Bezug auf die Begriffe von Bredella und De Florio-Hansen stellt sich jedoch nach wie vor das Problem, dass die Frage der Dominanzverhältnisse und der Aneignung von Wissen über „andere Kulturen“ zur besseren Beherrschbarkeit ausgeblendet oder zumindest als nachrangig angesehen wird. Gerade jedoch in Bezug auf eine franko- und hispanophone Welt, die nicht nur von Globalisierung, sondern von erheblichen Macht- und Ungleichheitsverhältnissen geprägt ist, sollte eine Auffassung von Kultur im Sinne des Bourdieuschen kulturellen Kapitals stärker einbezogen werden. Dies impliziert nicht zwangsläufig, dass ein Kulturverstehen, wie Bredella in einer späteren Anerkennung der Rolle, die „Interkulturelle Kompetenz“ zur Beherrschung haben könne, befürchtete, auf diese Dominanz- oder Herrschaftskomponente reduziert würde. (Bredella 2010, 97-98)

In *Die Angst vor den Barbaren*, das sich mit der zunehmenden Islamfeindlichkeit insbesondere in Frankreich auseinandersetzt, warnt Tzvetan Todorov vor einer Kulturalisierung des Politischen und Sozialen:

Das Zurückführen politischer und sozialer Konflikte auf Religion oder Kultur (oder Rasse) ist zugleich falsch und schädlich: Es verschärft die Konflikte, anstatt sie zu entschärfen. (Todorov 2010, 22)

Mit dem Begriff der „kollektiven Identitäten“, die mehrfach bestimmt sind, bemüht sich auch Todorov um die Überwindung eines homogenen oder homogenisierenden Kulturbegriffs. (Todorov 2010, 23) Er warnt zugleich dezidiert vor Gefahren, die von der Vorstellung von einer alle verbindenden Transkultur, die potentiell einen Universalismus in sich berge, ausgingen:



Wer an absolute, also transkulturelle Werte glaubt, läuft Gefahr, die ihm vertrauten Werte für allgemeingültig zu halten, sich einem naiven Ethnozentrismus und einem blinden Dogmatismus hinzugeben und in der Überzeugung zu leben, für immer im Besitz des Wahren und Richtigen zu sein. Er kann in dem Augenblick zu einer Gefahr werden, da er beschließt, die ganze Welt müsse an den Errungenschaften seiner eigenen Gesellschaft teilhaben, und sich das Recht herausnimmt, andere Länder zu überfallen, um deren Bewohner besser „aufklären“ zu können. So dachten gestern die Ideologen des Kolonialismus, und so denken heute die Interventionsbefürworter, die humanitäre Argumente ins Feld führen oder anderen Völkern die Demokratie bringen wollen. (Todorov 2010, 27)

Dabei verweist Todorov darauf, dass auch ein Kulturbegriff, der nicht die Differenz, sondern das Gemeinsame betont, zur Legitimation von Machtverhältnissen bis hin zur Ausübung von Gewalt beitragen kann. Dies stellt nicht zwangsläufig den Begriff der Transkultur in Frage, zumal er überwiegend in theoretischen Kontexten Verwendung findet, in denen die Auffassung Todorovs geteilt wird, dass Kultur vielfältig, hybride und vor allem wandlungsfähig sei. Es verweist jedoch auf die Gefahr, dass insbesondere seine Festschreibung in programmatischen Texten, seien es Konzepte für Integration in deutschen Großstädten oder Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht, Machtverhältnisse, auf die der Begriff des Rassismus noch verweist, zu desartikulieren.

Aus diesen Vorüberlegungen ergeben sich für die Interviews mit Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern folgende Fragen:

- 1) Welches Verständnis von Kultur ist vorherrschend?
- 2) Wann ist von Fremdheit die Rede und wie wird sie konstruiert?
- 3) Kommen die Interviewten auch auf Machtverhältnisse und soziale Ungleichheit zu sprechen?
- 4) Wird der Kulturbegriff explizit eingesetzt und welche Funktion hat dieser Einsatz?

2. Die Methode

In der oben bereits kurz erläuterten Projektphase werden Französisch- und SpanischlehrerInnen an Schulen im Rhein-Main-Gebiet befragt. Dabei wird nach der von Evelin Christof (2009) beschriebenen Methode des pädagogisch reflexiven Interviews vorgegangen. Es werden in einem auf der Basis eines Leitfadens geführten Interview Problemstellungen bei den Befragten aufgegriffen und ihre Reflexion gezielt angeregt. Der Lernprozess bei den Interviewten wird nicht nur bewusst begleitet, sondern auch empirisch beschrieben. Dies hat einen doppelten Effekt: die Datenbasis wird mit Informationen zu dem Lernprozess bei den Lehrkräften angereichert und die Lehrkräfte werden durch das Interview und Folgegespräche fortgebildet.



Das pädagogisch reflexive Interview wurde von Christof speziell für Befragungen von BildungsarbeiterInnen, die ein professionelles Selbstverständnis zum Lernen in Institutionen mitbringen, konzipiert. Christof möchte mit der Methode der Tatsache gerecht werden, dass jede Datenerhebung neue soziale Situationen schafft:

Es kommt in jeder Situation der Erhebung von Daten zu einer Einflussnahme auf die Befragten und das Feld, in dem die Erhebung stattfindet, denn es handelt sich bei Erhebungssituationen immer auch um soziale Situationen. (Christof 2009, 9)

Dabei bezieht sich Christof auf Mayrings Auffassung von Forschung als Interaktionsprozess, „in dem sich Forscher und Gegenstand verändern“ (Mayring 2002, 32) und auf die von Flick genannte „Reflexivität des Forschers und der Forschung“ (Flick 2010, 29). (Christof 2009, S. 9) Es wird davon ausgegangen, dass insbesondere in Interviews mit Lehrkräften oder anderen BildungsarbeiterInnen durch die Interviewsituationen selbst Bildungsprozesse ausgelöst werden:

Diese Ausführungen gehen von der These aus, dass Bildungsprozesse auch in sehr kleinen Ausschnitten in der Erzählung von Personen nachgewiesen werden können und man diese Prozesse mittels eines Interviews anregen kann, weil in einem Interview immer unbewusste Lernprozesse ablaufen, die in einem Interview thematisiert und reflektiert werden und als Selbstaufklärungsprozesse beschrieben werden können. (Christof 2009, 9-10)

Im Unterschied zu standardisierten Befragungen wird bei diesem Interviewtyp ein Leitfaden entwickelt, der der Interviewerin während des Interviews eine Orientierung bietet, ohne ein starres Set von im Vorfeld festgelegten Fragen zu enthalten. Diese Form der Befragung kann grundsätzlich mit einem standardisierten Fragebogen kombiniert werden, beispielsweise um Vorabinformationen einzuholen, wie Alter, Berufserfahrung, Schwerpunkte der Befragten, Daten also, die laut heuristischer Thesen relevant sein könnten. In unserem Fall wird beispielsweise davon ausgegangen, dass bezüglich des Kulturbegriffs von Lehrkräften generationelle Unterschiede vorliegen, sodass es sinnvoll zu sein scheint, im Vorfeld nach dem Alter der Lehrkräfte zu fragen.

Ein nicht standardisiertes Interview bietet den Befragten mehr Raum für ihre Erzählung und vor allem der Forscherin besonders interessantes Material, da es mehr Abweichungen von ihrer Erwartungshaltung zulässt:

Als Merkmale solcher qualitativer Interviews – auch teilstrukturierte, semistrukturierte oder Leitfadeninterviews genannt – werden einerseits den Befragenden Freiheiten in der Reihenfolge und Formulierung der Fragen zuerkannt, andererseits können die Befragten, durch keinerlei Antwortvorgaben eingeschränkt, ihre Ansichten und Erfahrungen frei artikulieren. (Christof 2009, 19)



Zur Umsetzung werden im Leitfaden die Forschungsfragen auf schulische und unterrichtliche Situationen bezogen und konkretisiert. Heben die LehrerInnen bei der Beschreibung einer „Zielkultur“, von der im Fremdsprachenunterricht die Rede ist, Unterschiede oder Gemeinsamkeiten hervor? Stellen sie einen Zusammenhang mit anderen sozialen Kategorien wie Geschlecht etc. her? Thematisieren sie die Machtverhältnisse, die in Diskursen über Kulturen zum Ausdruck kommen? Sehen sie das gesellschaftspolitische Potential in der Thematisierung kultureller Unterschiede und Gemeinsamkeiten? Der Leitfaden basiert somit auf den oben genannten Forschungsfragen.

Der Leitfaden ist in Anlehnung an Christof (2009, 238-241) in Etappen unterteilt, die ihm eine Struktur geben, und führt das Interview zunächst von der Einführung (Etappe 1), Vorstellung und allgemeinen Fragen (Etappe 2) zum Themenfeld des inter- oder transkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht (Etappe 3). Dabei wird nach Zielen und Inhalten des Fremdsprachenunterrichts und deren Umsetzung in die Praxis der befragten Lehrkräfte gefragt und, sollte nicht die Lehrkraft von sich aus darauf zu sprechen kommen, das Gespräch auf das Thema der „Zielkultur“ im Fremdsprachenunterricht gelenkt. Dabei werden die Möglichkeiten von Begegnungssituationen in Schüleraustausch oder im virtuellen Raum sozialer Netzwerke angesprochen und nach den Erfahrungen der Lehrkräfte in diesem Bereich gefragt (Etappe 4).

Ein weiterer Interviewabschnitt stellt das Bedingungsfeld der Schule in den Mittelpunkt. Welche Probleme haben die LehrerInnen im Schulalltag zu bewältigen? Fragen nach dem Kollegium, der Lerngruppengröße und –zusammensetzung ermöglichen, von den fachdidaktisch-unterrichtlichen Bezügen zu dem Themenfeld der Migration und gesellschaftlichen Mobilität überzugehen (Etappe 5). Es wird in dieser Etappe den LehrerInnen Gelegenheit gegeben, auch über biographische Aspekte wie eigene Migrationserfahrung, Auslandsaufenthalte, schwierige Situationen zu sprechen. Mit gezielten Impulsen wird das Gespräch auf einen transformierten Kulturbegriff und gesellschaftspolitische Debatten gelenkt, um sie in einen Zusammenhang mit unterrichtlichen Situationen bringen zu können (Etappe 6). In einem abschließenden Abschnitt werden, gemäß dem Anspruch eines pädagogisch reflexiven Interviews Lösungsmöglichkeiten für benannte Probleme eruiert und gegebenenfalls Folgegespräche vereinbart. (Etappe 7).

Das auf diese Weise erhobene Datenmaterial ermöglicht eine Auswertung in Form einer Inhaltsanalyse, die Aufschluss über die Dimensionen des Kulturbegriffs von LehrerInnen in einem stark von Migration und Mobilität geprägten Umfeld geben kann und zugleich einen Bildungsprozess bei den Lehrkräften anregt, der ihr Handeln im schulischen und unterrichtlichen Kontext beeinflusst.



3. Zwei Interviews aus der Pilotphase

Ich möchte am Beispiel zweier Interviews, die aus der Pilotphase des Projekts stammen, eruieren, wie sich die Vorgehensweise realisieren ließ und zu welchen Arbeitsergebnissen sie in Hinblick auf die Evaluation interkultureller Erfahrungen führen kann. Da das Projekt nicht abgeschlossen ist, befindet sich die Kategorienbildung selbst noch in einem offenen Prozess.

Es handelt sich um Interviewpartnerinnen aus zwei verschiedenen Generationen. Während A bereits kurz vor der Pensionierung steht, ist B noch unter 35 Jahren und arbeitet erst seit wenigen Jahren an einer Schule. B hat vorher mehrere andere Berufe ausgeübt, um dann schließlich über ein spezifisches Anerkennungsverfahren für Lehrkräfte aus anderen Ländern der Europäischen Union eine Lehrbefugnis in Deutschland zu erhalten. Beide unterrichten romanische Sprachen, A Französisch und Spanisch und B Französisch und ein weiteres Fach.

3.1. Unterricht

Bereits in der ersten Etappe, in der allgemein nach Zielen des Fremdsprachenunterrichts gefragt wird, die für sie wichtig seien, verwendet A die Kategorien einer „anderen“ oder „fremden Kultur“:

Also, das Wichtigste ist eigentlich, dass ich mich meinen, dass ich meine Schüler in die Lage versetze mit einer, mit Menschen aus einer anderen Kultur zu kommunizieren [I1: ja] und sich klar zu werden, dass so, wie sie leben, nicht allgemeingültig ist, sondern äh dass es da viele andere äh Kulturbereiche in der Welt gibt [I: ja], äh und dass sie mittels Sprache äh mit einem anderem Menschen in Kontakt treten können [I: ja] und dass es sich dafür lohnt [I: ja] eine fremde Sprache zu lernen [I: ja]. Das wär so das erste ähm, also der kommunikative Aspekt dabei ist mir sehr wichtig. Die Schüler sollen das Sprechen lernen, sie sollen damit aber auch ganz klassisch eine fremde Kultur zur Kenntnis nehmen und sich mit ihr auseinander setzen mit allem was dazu gehört. (Interview mit A, Segmente 0002-3)

A artikuliert hier eine Vorstellung von einer regional umgrenzten Kultur, die als „anders“ und „fremd“ gekennzeichnet wird. Die Auseinandersetzung mit dieser anderen Kultur wird indirekt positiv konnotiert, indem herausgestellt wird, dass es sich lohne, dafür eine andere Sprache zu lernen. Darüber hinaus wird das Ziel formuliert, über die Beschäftigung mit einer „anderen Kultur“ anzuerkennen, dass „so wie sie [= die Schülerinnen und Schüler; RS] leben“ nicht allgemeingültig sei. Auffällig ist hier, dass mit „Kultur“ nur das jeweils Andere bezeichnet wird, während das Eigene kurz umschrieben wird.

¹ I = Interviewerin.



B hingegen antwortet auf die gleiche Frage zunächst ausschließlich mit dem Verweis auf den Erwerb sprachlicher Kompetenzen, die sie differenziert erörtert. Erst nach einigen Minuten geht sie darüber hinaus und spricht ein französisches Filmfestival mit Vorstellungen für Schulklassen an, das jährlich stattfindet:

[...] Ja, ein Ziel, also eine Sprache ist ja immer mindestens mit einem Land immer verbunden [l: mmh] äh, das meistens, wenn es um ne Fremdsprache geht, meistens mit einem Land oder Länder verbunden, die die Schüler nicht unbedingt kennen [l: ja] und ähm eines meiner Ziele ist es auch, im Laufe des Lernens, also es kann ja nicht jeden Tag passieren, aber dass die Schüler auch ähm ein Bild und auch n emotionales Verhältnis zum Land aufbauen können, also da seh ich die Bedeutung von Teilnahmen an Austausch äh ganz wichtig [l: mmh], ähm Filme ähm, also zum Beispiel findet bald das französische Jugendfilmfestival Cinéfête statt, und ähm da, also in dieser Zeit ist es für mich ne ganz große Priorität [l: ja] mit ganz vielen Schülern dahin zu gehen, weil über die Teilnahme an solchen Filmvor...vorführungen können die Schüler, denke ich, auch n bisschen, also es ist natürlich ganz, ganz wenig [l: ja], aber n bisschen n Gefühl äh für das Land bekommen, für die Kultur, für die Mentalitäten, die es in dem Land gibt ähm für die menschlichen Realitäten, ja [l: mmh]. (Interview mit B, Segment 003)

Auch B spricht explizit von einer „Kultur“, markiert sie jedoch nicht als „anders“ und verwendet im Anschluss daran die Begriffe „Mentalität“ und „Realität“ im Plural. Letzteres lässt sich als impliziter Verweis auf Heterogenität interpretieren.

3.2. Schüleraustausch

Angesprochen auf das Thema des Schüleraustauschs benennt A zunächst sehr detailliert die verschiedenen Varianten an ihrer Schule und geht dabei besonders auf ihre eigene Rolle bei der Initiierung von Austauschbeziehungen und bei der Organisation ein. Sie schildert ausführlich die Wünsche der Gäste, wenn sie in Deutschland zu Besuch sind. Auf die Erfahrungen der eigenen Schülerinnen und Schüler² kommt sie erst nach wiederholtem Nachfragen zu sprechen:

[...] [D]ie Schüler sind, wenn sie, vor allem wenn sie so jung sind, ähm erst mal sehr aufgeregt und sehr gespannt dahin zu kommen. Für die meisten ist es das erste Mal, dass sie alleine weg sind und dann [l: ja] ja im Ausland [l: ja] und dann auch noch in ner fremden Sprache, und das ist schon ne Anforderung für die Schüler. (Interview mit A, Segment 0039)

[...] ja, das für die Schüler eine Anforderung, sie müssen sich da wirklich auf, so n bisschen abenteuerlich, auf etwas völlig Neues einstellen [l: ja], das ist unterschiedlich, was die Schüler berichten, also den, den meisten gefällt es gut [l: ja], äh was

² Im Folgenden verwende ich für Schülerinnen und Schüler die Abkürzung SuS.



die natürlich zuerst sich angucken ist auch, wie leben die also so räumlich. Und also [I: ja] haben die n eigenes Zimmer oder nicht? Unsre Kinder sind da sehr viel verwöhnter als die Kinder in Frankreich oder in, in Spanien [I: ja] und dann ist das Essen natürlich n wichtiger Faktor in diesem Alter, und äh dann ist ganz verschieden, was die Familien dort vor Ort mit den Kindern unternehmen [I: mmh]. Viele machen sich Gedanken. Wo kann ich mit dem Gast hinfahren? Können wir ne kleine Reise machen? Können wir uns was angucken? Dann ist es natürlich toll! Das heißt die Schüler erleben dann wirklich Dinge, die sie vorher nicht gesehen haben, fahren weg und äh, ja, sind so richtig ins Familienleben integriert. Es gibt natürlich auch andere Familien, wo man sich das nicht so leistet oder auch vielleicht kulturell nicht so aufgeschlossen ist und da kann's auch sein, dass die Kinder zuhause sitzen vorm Fernseherapparat [I: mmh], kann auch passieren [I: ja]. (Interview mit A, Segment 0041)

In der Reflexion der Erfahrungen, von denen die SuS berichten, wird die Konstruktion einer fremden Kultur in der Anfangsphase des Interviews nicht wieder aufgenommen. Es ist vielmehr die Rede von der konkreten räumlichen Situation in der Familie, die nicht explizit als kulturell markiert wird und mit dem Einschub, der auf verwöhnte Kinder in Deutschland verweist, eher als normal dargestellt wird. A setzt die Wohnsituation einer französischen oder spanischen Familie unmittelbar in eine Relation zur Wohnsituation ihrer SuS in Deutschland. Sie spricht in dieser Interviewpassage darüber hinaus erstmals von kultureller Aufgeschlossenheit, indem sie ihr Fehlen als eine mögliche Erklärung für mangelnde Aktivitäten mit den Gästen heranzieht. Die Aufgeschlossenheit wird in einer späteren Phase des Interviews von ihr in Bezug auf Fremdsprachen erneut angesprochen, geschlechtlich konnotiert und umschrieben:

[...] [A]Iso, es wählen mehr Mädchen ähm den Austausch als Jungs, weil Mädchen sowieso aufgeschlossener sind für Fremdsprachen, wenn sie später dann wählen dürfen, was sie in der Oberstufe als Unterricht belegen [I: ja] [...] (Interview mit A, Segment 0057)

[I: Und was denken Sie, woran das liegt, also aus ihrer eigenen Erfahrung? Was ähm sind da die Faktoren dafür, warum machen Mädchen das eher?

Warum lernen Mädchen mehr Fremdsprachen? Weil Frauen sich mehr auf Fremdes einlassen, weil, ich denk, die auch von ihrer Persönlichkeitsstruktur mehr bereit sind sich auf andre Leute einzulassen, sich einzufühlen und dann natürlich auch lieber kommunizieren [...]. (Interview mit A, Segmente 0058, 0059)

A benennt hier in einer Generalisierung von ihren Schülerinnen hin zu Frauen Empathievermögen und Kommunikationsbereitschaft als Anforderungen eines Lernprozesses, die somit eine Schlüsselrolle bei der Fächerwahl einnehmen. Dabei scheint, wie bereits in der Anfangsphase des Interviews (s.o., Segmente 002-003), das Erlernen



einer Sprache gegenüber dem interkulturellen Lernen eine untergeordnete Rolle zu spielen.

B sieht umgekehrt den Schüleraustausch in einer stärkeren Funktionalität für die Lernbereitschaft der SuS und den Französischunterricht:

Ich hab damals eine achte Klasse gehabt, mit der ich nach X gefahren bin [l: ja], also ich bin das, erst mal bin ich als Begleitung gefahren, da war ich noch in der Ausbildung, auch nach X, und dann hab ich selbst ne achte Klasse übernommen und dann bin ich als verantwortlich auch mit denen nach X, also das war dann ne andere Klasse und ähm, ja also über den, den, das Erleben ähm von zehn Tagen in einer französischen Familie, über den Kontakt mit Franzo, also schon intensiven Kontakt mit französischen Schülern [l: mmh] ähm, durch die Zeiten der Schule dort, durch die Zeit, die gemeinsame Zeit im Rahmen von Ausflügen nachmittags, durch die Wochenenden, an denen wir die Schüler ja gar nicht sehen, die sind ja vollkommen in den Familien [l: mmh] ähm, dadurch nehmen sie ganz viel mit, und äh, gut, es gibt auch negative Erfahrungen äh, die vielleicht dann eher n negativen Einfluss haben auf das, also auf die Lerneinstellung, aber das ist eher selten. Also, ich hab jetzt zwei Mal erlebt, dass die Schüler nicht gehen wollen, also allgemein nicht mehr zurück wollen, dass sie am liebsten bleiben würden und äh [l: in Frankreich, ja?], ja, ja, ja, also dass der, dass die Abfahrt immer n trauriger Moment ist, also, also, das heißt, sie haben was Positives erlebt und das wirkt sich meistens auf den Französischunterricht ganz gut aus. (Interview mit B, Segment 0017)

Angesprochen auf mögliche Schwierigkeiten beim Schüleraustausch, spricht sie ebenfalls von Offenheit oder mangelnder Offenheit, bezieht dies jedoch auf die eigenen SuS und verzichtet auf eine interpretierende nähere Bezeichnung als „kulturelle Offenheit“ und auf eine Benennung von Gründen:

Ja, also die Schwierigkeiten, die es gibt, äh haben oft damit zu tun, dass die Tandems, die gebildet werden [l: mmh], also vorab gebildet werden ähm, so entstehen, dass ähm nicht unbedingt äh das Mädchen x mit dem, also das deutsche Mädchen x mit dem deutschen, mit dem französischen Mädchen y genau passt [l: ja], das äh, das muss ja nicht immer klappen, ja, also manchmal verstehen sich Austauschschüler nicht [l: ja], und ähm manchmal liegt es auch an dem einen oder dem anderen Schüler, dass zu wenig Offenheit da ist oder vielleicht grundsätzlich schon ne negative Einstellung oder die Gründe können sehr unterschiedlich sein oder sie [unverständlich] allgemein nicht gut oder hat, oder hat Heimweh, also, das kann auch passieren, also das is n Fall, der, den es fast jedes Mal einmal gibt, also das alle Kombinationen n Erfolg sind, also, das ist eher n Glücksfall, aber meistens, weil die Schüler schon meistens relativ offen sind, klappt das also. Die werden nicht unbedingt die besten Freunde, aber das ähm das funktioniert schon. (Interview mit B, Segment 0019)



3.3. *Selbstdarstellung und Reflexion*

Beide interviewten Lehrkräfte identifizieren sich sehr stark mit ihrem Beruf, geben jedoch unterschiedliche Begründungen an.

A hebt in der Selbstdarstellung als Ausgangspunkt ihr ausgeprägtes Interesse an Sprachen hervor und betont die pragmatischen Erwägungen, die sie für den Beruf einer Lehrerin haben entscheiden lassen. Erst anschließend geht sie auf persönliche Wertvorstellungen ein, indem sie Kommunikationsfreude und Offenheit für andere hervorhebt:

Ja, also, meine Begeisterung für meinen Beruf, die, die hat sich verändert im Laufe der Jahre, ähm, hat auch so n Auf und Ab aus verschiedenen Gründen ähm, ja, warum bin ich Lehrerin geworden? Eigentlich in erster Linie, warum, weil ich die Fächer studiert hab [I: ja], ich hab mit sehr viel Begeisterung romanische Sprachen studiert [I: |warn sie hier?3], ja, also nicht hier im Haus, sondern in Bockenheim [I: ja] ähm, mit Unterbrechungen ähm, ich, also ich, ich war eine begeisterte Studentin, mehr für Fremdsprachen als für Deutsch. Deutsch, das war schon immer n Massenfach, und ähm die Romanistik war immer sehr viel individueller, also ich hab mich mehr als Romanistin gefühlt als, als Germanistin, und äh die Schule, ich hab mich eigentlich für die Schule entschieden, weil ähm das damals ganz praktisch war [I. lacht] in die Schule zu gehn aus finanziellen Gründen, ähm ich war eigentlich, ich wollt nicht unbedingt Lehrerin werden damals [I: mmh], als ich 20, 25 war, ja, wusste ich nicht genau, was soll ich damit anfangen, und dann hab ich eben gedacht, wirste mal Lehrerin, und es ist ausgesprochen gut gelaufen [...] – ich war dann zwischendurch auch mal fünf Jahre Lektorin in Y [...] und da war das eigentlich so, ich hab eigentlich auch das gelebt, was ich für wichtig hielt, also mit äh andern Menschen kommunizieren und mich auf andere Leute einlassen, auch weil mir das völlig unbekannt war. Das war eigentlich das, was ich wollte, und was ich unglaublich sinnvoll, ja, in meinem Beruf, ich find das is wichtig, dass man mit Überzeugung, wenn man unterrichtet, jungen Menschen vermittelt, damit kannst du deine Persönlichkeit entwickeln, s kann dich bereichern, äh, das gibt dir persönlich was und auch andern und deswegen find ich also mein [unverständlich] sehr zufrieden, also auch mit meinem Beruf [I: ja] und mit dem, was ich im Unterricht mache, das ist auch nach wie vor so, also ähm ich glaube, dass ich meinen Schülern von meinem Fach und von, sagen wir mal von meiner Erfahrung sehr viel vermitteln kann [ja]. (Interview mit A, Segment 0071)

A geht jedoch auch auf Probleme mit SuS ein, die sie in ihrem Beruf neben Verwaltungsaufgaben überfordern:

Ja, was so unterdessen in äh, in meinem, meinem Beruf überhand nimmt, ist also so diese zusätzliche Belastung, also mit irgendwelchen Verwaltungstätigkeiten, na-

³ Das Interview fand an der Universität statt.



türlich auch, also Erziehungsfragen [I: ja] werden immer wichtiger [I: ja] und schwieriger, also ich hab mit Fragen zu tun ähm, für die ich eigentlich gar nicht ausgebildet bin, also Kindern, die nicht in die Schule gehen wollen, die äh in sehr, sehr schwierigen sozialen Bedingungen leben, Kinder die aus m Ausland kommen, aus m Bereich, der mir nun wirklich völlig unbekannt ist, also n afghanischer Flüchtling ist mir halt doch, also da hab ich dann Verständnis und Mitgefühl, aber ich kann die eigentlich nicht adäquat ver.. [I: mmh], also solche Sachen früher gab's vor allem als der Jugoslawienkrieg lief, da gab's Fragen, mit den, mit den Kindern aus Bosnien, ich hab da viel schon erlebt, aber wir dilettieren da eigentlich an der Schule, also diese Hilfen, die wir geben sollen, können wir gar nicht geben, also wir sind mit Erziehungsaufgaben befasst, mit Verwaltungsaufgaben und dann mit solchen, tja, bildungspolitischen Beschäftigungen, deren Sinn ich nicht einsehe [I: mmh]. (Interview mit A, Segment 0073)

Während die Befragte die anderen beiden von ihr genannten negativen Aspekten des Lehrerberufs nur kurz benannt werden, geht sie auf die pädagogischen Anforderungen näher ein, die sich beispielsweise im Umgang mit Schülerinnen und Schülern stellen, die als Kriegsflüchtlinge nach Deutschland gekommen sind. Die von ihr erwähnten Schwierigkeiten markiert sie als sozial und kulturell. Sie spricht von „sozial schwierigen Bedingungen“, verweist aber auch auf einen ihr unbekannten „Bereich“, der als Region identifiziert werden kann. Das Defizit sieht sie nicht bei den SuS, sondern bei ihrer fehlenden Ausbildung. Hier tritt die Interviewte in einen Prozess der Selbstreflexion ein, auf den sich ein in einem Folgegespräch beziehen kann.

B zeigt sehr große Begeisterung für ihren Beruf, den sie erst seit wenigen Jahren ausübt, hebt jedoch deutlich die Notwendigkeit der persönlichen Grenzziehung hervor. Anders als A schildert sie keine spezifischen Schwierigkeiten mit den SuS. Die Internationalität ihrer SuS, aber auch ihre soziale Situation bleiben während des Interviews unerwähnt. Sie spricht mehr von ihrer Identifikationsmöglichkeit als Erstsprachlerin der Sprache, die sie unterrichtet:

Ja [I: ja], also die Arbeit mit Kindern gefällt mir sehr, [I: ja], äh ich finde es auch sehr anstrengend, und ähm ich weiß sehr genau, glaube ich, dass es lebenswichtig sein kann, Grenzen zu setzen an verschiedenen Stellen, also ich übertreib vielleicht n bisschen mit lebenswichtig, aber wenn man gesund leben will, also Schule ist wirklich ne Welt, die, wissen sie vielleicht auch, ich weiß nicht, ob sie's so empfunden haben, die einen sehr einnehmen kann [I: mmh], schlucken kann, und äh da bin ich ständig am Grenzen aufbauen ähm, aber ich find, ich find die Arbeit mit Kindern sehr, sehr erfüllend [I: mmh], ja, und ich glaub dadurch, dass, dass ich kann mich mit dem Fach auch identifizieren, also es ist wirklich n Fach, das ich also Französisch, jetzt Deutsch auch, aber weniger [I: ja], dadurch dass Französisch meine Muttersprache ist, ähm und ich manchmal das Gefühl habe [...]. (Interview mit B, Segment 0036)



Auch B nennt mit den Grenzen, die aufzubauen seien, einen kritischen Punkt, der in einem Folgegespräch noch einmal aufgegriffen werden kann. Da sie keine Beispiele für Situationen im Kontext Schule benennt, die sie zu dieser Bemerkung veranlasst haben, könnten gezielte Fragen zu diesem Themenkomplex eine wichtige Ergänzung und Stärkung der Reflexion bewirken.

4. Evaluation und Reflexion

An den Ausschnitten aus den Interviews lässt sich zeigen, inwiefern sich mit ihnen Evaluationsprozesse interkultureller Erfahrungen in Gang setzen lassen. Dabei steht vor allem die Reflexion der Interviewten, die sich auf die Erfahrungen ihrer Schülerinnen und Schüler bezieht, im Vordergrund; erst in der letzten Phase des Interviews gehen sie stärker auf ihre eigene Rolle ein, die A bewusst im Bereich des interkulturellen Lernens ansiedelt und B eher funktional für das Erlernen einer Fremdsprache begreift. Das pädagogisch reflexive Interview scheint mir nach der Pilotphase unter diesem Gesichtspunkt ein besonderes Potenzial zu haben, da es auch der Interviewerin die Möglichkeit gibt, in Folgegesprächen mit gezielten Fragen ergänzendes Material zu sammeln. Während bei A die Reflexion des von ihr eingesetzten Kulturbegriffs ein wichtiger Ansatzpunkt sein könnte, wäre es bei B eher der weitgehende Verzicht auf den Begriff zur Beschreibung oder Erklärung von Situationen.

Es stellte sich nach der Pilotphase darüber hinaus die Frage, ob mit künftigen Interviewpartnerinnen und -partnern im Erstinterview der biografische Zugang noch vertieft werden sollte, um hier nicht nur den Eintritt in eine Reflexion stattfinden zu lassen, sondern dem Reflexionsprozess weitere Impulse zu geben. Der methodische Zugang stellt jedoch meines Erachtens nicht nur das Interview, sondern auch die Phase(n) zwischen den Interviews als förderlich für die Reflexion auf beiden Seiten heraus.

Literatur

- Altmayer, C. / Koreik, U. (2010): Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache. Einführung in den Themenschwerpunkt, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 15 (2), 1-6.
- Bredella, L. (2010): Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien, Tübingen, Narr.
- Bredella, L. (2007): Die Bedeutung von Innen- und Außenperspektive für die Didaktik des Fremdverstehens. Revisited, in: Bredella, L., Christ, H. (Hrsg.): Fremdverstehen und interkulturelle Kompetenz, Tübingen, Narr.
- Christof, E. (2009): Bildungsprozessen auf der Spur. Das pädagogisch reflexive Interview., Wien, Löcker.



- De Florio-Hansen, I. (2010): Transkulturelle Kompetenz: zur Messbarkeit von Verhaltensnormen, in: Abendroth-Timmer, D. / Fäcke, C. / Küster, L. / Minuth, C. (Hrsg.): Normen und Normverletzungen. Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch, Stuttgart, ibidem, 61-96.
- Fäcke, C. (2006): Transkulturalität und fremdsprachige Literatur. Eine empirische Studie zu mentalen Prozessen von primär mono- oder bikulturell sozialisierten Jugendlichen, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- Flick, U. (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung, Reinbek, Rowohlt.
- Kramsch, C. (1993): Context and Culture in Language Teaching, Oxford, Oxford University Press.
- Mayring, P. (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim, Beltz.
- Nünning, A. (2008): Kulturwissenschaft, in: Nünning, A. (Hrsg.): Metzler-Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. 4., aktualisierte und erweiterte. Auflage, Stuttgart, Metzler.
- Sarrazin, T. (2010): Deutschland schafft sich ab. Wie wir unser Land aufs Spiel setzen, München, Deutsche Verlagsanstalt.
- Schumann, A. (2000): Der kulturwissenschaftliche Ansatz in der Landeskunde und seine Auswirkungen auf den Französischunterricht, in: Fremdsprachen und Hochschule 58, 7-18.
- Sercu, L. (Hrsg.) (2005): Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. An International Investigation, Clevedon, Multilingual Matters.
- Stagl, J. (1997): Grade der Fremdheit, in: Münkler, Herfried (Hrsg.): Furcht und Faszination. Facetten der Fremdheit, Berlin, Akademie Verlag.
- Terkessidis, M. (2010): Interkultur, Berlin, Suhrkamp.
- Todorov, T. (2010): Die Angst vor den Barbaren. Kulturelle Vielfalt versus Kampf der Kulturen, Hamburg, Hamburger Edition.
- Waldenfels, B. (1997): Topographie des Fremden, Frankfurt am Main, Suhrkamp.
- Welsch, W. (2002): Netzdesign der Kulturen, in: Zeitschrift für KulturAustausch 1. <http://www.ifa.de/index.php?id=welsch>. Abruf am 2011-02-23.



Interkulturelle Existenz

Werner Müller-Pelzer

Der Titel dieses Beitrags signalisiert, dass es hier nicht um die Fortsetzung der breiten Diskussion über interkulturelle Kompetenz im Sinne eines Bündels nützlicher Fertigkeiten geht. Im Rahmen der Fragestellung nach der Besinnung auf interkulturelle Erfahrungen richtet sich der Blick vielmehr auf die Persönlichkeitsentwicklung, also auf das, was mit einem passiert, wenn man sich einer interkulturellen Erfahrung aussetzt oder ihr ausgesetzt wird. Unabhängig von einer beruflichen, pädagogischen oder staatsbürgerlichen Zielsetzung ist es die Absicht der vorliegenden Untersuchung, die verdeckte subjektive Bewandnis interkultureller Erfahrungen freizulegen. Nun kann dem entgegengehalten werden, dass das Problembewusstsein der Forschung für die subjektive Seite interkultureller Erfahrungen hoch entwickelt sei.¹ Neben psychometrischen Testinstrumenten werden Portfolios, Selbstreflexionen, Tagebücher und autobiographische Texte herangezogen. Hier sind stellvertretend für zahlreiche andere Ansätze die vom Europarat geförderte „Autobiographie interkultureller Begegnungen“², das „KulturLogbuch“³, das „Human Global Positioning System“⁴, das „Self-Assessing of Intercultural Competence für Living and Studying Abroad“ (SAILSA)⁵ sowie die unterschiedlichen Ansätze der „méthode biographique“⁶ zu nennen. Um des jeweiligen beruflichen, pädagogischen oder staatsbürgerlichen Nutzens willen suchen diese Ansätze nach Wegen, wie subjektive Erfahrungen so aufbereitet werden können, dass sie der wissenschaftli-

¹ Feng, Anwei/Byram, Michael/Fleming, Mike (Hrsg.) (2009): *Becoming Interculturally Competent Through Education and Training*, Bristol usw.; Abdallah-Pretceille, Martine (2006): *Les métamorphoses de l'identité*, Paris; Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*, Stuttgart.

² *Autobiography of Intercultural Encounters (AIE)/ Autobiographie de Rencontres interculturelles (ARI)*: www.coe.int/lang; Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon usw.

³ Beneke, Jürgen (2011): *Semi-professionelle Ethnologie: Das KulturLogbuch(TM) als Instrument zur Strukturierung interkultureller Erfahrungen*, in: Bosse, Elke / Kreß, Beatrix / Schlickau, Stephan (Hrsg.) (2011): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*, Frankfurt a.M. usw.

⁴ Finkbeiner, Claudia (2009): *Using 'Human Global Positioning System' as a Navigation Tool to the Hidden Dimension of Culture*, in: Feng, Anwei/Byram, Michael/Fleming, Mike (Hrsg.) (2009): *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*, Bristol usw., 151-173.

⁵ Feng, Anwei/Fleming, Mike (2009): *Assessing intercultural competence for purpose – the SAILSA project*, in: Hu, Adelheid/Byram, Michael (Hrsg.) (2009): *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation. Intercultural competence and foreign language learning. Models, empiricism, assessment*, Tübingen, 235-252.

⁶ Molinié, Muriel (2011): *La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue*, in: Blanchet, Philippe/Chardenet, Patrick (Hrsg.) (2011): *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*, Paris, 144-155.



chen Behandlung fähig werden. Denn subjektive Erfahrungen sind dadurch definiert, dass sie sich der direkten Beobachtung durch Dritte entziehen. Subjektiven Erfahrungen wird deshalb erkenntnistheoretisch ein prekärer Status zugewiesen: Sie sind nicht mehr als das Rohmaterial, das durch den Verstand zu Begriffen geordnet werden muss, um Erkenntnis zu ermöglichen. Nach traditioneller philosophischer Auffassung erlangt erst in dieser Verdoppelung die Erfahrung den Rang einer erhöhten Verlässlichkeit und Glaubwürdigkeit für den Aufbau wissenschaftlicher Erkenntnis.⁷

Um bei diesem Übergang möglichst wenig von der subjektiven Wahrnehmung zu verlieren, geben sich skrupulöse Forscher⁸ große Mühe, die psychometrische Formatierung durch die Einbeziehung lebensnaher Szenarien und autobiographischer Äußerungen zu ergänzen. Allerdings entsteht so eine methodisch unbefriedigende Zwitterstellung zwischen naturwissenschaftlicher Stringenz und ungefilterter Lebenserfahrung. Das Interesse, auf der ausgedünnten Basis statistisch verwertbarer Rumpfdaten praktisch verwertbares prognostisches Wissen zu erzeugen, führt dazu, überkommene „Formungen des menschlichen Selbstverständnisses“⁹ ungeprüft zu übernehmen. Diese Kritik entspringt der Zurückweisung des abendländischen anthropologischen Reduktionismus durch die Neue Phänomenologie¹⁰, die verdeckte und verkannte Bereiche der ungekünstelten Lebenserfahrung (Leib, leibliche Kommunikation, Situationen, Atmosphären) erneut zum Gegenstand der Besinnung gemacht hat. Schmitz ist bestrebt, die Alltagserfahrung unter den sie verdeckenden geschichtlichen Filtern freizulegen, die volle Subjektivität zurückzugewinnen sowie ihre Explikation anhand einer den Phänomenen angepassten Begrifflichkeit rechenschaftsfähig zu machen.¹¹

Die traditionelle Bewertung von Objektivität und Subjektivität wird hier insofern umgekehrt, als die subjektive Erfahrung die primäre und reichere ist, aus der durch Abschälung der affektiven Betroffenheit objektive Sachverhalte entlassen werden.¹² Statt der Subjektivität eine Provinz im Kosmos sichern zu wollen, vertritt Schmitz in sei-

⁷ Wendel, Hans-Jürgen (2013). Facetten der Erfahrung, XXI. Symposium der Gesellschaft für Neue Phänomenologie, 20.04.2013, Rostock.

⁸ Stellvertretend Feng/Fleming (2009), 240, die die Kritik ernst nehmen, wonach „‘assessment is not an exact science’: indeed, we have no intention to present the instrument as such.“

⁹ Schmitz, Hermann (2005a): Psychologie als Wanderschaft zwischen zweimal zwei Welten, in: Ders. (2005): Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung, Freiburg/München, 118. So setzen die gründlichsten Untersuchungen zu interkulturellen Interaktionsformen wie selbstverständlich bei Sprechhandlungen, beim Körper, bei para- und non-verbalen Faktoren und bei Personen ein. Kommunikation unabhängig von der Rede besitzt keinen eigenen Stellenwert, der Körper wird als gegeben angesehen, vermutlich mit dem traditionellen philosophischen Pendant von Seele/Mind/Bewusstsein, und die Person wird unbesehen als feste Größe verwandt. Lüsebrink, Hans-Jürgen (³2012): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer, Stuttgart/Weimar, 52ff.

¹⁰ Begründet von Hermann Schmitz unter Abgrenzung von der alten Phänomenologie (Husserl, Scheler, Heidegger)

¹¹ Schmitz, Hermann (2007a): Der Weg der europäischen Philosophie. Eine Gewissenserforschung, Freiburg/München, Bd. 1, 16.

¹² Schmitz, Hermann (2011): Der Leib, Berlin/Boston, 73f.



nem „System der Philosophie“¹³ die Auffassung, dass „die Entdeckung der subjektiven Tatsachen und ihres Überschusses an unversehrter Tatsächlichkeit über die objektiven“¹⁴ die Annahme unterläuft, dass die Welt ein homogenes Milieu neutraler, objektiver Tatsachen ist, wie die moderne Wissenschaft suggeriert.

Die Distanz zu beruflichen, pädagogischen oder staatsbürgerlichen Zwecken bedeutet nun aber keineswegs, dass sich die Neue Phänomenologie in den sprichwörtlichen Elfenbeinturm zurückzieht. Sie ist im Gegenteil darauf ausgerichtet, „das begreifende Sichfinden der Menschen in ihrer Umgebung näher an die unwillkürliche Lebenserfahrung heranzuführen“ (a.a.O., 9). Der Gewinn insbesondere für das bessere Verständnis interkultureller Erfahrungen wird darin bestehen, dass Betroffene partiellen oder vollständigen Kontrollverlust, Abneigung, Vertrauensverlust, Selbstzweifel, Versagen, Inkompetenz, aber auch die Rückgewinnung der Fassung, die Neutralisierung subjektiver Tatsachen sowie die (Re-)Subjektivierung neutraler Tatsachen nicht allein von der kulturell geprägten Norm der personalen Autonomie aus betrachten, sondern als Manifestationen des Leibes gelten lassen bzw. gelten lassen können. Wie der Einzelne mit diesen, ihm durch den Kontakt mit anderen Kulturen zuwachsenden Möglichkeiten umgeht, umschreibt den Bereich interkultureller Existenz.

Die erkenntnistheoretische Revision führt also zu praktischen Konsequenzen, doch damit ist noch nicht alles gesagt. Sich auf sich selbst besinnen, setzt ein Wissen über sich als leibliches Wesen voraus, doch genau dieses Wissen, Leib zu sein, scheint weitgehend verdeckt, verschüttet, also gerade nicht manifest zu sein.¹⁵ Also muss der praktische Vollzug der Erkennbarkeit der eigenen leiblichen Existenz vorausgehen. Der Mensch in seinem immer auch leiblichen Selbstverhältnis ist deshalb nach Gernot Böhme für sich kein Faktum (a.a.O., 7; 18; 30; 50; 211), sondern Aufgabe.

Damit findet sich die Besinnung auf interkulturelle Erfahrungen in Grundsatzfragen der abendländischen Philosophie verwickelt, speziell in die Kontroverse um den psychophysischen Dualismus, der durch Descartes eine für die Neuzeit einflussreiche Formulierung erhalten hat. Neben Kulturwissenschaft, Interkulturellen Studien, Literatur- und Sprachwissenschaft, historischer Anthropologie und Geschichtswissenschaft hat am Tisch der Diskutanten heute deshalb die Leibphilosophie Platz genommen. Einmal berühren interkulturelle Erfahrungen unter bestimmten Voraussetzungen Fragen vom Typ „Wer bin ich? Was ist wirklich? Was soll ich tun?“, die die Grundfragen der abendländischen Philosophie sind. Zweitens ergeben sich unter bestimmten Bedingungen für die in interkulturelle Situationen verwickelten Menschen Fragen wie „Was ist allgemein

¹³ Schmitz, Hermann (1965=1997): System der Philosophie, 5 Bde., Bonn.

¹⁴ Schmitz, Hermann (1999a): Der Spielraum der Gegenwart, Bonn, 10.

¹⁵ Böhme Gernot (2003): Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht, Kusterdingen, 34.



menschlich? Was ist spezifisch für meinen Erfahrungsbereich? Inwieweit stellen andere Kulturen mein Selbstverständnis in Frage?“. Diese Frage nach dem Verhältnis von Universellem und Partikularem benötigt ebenfalls die Mitwirkung der Philosophie. Drittens wird sich zeigen, dass die einzelwissenschaftlichen Konzeptionen, mit deren Hilfe interkulturelle Erfahrungen kategorisiert werden, von impliziten oder expliziten anthropologischen Grundannahmen ausgehen. Der Vermerk „unter bestimmten Bedingungen“ bezieht sich darauf, dass diese Fragen eine Beirung am üblichen Gang der Dinge voraussetzen, d.h. die Freilegung der Perspektive aufgerufen zu sein, sich zu sich selbst zu verhalten.¹⁶

In den folgenden Kapiteln wird die Verankerung der Subjektivität im affektiven Betroffensein (1) erläutert, die Rolle der leiblichen Kommunikation für interkulturelle Kontakte (2) beleuchtet und der übliche Umgang mit interkultureller Beunruhigung sowie kulturellen Filtern (3) angerissen. Es folgt eine Diskussion einschlägiger interkultureller Erklärungsansätze im Licht der Leibphilosophie (4), um danach zu erläutern, inwiefern die interkulturelle Existenz als eine Weise leiblicher Existenz (5) zu bezeichnen ist. Schließlich wird an sechs autobiographischen Texten interkulturelle Existenz (6) von anderen Weisen „betroffener Selbstgegebenheit“ (Böhme 2003, 80) abgegrenzt

1. Affektives Betroffensein und leibliches Spüren

Interkulturelle Erfahrungen können den Eindruck hinterlassen, dass einem ungeahnte Fähigkeiten und Einblicke zuwachsen, die der Person gleichsam Flügel verleihen. Der Verständigung über Sprach- und Kulturgrenzen hinweg wie auch der emotionalen Annäherung an den Verstehenshorizont einer bis dahin fremden Kultur bzw. Subkultur stehen allerdings auch Erfahrungen der Enttäuschung, des Schocks und des Rückzugs gegenüber. Beide Spielarten interkultureller Erfahrungen konvergieren aber darin, dass die Betroffenen häufig danach den Eindruck haben, über sich und die Welt deutlich besser Bescheid zu wissen als vorher. Interkulturelle Situationen rufen insofern in einem doppelten Sinn kritische Situationen hervor: Sie können den ganzen Menschen positiv wie negativ in ungewöhnlich tief greifender Weise erfassen sowie Haltungen, Überzeugungen und Standpunkte hervorbringen, die ohne diese Erfahrungen so nicht vorstellbar gewesen wären. Diese ebenso verheißungsvollen wie bedrohlichen Situationen können das Selbstverständnis des Betreffenden und damit sein Verhältnis zur Welt maßgeblich verändern.

¹⁶ Damit geht der vorliegende Text über meinen mündlich vorgetragenen Beitrag zum Forschungsatelier 2012 hinaus sowie über meine bisherigen Überlegungen in: Müller-Pelzer, Werner (2012): Interkulturelle Situationen - Verstrickung und Entfaltung. Die Perspektive der Neuen Phänomenologie, Göttingen.



Bei genauerem Hinsehen stellt sich jedoch heraus, dass nicht schon einfach dadurch eine Persönlichkeitsveränderung eintritt, dass einem etwas Angenehmes oder Unangenehmes widerfährt. Ein euphorischer Höhenflug etwa wird erst dann zu einem prägenden Ereignis, wenn der Kontrast mit der bisherigen eigenen Unfähigkeit spürbar wird, also dem Betreffenden nahe geht, um sodann aus der Erfahrung der Differenz zu einer Selbstgewissheit zu werden, die die Persönlichkeit zu modifizieren vermag. Ohne diese Verankerung im affektiven Betroffensein (z.B. „Früher hätte ich das nicht verkräftet, aber jetzt kann ich damit souverän umgehen.“) kann das Gelingen zu einer oberflächlichen Haltung führen, die alles Bisherige wegwischt und die Schwierigkeiten anderer Menschen nicht gelten lässt. Im Kontrast dazu lässt sich bei einer deprimierenden Erfahrung das affektive Betroffensein nicht umgehen. Ich spüre z.B. meine Unfähigkeit zu kommunizieren oder meinen *faux pas* beschämt am eigenen Leibe. Es ist aber nicht ausgemacht, was daraus als Haltung entsteht. Der Betreffende kann in der Unfähigkeit gleichsam stecken bleiben und es aufgeben, die Schwelle fremdkultureller Angemessenheit jemals zu überwinden. Die Erfahrung nicht gelingender Kommunikation kann sich aber auch zu einem untergründig fortwirkenden Ressentiment verdichten. Bei dieser Not, sich ggf. immer wieder Versagen zurechnen zu müssen, kann dann der Rückzug auf eine überkommene kulturelle Prägung eine Entlastung darstellen. Nicht zu vernachlässigen ist jedoch ebenso der gegenläufige Impuls, erst recht die Schwelle des Nichtverstehens zu überwinden und in die neue kulturelle Umgebung einzudringen.

Um solche sehr unterschiedlichen interkulturellen Erfahrungen rechenschaftsfähig zu machen, hat eine vom Europarat beauftragte Forschergruppe die „Autobiographie interkultureller Erfahrungen“ entwickelt. Ausgehend von Fragen zur Situation, zu den beteiligten Akteuren, zu den eigenen Empfindungen und Gefühlen (*feelings/sentiments*) sowie die der beim Gegenüber vermuteten unterstützt sie die Nutzer, das bei interkulturellen Begegnungen Gespürte zu explizieren, zu kategorisieren. Dieses Verfahren hat den Vorzug, bei den subjektiven Erfahrungen der Betroffenen einzusetzen. Durch Selbstbesinnung können diffuse Empfindungen, die leicht als unwichtig verdrängt oder vergessen werden, konturiert, reflektiert und dokumentiert werden. Allerdings wird den Empfindungen und Gefühlen insofern misstraut, als sie im Hinblick auf die *citoyenneté européenne* der kognitiven Aufklärung bedürfen.¹⁷ Die „Autobiographie Interkultureller Begegnungen“ (AIE/ARI) ist von dem Glauben getragen, dass mit geeigneten pädagogischen Maßnahmen Selbstdistanzierung (oder Dezentrierung), Empathie, Offenheit, Ambiguitätstoleranz und Respekt bei interkulturellen Begegnungen erreichbar sind. Das

¹⁷ http://www.AIE_context_concepts_and_theories.fr, 13. Übergeordnetes Ziel des Europarates ist es, gegenüber dem von der wirtschaftlichen Globalisierung verschärften Konkurrenzdenken und der sozialen Desintegration ein Gegengewicht zu bilden durch die Förderung von Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenz : „L'apprentissage et l'enseignement des compétences interculturelles sont essentiels à la culture démocratique et à la cohésion sociale.“ (Section 5.3, paragraphe 151.), zit. a.a.O., 3.



pädagogisch erwünschte Lernziel der *cultural awareness* beruht auf der Annahme, dass die sich selbst bestimmende (autonome) Person die Einsicht in ihre soziale und kulturelle Verantwortung gewinnt, um sich gegen Vorurteile, verzerrte Wahrnehmung der Wirklichkeit, fehlgeleitete Emotionen und sprachliche Widerstände durchzusetzen, wenn dies auch im Leben eines Menschen oder einer Gemeinschaft nur schrittweise und unvollkommen möglich ist.

Verfahren wie die AIE/ARI kranken daran, dass die Kategorien, die der Einzelne bei der Einordnung des Erlebten heranzieht, dem historischen Zufall überlassen bleiben. Das Subjekt, das Selbst, Gefühle und Empfindungen werden als universell evidente Begriffe vorausgesetzt. Dadurch setzt sich bei der Selbstbesinnung die kulturell jeweils vorherrschende Sichtweise durch, im abendländischen Kontext der Blick auf sich selbst als Seele und Körper. Was man an sich feststellt, etwa Angst, Zittern, Scham, Gänsehaut, Freude, Ohrensausen, Begeisterung, Kribbeln etc., wird soweit möglich als körperliche Regungen kategorisiert; was übrig bleibt, wird als seelische Empfindungen davon unterschieden. Der die abendländische Philosophie durchziehenden Dualismus von Körper und Seele/Bewusstsein ist so tief in die westlichen Kulturen eingesunken, dass auch das Alltagsdenken der meisten Menschen dadurch geprägt ist.

Durch die im 20. Jahrhundert vorgenommene Unterscheidung von *Körper* und *Leib* ist die fraglose Geltung des psychophysischen Dualismus durch mehrere Schübe philosophischer Besinnung inzwischen aber hinfällig geworden. Insbesondere die Leibphilosophie¹⁸ hat die Differenz nachgewiesen, die zwischen Selbsterfahrung und Fremderfahrung besteht. Sich selbst als *Körper* zu thematisieren, erfolgt in der Perspektive der Fremderfahrung und fördert zu Tage, was Dritte über mich aussagen können. Sich selbst als *Leib* zu thematisieren, erfolgt hingegen aus der Perspektive der Selbsterfahrung, die durch affektives Betroffensein oder Betroffenheit, dass ich selbst es bin, charakterisiert ist. Es handelt sich dabei um subjektive Tatsachen.¹⁹

Das Spüren des eigenen Leibes, die Sensibilität als Disposition ist nun aber für die naturwissenschaftlich-sensualistisch geprägte Erkenntnistheorie keine Quelle von Erkenntnis, solange der Verstand nicht die von den Sinnesorganen gelieferten Daten bearbeitet hat. Hier setzt die Leibphilosophie als Phänomenologie ein: Sie erkennt dem Spüren Erkenntniswert zu, – eine Weichenstellung, die zu „einer Provokation der traditi-

¹⁸ Darunter versteht man die vielstimmige Bemühung, leibliche Erfahrung gegenüber der gängigen Reduktion auf Körperliches zu explizieren, und zwar „als Wahrnehmungsorgan, als Nullpunkt der Orientierung, als Weise des Weltzugangs“. Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klaus, Tobias Nikolaus (Hrsg.) (2012): *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen, 2.

¹⁹ Schmitz, Hermann (²1995=³2007): *Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie*, Bonn, 5-12; ders. (1999): *Der Spielraum der Gegenwart*, Bonn, 75-81.



onellen Erkenntnistheorie“²⁰ geführt hat. Möglich wird diese entscheidende Wendung durch den von Hermann Schmitz geführten Nachweis, dass es subjektive Tatsachen gibt, die nur ich für mich selbst aussagen kann. Ein Beispiel im vorliegenden Zusammenhang²¹ ist folgende Gegenüberstellung: „Frau X. sorgt sich um die Bewohner des Gaza-Streifens.“ Diese Aussage kann jeder treffen, aber sie beschreibt nicht das affektive Betroffensein der Aussage: „Ich Sorge mich um die Bewohner des Gaza-Streifens.“ Der erste Sachverhalt ist um die Bedeutsamkeit ärmer, die der zweite Satz enthält, nämlich dass ich mit meinem Denken und Handeln selbst auf dem Spiel stehe. Der Unterschied zwischen beiden Aussagen liegt nicht auf der Ebene des ausgesagten Sachverhalts, sondern in der subjektiven Bedeutsamkeit.

In Anlehnung an Hermann Schmitz wird Subjektivität als das verstanden, was mir affektiv nahe geht, ohne dass ich ernsthaft daran zweifeln kann, dass es sich um mich handelt. Dieses Affiziertwerden kann mit einer erhebenden oder beeindruckenden Erfahrung verbunden sein. Besonders scharf hebt es sich allerdings bei unangenehmen Erfahrungen von dem Hintergrund des Erlebens ab. Das Erschrecken, heftiger Schmerz oder einen überfallende Angst machen dem Betroffenen im leiblichen Spüren unzweifelhaft und ohne Reflexion klar, dass er selbst es ist, um den es sich handelt.

Es ist klar durch sein affektives, im Schreck als bedroht sich aufdrängendes Betroffensein, das ihm ohne Weiteres die Gewissheit gibt, in dieser Enge des Plötzlichen selbst betroffen zu sein, ohne Bedarf danach, etwas suchen zu müssen wie seinen materiellen Körper, womit er sich mit mehr oder weniger Zuversicht identifizieren müsste, um glauben zu können, dass er hier und jetzt ist. (Schmitz 2011, 2)

Diese affektive Affizierbarkeit bleibt während des gesamten Lebens ein Pol des Erlebens sowohl im Sinne des Erleidens wie auch der Selbstvergewisserung. Das Programm, das Hermann Schmitz verfolgt, besteht formelhaft verdichtet darin, die Fragen systematisch durcharbeiten, die sich stellen, wenn das Sich-finden des Menschen in seiner Umgebung seine Fraglosigkeit verliert. Deshalb spricht Gernot Böhme zugespitzt von der „Geburt des Subjekts aus dem Schmerz“ (Böhme 2003, 91). Dem Verlust der subjektiven Erfahrungen durch die Reduktion auf physiologische oder statistische Daten wirkt die phänomenologische Leibphilosophie entgegen, indem sie den Leib an den Anfang des Sich-findens in der Welt stellt. Dieser Unterschied ist es, der die Arbeit der

²⁰ Großheim, Michael (2008): Phänomenologie der Sensibilität. Rostock (Rostocker Phänomenologische Manuskripte 2), 26. - Unter Einbeziehung der Ergebnisse der Neuen Phänomenologie vertritt Gernot Böhme (2003) eine „genetische Phänomenologie“ in dem Sinne, dass leibliche Sachverhalte unter den Bedingungen unserer technischen Zivilisation erst durch unsere Zuwendung zum Leib als in uns gespürte Natur, also durch eine Einstellungsänderung erfahrbar werden. S. ferner Fuchs, Thomas (2000): Leib - Raum - Person. Entwurf einer philosophischen Anthropologie, Stuttgart.

²¹ Schmitz exemplifiziert den Unterschied zwischen einer Aussage aus der Perspektive eines Dritten und einer subjektiven Aussage durch die beiden Sätze: „Hermann Schmitz ist traurig.“ und „Ich bin traurig.“ Schmitz, Hermann (2003): Was ist Neue Phänomenologie? Rostock, 63f.; vgl. Böhme 2003, 45f.



Wissenschaften von der phänomenologischen Arbeitsweise unterscheidet. Was ich bei interkulturellen Kontakten am eigenen Leib in affektivem Betroffensein spüre, eröffnet mir den subjektiven Überschuss über die Aussagen hinaus, die auch von anderen Menschen zu einem bestimmten Thema gemacht werden können. Aus diesem Grund kann die phänomenologische Analyse schon im prä-personalen Leben und Zusammenleben einsetzen lange vor der sprachlich vermittelten *Face-to-face*-Kommunikation, nämlich bei der leiblichen Kommunikation. Die leibliche Kommunikation resultiert aus der leiblichen Verortung des Menschen in der Welt. Kommunikation ist zunächst leibliche Kommunikation und bleibt dies auch parallel zu allen Entfaltungen von Situationen z.B. durch die Rede (Schmitz ²1995=³2007, 135-152). Während bei naturwissenschaftlichen Untersuchungen jede affektive Beteiligung zu vermeiden ist, kommt die subjektive Bewandnis leiblicher Erfahrungen erst im affektiven Betroffensein zum Vorschein.

Das, was jeweils erfahren wird, die entscheidenden Charakteristika und strukturellen Zusammenhänge können durchaus allgemein sein und man wird sich darüber auch intersubjektiv verständigen können. Die Subjektivität liegt eben *nicht* in speziellen Nuancen des Sachverhalts, sondern in der Involviertheit der jeweiligen Person. Das heißt aber auf der anderen Seite, dass die subjektiven Tatsachen allgemein und die subjektiven Tatsachen im leiblichen Spüren im Besonderen nur sind, was sie sind, wenn man sich auf sie einlässt – das heißt aber, dass für die Frage, welche leiblichen Erfahrungen man macht, konstitutiv ist, wie man sich zu sich selbst verhält. (Böhme 2003, 48).

Entsprechend gilt für interkulturelle Begegnungen: Für die Frage, welche leibliche Erfahrungen man macht, ist konstitutiv dafür, wie man sich unter interkulturellen Bedingungen zu sich selbst verhält.

2. Beunruhigung und kulturelle Filter

Bei einem längeren Aufenthalt in einer ungewohnten kulturellen Umgebung stellt sich typischerweise eine elementare Erfahrung der Beunruhigung mit affektiven Betroffensein ein. (Feng/Fleming 2009, 235-252). Nach einhelliger Meinung von Fachleuten ist davon auszugehen, dass signifikant häufiger als bei Studierenden ohne diese Auslandserfahrung stillschweigende und explizite Annahmen über die eigene Stellung in der Welt einer u. U. tief greifenden Revision unterzogen werden. Es ist in der Fachliteratur ferner weitgehend unbestritten, dass der gleitende oder abrupte Bruch mit mehr oder weniger großen Anteilen des bislang kulturell Selbstverständlichen dem Einzelnen die Chance eröffnet, die kollektiven Schienungen bei der Wahrnehmung der fremden Welt sowie der eigenen Welt zu erkennen (Lüsebrink ³2012, 7ff. u.ö).

Dieser Beunruhigung gelten zahlreiche Untersuchungen und Trainingsprogramme, die durch die Aufdeckung von kulturellen Dimensionen und Standards sowie die begriffliche



Zergliederung das Befremdliche handhabbar und verständlich machen sollen. Diese notwendige Klärung hat als Kehrseite die Gefahr, dass die ursprüngliche Beunruhigung entweder therapiert oder abtrainiert bzw. bagatellisiert werden kann. Therapieren: Immer mehr Menschen leiden an dem Konflikt zwischen zwei kulturellen Referenzen und streben einen Ausgleich zwischen unterschiedlichen, ev. konfliktreichen kulturellen Normen an.²² Diesen Personen legt man z.B. nahe, diesen Ausgleich als Konstruktion einer neuen, ggf. hybriden Identität zu deuten. Dabei mangelt es nicht an interpretativen (semiotischen, psychoanalytischen, neurophysiologischen, konstruktivistischen) Netzen von Begriffen, mit deren Hilfe versucht wird, diese Erfahrungen einzufangen und zu rationalisieren. Die subjektive Qualität des Erlebens kann aber durch diese begriffliche Überformung verdeckt oder verformt werden. Eine neurophysiologische Erklärung sieht z.B. so aus: Wenn man etwa beim Lesen eines literarischen Werks sich in die Empfinden des Helden einfühlen kann, ohne selbst dieselbe Erfahrung gemacht zu haben, dann sei dies, so heißt es, neuronalen Abläufen im Körper zuzuschreiben (Kramsch 2003, 75). Andererseits ist es im betrieblichen Alltag inzwischen durchaus üblich, Mitarbeiter zu mehr kultureller Empathie anzuhalten. „Emotionales Führen“ gilt heute generell, auch in kulturell gemischten Teams als diskutabile Basis des Sozialverhaltens.²³

Abtrainieren bzw. bagatellisieren: Bestimmte Kulturtrainings, die sich auf die Methode der *critical incidents*²⁴ berufen, laufen Gefahr, auftretende Irritationen in unbekannten kulturellen Kontexten dem unerklärlichen Fremdsein des Gegenübers zuzuschreiben und Vorurteile noch zu verstärken, weil die arrangierten Szenarien die Unzahl möglicher Interaktionen zwischen Personen aus Fleisch und Blut radikal reduzieren (Fleming 2009, 9f.). Auch statistische Erhebungen zum „Kulturschock“ und zu den unterschiedlichen Weisen seiner Verarbeitung nivellieren tendenziell die subjektive Erfahrung, weil der Einzelne sich damit beruhigen kann, irgendwie „normal“ zu sein.²⁵

Gemeinsam ist diesen Vorschlägen, dass der Einzelne von sich abrückt, um sich mit unterschiedlichen Vorzeichen als Fall von etwas zu begreifen. Wie schon oben bei der „Autobiographie interkultureller Begegnungen“ angedeutet, besteht aber die Gefahr, dass bei diesem Subsumieren die subjektive Erfahrung auf der Strecke bleibt.²⁶

²² Vgl. Kramsch, Claire (2009): *The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it matters*, Oxford/New York.

²³ Vgl. Goleman, Daniel/Boyatzis, Richard/McKee, Annie (2007): *Emotionale Führung*, Berlin.

²⁴ Damit sind die z. T. sehr plakativen Programme gemeint, nicht aber ein umsichtiger Umgang mit *critical incidents* wie INCA project (2004): *Intercultural Competence Assessment*. <http://www.incaproject.eu>

²⁵ Vgl. Moosmüller, Alois (2007): Art. Lebenswelten von ‚Expatriates‘, in: Straub, Jürgen/ Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien - Anwendungsfelder*, Stuttgart/Weimar, 482f.

²⁶ „Will man die Welt beschreiben, so reichen dafür die Begriffe Natur und Kultur.“ Diesen Satz des Ethnologen Wolfgang Marschall zitiert zustimmend Hansen, Klaus P. (2011): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen/Basel, 17, um zu kommentieren: „Im Konzept der beiden Begriffe stehen somit solche Phänomene, die sich auch ohne die Existenz des Menschen auf der Erde befinden würden,



Während die Normalisierungsstrategie unterstellt, alle Menschen seien im Grunde gleich beschaffen, behauptet die Exotisierung, dass Fremde so fremd seien, dass man sie letztlich nicht verstehen könne und deshalb kontrollieren müsse.²⁷ Auch die Philosophie musste sich mit dem Vorwurf auseinandersetzen, das abendländische Denken als Modell weltweit wie ein Monopol der Rationalität verbreitet zu haben.

Dies hat den Anstoß zur Interkulturellen Philosophie gegeben.²⁸ Sie bemüht sich um die Bestimmung kulturübergreifender Themen auf dem Weg selbstkritischer Argumentation. Eines ihrer Ergebnisse ist, dass man die westliche Abgrenzung von Philosophie, Weisheitslehre und theologischer Spekulation nicht ohne weiteres auf andere Kulturen übertragen kann. Gleichwohl lässt sich universell das philosophische Bemühen um ontologische, erkenntnistheoretische, logische und ethische Fragen feststellen. Allerdings ist der psychophysische Dualismus, der die abendländische Philosophie seit Demokrit und Platon durchzieht, eines der größten Hindernisse. Hermann Schmitz sieht hierin die „Abstraktionsbasis“²⁹ der abendländischen Kultur, die als ein Filter fungiert, durch den nur das, was für wichtig erachtet wird, herausgehoben wird und so eine ganz bestimmte Auffassungsweise privilegiert. Dabei unterscheidet Schmitz zwischen Strukturen, die von der indogermanischen Syntax vorgegeben sind, von solchen, die von Menschen konstruiert worden sind. Die Wiedergewinnung des Leibes als philosophisches Thema hat in dieser Hinsicht die Auszeichnung, zu einer Brücke zur Philosophie anderer Kulturen werden, wodurch aus einem Randphänomen der Dreh- und Angelpunkt einer nachspekulativen, an den Phänomenen der unverstellten Lebenserfahrung ausgerichteten Reflexion werden könnte.³⁰

Der Vergleich der Abstraktionsbasis, die z.B. in China vorherrscht, mit der dominanten abendländischen Abstraktionsbasis veranschaulicht die tief greifenden Konsequenzen dieser Weichenstellungen. Das Abendland hat sich für den Stil entschieden, die Erkenntnis am Modell des festen Körpers zu eichen und Phänomene, die sich nicht mit

jenen gegenüber, die, egal ob materiell oder geistig, auf menschliche Urheberschaft zurückzuführen sind. Mit Hilfe dieser groben Zweiteilung ist in der Tat der irdische Kosmos erschöpfend beschrieben.“

²⁷ Said, Edward (1981=2003): *Orientalismus*, Frankfurt a. M., der daran die These geknüpft hat, dass die westliche Ethnologie der Unterwerfung der unverständlichen Fremden Vorschub leiste. Zumindest ist auch heute in zahlreichen Völkern des Globus weiterhin das Bewusstsein wach, Opfer von Kolonialismus und Imperialismus gewesen zu sein und zu sein.

²⁸ Vgl. Paul, Gregor (2008): *Einführung in die Interkulturelle Philosophie*, Darmstadt; Wimmer, Franz (2004): *Interkulturelle Philosophie*; Göller, Thomas (2007): Art. *Interkulturelle Philosophie*, in: Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.) (2007), 272-282.

²⁹ Schmitz, Hermann (2002): *Lebenserfahrung und Denkformen*, in: Schmitz, Hermann/Marx, Gabriele/Moldzio, Andrea (Hrsg.) (2002): *Begriffene Erfahrung. Beiträge zur antireduktionistischen Phänomenologie*, Rostock, 23.

³⁰ Schmitz (2002, 32) bezeichnet die Erforschung der Leiblichkeit einschließlich der leiblichen Kommunikation als das für den völkerverbindenden Zweck wichtigste der „vier Hauptmotive der Neuen Phänomenologie“ (Subjektivität, Situation, Gefühl, Leib).



diesem Modell erfassen lassen, auszusondern.³¹ Primäre Eigenschaften seien, so die These seit Demokrit und Platon, die Schwere, die Dichtigkeit und die Härte. Alle anderen Eigenschaft (Farbe, Wärme, Geruch, Geschmack, Töne) seien sekundär, da durch die menschlichen Sinne hinzugefügt. Die Konsequenz ist ein grundlegender Reduktionismus der aus der unverstellten Lebenserfahrung bekannten Phänomene, der Psychologismus, d.h. die Erfindung eines seelischen Innenraumes, sowie der Introspektionismus, d.h. die Auslagerung des nicht Quantifizierbaren in die Seele. Prominente Opfer dieser Weichenstellung sind der Leib, die leibliche Kommunikation, die Situation, die Gefühle und Atmosphären.

Dieser Stil, mit der Welt umzugehen, stellt einen deutlichen Kontrast zum nicht-abendländischen Philosophieren dar, das von der Einheit von Mensch und Welt sowie der Ganzheitlichkeit des Menschen ausgeht. Nicht die scharfe Abgrenzung, sondern die Berücksichtigung der fließenden Übergänge wird angestrebt. Für die vormoderne chinesische Kultur etwa hält Gudula Linck fest,

[...] daß die chinesische Ontologie und Anthropologie unter den festen, flüssigen und gasförmigen Phänomenen der Welt letztere erwählte, d.h. dem Fließend-Atmosphärischen den Vorzug gab, ohne die sichtbar und tastbaren Festkörper zu unterschlagen. [...] So erklärt sich auch, warum das Augenmerk vor allem auf das Dazwischen gerichtet war – auf die Bedeutung der Wirkungskräfte, auf das Relationale, auf das Sein-für-andere –, und warum die Sache selbst – das Substantielle, das Für-sich-sein – wesenhaft von dieser Funktion im Gesamtzusammenhang geprägt war.³²

Für ein diachrones anthropologisches Wissen wie auch für die Schaffung einer gemeinsamen Verständigungsbasis ist es demnach entscheidend, sich zuvor über solche dominante Filter der eigenen Lebenserfahrung und ihrer Versprachlichung bewusst zu werden.³³

Nach diesen einleitenden Bemerkungen ist die Frage zu stellen, warum gerade die philosophische Hinwendung zum Leib angezeigt ist. An erster Stelle ist die von Schmitz entdeckte Unterscheidung von objektiven und subjektiven Tatsachen zu nennen. Gegen die Illusion, in einer Welt, die ausschließlich aus objektiven Tatsachen besteht, ein globales Einvernehmen über maßgebliche interkulturelle Erfahrungen zu erzielen, wird damit die irreduktible perspektivische Gebundenheit der Erfahrung betont. Irreduktibel

³¹ Vgl. Schmitz, Hermann (²1995=³2007), 16-28; ders. (1999b): Adolf Hitler in der Geschichte, Bonn, 11-82.

³² Linck, Gudula (2001): Yin und Yang. Die Suche nach Ganzheit im chinesischen Denken, München, Beck Verlag, 148f. S. auch die vertiefte Behandlung in: Linck, Gudula/Schmitz, Hermann (2011): Leib oder Körper. Mensch, Welt und Leben in der chinesischen Philosophie, Freiburg/München.

³³ Dass dabei die individuelle leibliche Disposition als „konservativer“ Pol der Persönlichkeitsentwicklung jeweils für Brechungen dieses Filters sorgt, wird später erläutert. S. Schmitz, Hermann (2010): Der konservative Leib, in: Ders (2010): Wider den Naturalismus, Freiburg/München, 247-260.



ist sie deshalb, weil der Leib als die Grundlage des In-der-Welt-seins die subjektive Ausgangsposition und den lebenslangen Rückbezug an die prä-personale Wirklichkeit darstellt.³⁴

Die einschlägige Leibphilosophie der Gegenwart³⁵, wie sie von Hermann Schmitz und Gernot Böhme vertreten wird, soll deshalb daraufhin befragt werden, inwieweit sie für die von Werner Nothdurft formulierte Aufgabenstellung („Interkulturelle Kommunikation – eine begriffliche Herausforderung“)³⁶ beitragen kann. Es wird sich zeigen, dass die meisten aufgeführten Problemfelder³⁷ angesprochen werden. An erster Stelle soll gezeigt werden, inwiefern die Leibphilosophie sich vom sorglosen begrifflich Umgang mit der Kommunikation („Kommunikation – diesmal interkulturell“, wie es Nothdurft formuliert) abhebt und eine neue Fragestellung in die Diskussion einbringt.

3. Das „Alphabet der Leiblichkeit“, leibliche Kommunikation und Identität(en)

Neben einer prägnanten Definition hat Schmitz eine Strukturanalyse des Leibes im leiblichen Raum vorgelegt (Schmitz 2011, 4). Körperlich ist das, dessen Örtlichkeit relativ ist, d.h. der Körper wird durch seine Lage und seinen Abstand zu anderen Objekten in einem räumlich-zeitlichen Rahmen bestimmt. Leiblich ist demgegenüber das, dessen Örtlichkeit absolut ist, d.h. der absolute Ort wird nicht in diesem Rahmen erlebt, sondern durch den Abriss des Dahinwährens und den Einbruch des Neuen, etwa bei einem unvermittelten Schlag vor den Kopf, durch einen schrillen Pfiff oder ein Erschrecken. Das breite Spektrum leiblich spürbarer Zustände nennt Schmitz leibliche Regungen, z.B. Wollust, Schmerz, Frische, Mattigkeit, Durst, Hunger, Ekel, Behagen usw. Hinzukommen Weisen des affektiven Betroffenseins durch ergreifende Gefühle wie Frohsein, Traurigsein, Zürnen, Sichärgern, Lieben, Hassen, Fürchten, Sehnsucht usw. Als dritte Gruppe zählt Schmitz zu den Regungen wie Zittern, Ein- und Ausatmen, Gehen, Greifen, Tanzen, Sprechen, Greifen etc. Schließlich ist der gerichtete Blick als Sonderfall zu nennen.

³⁴ Die Relativität, Perspektivität und und Relationalität interkultureller Aussagen wird angesprochen in Bolten, Jürgen (2011): Unschärfe und Mehrwertigkeit. „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Dreyer, Wilfried/Hösler, Ulrich (Hrsg.) (2011): Perspektiven interkultureller Kompetenz, Göttingen, 55-70. - S. auch die Einleitung zu diesem Band sowie Kramsch, Claire (2009): The Multilingual Subject, Oxford, Oxford University Press, und die Konferenz „Foreign Language Learning as Intercultural Experience: The Subjective Dimension“ 2013 an der NUI Maynooth, IRL.

³⁵ Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klaus, Tobias Nikolaus (Hrsg.) (2012): Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts, Tübingen.

³⁶ Nothdurft, Werner (2007): Art. Kommunikation, in: Straub/Weidemann/Weidemann (2007), 24-35.

³⁷ Ich beziehe mich auf Multimodalität, Improvisation, Identitätskonstitution, Gewohnheit/*embodiment*, Bedeutungskonstitution, a.a.O., 30ff.



Die in der primitiven Gegenwart, d.h. unentfaltet gegebene Örtlichkeit des Leibes schließt fünf Momente in sich: Ich, Hier, Jetzt, Dieses, Dasein. Diese im normalen Dahinleben nur bei Gelegenheiten wie den oben genannten sich zeigende primitive Gegenwart hat die entfaltete Gegenwart als Gegenpol, in der die fünf Momente zur variablen Lebensgestaltung aufgespannt werden können als Spielraum zwischen Ich-Nicht-Ich, Hier-Dort, Jetzt-Früher-Zukünftig, Dieses-Jenes, Dasein-Vorstellung. Diese Gestaltung basiert auf der leiblichen Vitalität, die sich in mehreren Dimensionen artikuliert.³⁸

Diese – auch „Alphabet der Leiblichkeit“ genannte – Struktur ist durch einen Antagonismus einander entgegengespannter Pole gekennzeichnet und artikuliert sich als leibliche Dynamik. Sofern diese über den Leib hinausgreift, wird sie zu leiblicher Kommunikation.

Leibliche Kommunikation findet statt, wenn ein durch Spannung und ganzheitliche Regungen zusammengehaltener Leib in eine leibliche Dynamik aufgenommen wird, die ihn spaltet oder übertrifft, indem sie ihn mit etwas verbindet. Wenn diese absolut identisch ist, handelt es sich um *Einleibung* im Kanal des vitalen Antriebs, sonst um *Ausleibung* im Kanal privativer Weitung als Versinken (Versunkenheit) in Weite. Die beiden Hauptformen der Einleibung sind die *antagonistische* und die *solidarische*. Die Einleibung ist antagonistisch, wenn sie mindestens von einer Seite – von der Seite des eingeleibten Leibes – mit Zuwendung zur anderen Seite (zum *Partner* der Einleibung, d.h. zu dem, womit die Einleibung verbindet) verbunden ist, und solidarisch, wenn sie ohne Zuwendung zum Partner oder zu Partnern erfolgt. Sie ist *intern*, wenn sie durch Spaltung im Leib geschieht, und *extern*, wenn sie über den Leib hinausführt. [...] Nicht ist gemeint, dass externe Einleibung ein nachträglicher Zusatz zur Dynamik des einzelnen Leibes sei. Vielmehr scheint es, dass der Leib von vornherein, schon beim Embryo, in leibliche Kommunikation, auch in externe, verstrickt ist. (Schmitz 2011, 29)

³⁸ „Die wichtigste Dimension des leiblichen Befindens ist die von Enge und Weite, besetzt mit gegen einander strebenden, aber mehr oder weniger an einander gebundenen Tendenzen der Engung und Weitung. Leiblichkeit bedeutet in erster Linie: Zwischen Enge und Weite in der Mitte zu stehen und weder von dieser noch von jener ganz loszukommen, wenigstens so lange, wie das bewusste Erleben währt. Im heftigen Schreck schwindet es im Extrem einer Engung ohne Weitung, beim Einschlafen und in verwandten Trancezuständen im Extrem einer Weitung ohne Engung, und beide Extreme können auch zusammenfallen, wenn das Band zwischen Engung und Weitung reißt. [...] Das primäre Verhältnis zwischen Engung und Weitung besteht darin, dass sie antagonistisch konkurrieren, indem sie einander anstacheln und eben dadurch Widerstand leisten. In diesem Verhältnis bezeichne ich die Engung als Spannung, die Weitung als Schwellung (im Sinne von ‚geschwellt‘, nicht von ‚geschwollen‘). Jede kann dominieren; beide Tendenzen können sich auch ungefähr das Gleichgewicht halten. [...] [Hinzukommt ein weiteres Begriffspaar.] Protopathische und epikritische Tendenz. Protopathisch ist die Tendenz zum Dumpfen, Diffusen, Ausstrahlenden, worin die Umrisse verschwimmen, epikritisch die schärfende, spitze, Punkte und Umrisse setzende Tendenz, s. Schmitz, Hermann (²1992): Der Zwang zur Grausamkeit. Der Schmerz als Konflikt und seine anthropologische Bedeutung, in: Gausebeck/Hermann/Risch, Gerhard (Hrsg.) (²1992): Leib und Gefühl. Materialien zu einer Philosophischen Therapeutik, Paderborn, 163ff. Eine detaillierte Darstellung findet sich in: Schmitz, Hermann (1965=²1998): System der Philosophie, Bd. II: Der Leib, Bonn, 169-172.



Mit der Einführung des Leibes im Unterschied zum Körper ist eine erkenntnistheoretische Pointe verbunden, die Schmitz so formuliert:

Leibliche Kommunikation ist die Grundform der Wahrnehmung. (Schmitz 2005, 147)
 Die normale Wahrnehmung ist von vornherein ein Bemerken, was los ist, nicht ein Aufnehmen von Empfindungen aus Sinnesreizen mit nachträglicher Verarbeitung durch den Verstand. (Schmitz 1999, 41)³⁹

Hinzukommt eine logische Pointe, die bei der Einführung des affektiven Betroffenseins so nicht absehbar war: das affektive Betroffensein als Grundlage personaler Identität. Schmitz unterscheidet zwischen der Identität ohne Selbstzuschreibung und der Identität mit Selbstzuschreibung.⁴⁰ In der Regel wird die Identität einer Person als gegeben vorausgesetzt, d.h. als ein Bewussthaber mit der Fähigkeit zur Selbstzuschreibung, ein solcher zu sein, z.B. eine erfolgreiche, Beruf und Familie vereinbarende Managerin deutsch-spanischer Herkunft.

Wenn ich mich mit etwas identifiziere, setze ich aber immer schon ein Ich voraus, dem ich etwas zuschreiben möchte. Als Einzelnes ist das Ich immer schon ein Fall von etwas, einer Gattung etc. Schmitz hat in ausführlichen Analysen nachgewiesen, dass ich – um sinnvoll von Identität sprechen zu können – vor jeder Identifizierung mit etwas schon mit mir bekannt sein muss aufgrund von Erfahrungen, die mir sagen, dass es sich um mich selbst handelt. Phänomenologisch plausibel wird diese Überlegung durch die jeder Person vertraute ungekünstelte Erfahrung der Dauer. In diese Dauer brechen bisweilen Ereignisse ein, z.B. das nächtliche Aufschrecken aus einem Traum, ein Schlag auf den Kopf, irgendein heftiger Schreck oder wenn man – auch metaphorisch – den Boden unter den Füßen verliert, was diese Dauer zerschneidet. Anders als bei der Identität als Fall von etwas, als Fall einer Gattung, tritt hier etwas ein ohne Beziehung zu etwas anderem, ohne Bezugsrahmen. Damit wird der oben erwähnte *regressus in infinitum* vermieden. Schmitz kommt deshalb zu dem Schluss: „Die Person als Bewussthaber mit Fähigkeit zur Selbstzuschreibung ist also nur durch primitive Gegenwart möglich.“⁴¹ Als primitive Gegenwart bezeichnet Schmitz den präpersonalen Pol des Lebens vor der Vereinzelnung, der durch die Erfahrung der personalen Regression jedermann vertraut ist. Die durchschnittliche Erfahrung der Dauer ist Teil dieses Dahinwährens. Bevor die Selbstzuschreibung im Zuge der personaler Emanzipation

³⁹ Vgl. Böhme, Gernot (1995): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt a. M., 47f. „Der Begriff der Wahrnehmung wird aus seiner Verengung auf Informationsverarbeitung, Datenbeschaffung und Situationserkennung befreit. Zur Wahrnehmung gehört die affektive Betroffenheit durch das Wahrgenommene, gehört die Wirklichkeit der Bilder, gehört die Leiblichkeit. Wahrnehmen ist im Grund die Weise, in der man leiblich bei etwas ist, bei jemandem ist oder in Umgebungen sich befindet. Der primäre Gegenstand der Wahrnehmung sind die Atmosphären.“

⁴⁰ Schmitz, Hermann (2003): *Was ist Neue Phänomenologie?* Rostock, 62ff., 112ff.

⁴¹ Schmitz, Hermann (2007b): *Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie*, Freiburg, 34.



einsetzen kann, geht der Mensch also mit Identität ohne Einzelheit im präpersonalen Erleben um.

Angehend von dieser Skizze der anthropologischen Revision durch die Leibphänomenologie soll im folgenden Kapitel die Auseinandersetzung mit anderen anthropologischen Ansätzen der Stoßrichtung der Neuen Phänomenologie eine größere Anschaulichkeit verleihen.

4. Diskussion interkultureller Erklärungsansätze im Licht der Leibphilosophie

Betrachtet man aus dieser Perspektive die akademische Disziplin der Historischen Anthropologie, gibt es bislang nur wenige Anknüpfungspunkte. So bezeichnet etwa Christoph Wulf zwar den „Körper als Zentrum der Anthropologie“⁴², verfolgt aber nicht die Entwicklung über Scheler, Gehlen und Plessner hinaus⁴³ und unterschlägt oben-drein die etablierte Differenz von Körper und Leib. Der Körper als Gegenstand unzähliger historischer Überformungen⁴⁴ veranlasst Christoph Wulf zu dem Urteil, wonach „ein in sich geschlossenes Konzept von Anthropologie nicht mehr möglich“ (Wulf 2006, 12) sei. Es seien die assoziierten wissenschaftlichen Disziplinen, die der Anthropologie den entscheidenden Zuwachs an Weltoffenheit für Anderes verschafften. Philosophie als Anthropologie erscheint Wulf als obsolet:

Der dem philosophischen Denken zugrunde liegende universelle Mensch ist eine Abstraktion, die in der geschichtlichen und kulturellen Welt keine Entsprechung hat und die suggeriert, es gäbe den Menschen außerhalb historischer und kultureller Spezifizierungen. (Ebenda)

Dieses pauschale Verdikt geht am aktuellen Diskussionsstand in der philosophischen Anthropologie vorbei, denn die Leistungen der einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen

⁴² Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt: Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung, Bielefeld, 125ff.

⁴³ A.a.O., 102; 118f. – Zwar wird einmal auf S. 125 auf die Teilbände „Der Leib“ und „Der leibliche Raum“ im „System der Philosophie“ von Hermann Schmitz verwiesen, ohne jedoch davon inhaltlich Notiz zu nehmen. Dieser Umgang erinnert an das von Schmitz notierte langjährige hartnäckige Ignorieren und Ausgrenzen seiner Philosophie. Vgl. Schmitz, Hermann (2003): Was ist Neue Phänomenologie? Rostock, VII. Nicht besser ergeht es Gernot Böhme, dessen Buch „Ästhetik“ von 2001 zwar in Wulfs Bibliographie erwähnt wird, dessen Beitrag zur Anthropologie aber übergangen bzw. in einen irreführenden Zusammenhang gestellt wird (vgl. a.a.O., 125, Anm. 5). Merleau-Ponty hingegen wird zitiert (a.a.O., 104), jedoch lediglich, um Wulfs unsinnige Behauptung zu stützen: „Man kann sich zwar im Denken vom Körper lösen und sich über ihn erheben; aber der Körper lässt sich nicht von einem in ihm befindlichen Ich unmittelbar beobachten. Er kann nicht vom Menschen beherrscht werden; man kann nicht von ihm absehen und ihn zu einem Mittel machen.“

⁴⁴ Vgl. Wulf, Christoph (2013): Anthropology. A continental perspective, Chicago.



werden heutzutage nicht ernsthaft bestritten.⁴⁵ Als Beleg für eine vor Jahrzehnten von Böhme angestoßene Reflexion diene folgendes Zitat: Aus der abendländischen Perspektive müsse man sich bewusst sein,

[...] daß die Humanwissenschaften selbst einem historischen und sozialen Zustand des Menschseins entsprungen sind. Und [...], daß sie eurozentrisch sind, d. h. den Standpunkt jenes Teils der Menschheit implizieren, der praktisch-politisch die Dimension seiner eigenen Selbststilisierung, nämlich Zivilisierung, Technisierung, Rationalisierung als Dimension der Entwicklung von Humanität überhaupt beansprucht.⁴⁶

In vergleichbarer Weise hatte Bernhard Waldenfels auf drei abendländische Strategien zur Reduktion von Alterität hingewiesen: Egozentrismus, Logozentrismus und Ethnozentrismus.⁴⁷ Wulf hingegen wähnt sich in einer Epoche,

in der der normative Charakter traditioneller Anthropologie seinen allgemeinen Anspruch und seine Bindungskraft verloren hat und der Glaube, menschliche Geschichte würde im Sinne der Vernunft gestaltet, erschüttert worden ist. (Wulf 2006, 123)

Abstraktheit und Vernunftglaube sind keineswegs das generelle Signum der philosophischen Anthropologie.⁴⁸ Nach der gründlichen Dekonstruktion des „abendländischen Intellektualparadigmas“⁴⁹ (Schmitz, 2003, 9ff.) gibt es im Gegenteil mehr als deutliche Anzeichen dafür, dass die selbstverschuldete Perspektivenverengung der philosophischen Anthropologie überwunden werden kann, und zwar indem die Fragen gestellt werden, die die positiven Wissenschaften nicht stellen können und die dennoch unerlässlich sind. Es handelt sich um die grundlegenden Fragen der Lebensführung⁵⁰, um die über die individuelle Betroffenheit hinaus auch Kulturen insgesamt ringen müssen. Insgesamt wird dem Thema Alterität ein breiter Raum gegeben. In den unterschiedli-

⁴⁵ Vgl. Großheim, Michael/Kluck, Steffen (Hrsg.) (2010): Phänomenologie und Kulturkritik. Über die Grenzen der Quantifizierung, Freiburg/München; dort auch weiterführende Literatur. – Wulf bleibt darüber hinaus mit der Ansetzung einer „inneren Bilder- und Vorstellungswelt“ (a.a.O., 69) dem traditionellen psychophysischen Dualismus verhaftet.

⁴⁶ Böhme, Gernot (1985=2004): Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen, Frankfurt a.M., 283.

⁴⁷ Vgl. Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden, Frankfurt a.M.

⁴⁸ Vgl. Böhme, Gernot (1985=2004) sowie die aktualisierte und erweiterte Neuauflage (2010) Bielefeld/Basel; ders./Böhme, Hartmut (1983=2007): Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants, Frankfurt a.M.

⁴⁹ Damit ist die Abwendung vom Leib, den Situationen und Atmosphären gemeint, die in der griechischen Philosophie seit Demokrit und Platon zum prägenden Reduktionismus, Psychologismus und Intjektionismus geführt hat.

⁵⁰ S. eine Liste der Fragen bei Schmitz, Hermann (²1995=³2007, 9f.) mit dem Hinweis auf die verbreitete „doppelte Buchführung“, mit der manche Menschen jene subjektiv relevanten Fragen von ihrem täglichen Leben fernhalten.



chen kulturellen Stilisierungen menschlichen Selbstverständnisses, so z.B. Gernot Böhme schon vor Jahrzehnten, ist zu erkennen,

[...] dass man bestimmte andere Möglichkeiten menschlichen Daseins nicht lebt, sie verbietet, sie nicht zulässt. Dieses Andere ist nicht schlechthin inexistent, es lebt unter dem Boden von Kultur und Bewußtsein als bedrohlich, chaotisch und irrational fort. Diese Auffassung des Fremden und des Anderen macht verständlich, warum überhaupt fremde Kultur und weit zurückliegende historische Alternativen des Menschseins wie das homerische Zeitalter verständlich sind. Sie sind nicht verständlich, weil sie in unserer Lebensform Entsprechungen finden, sondern weil wir spüren, daß wir im Prinzip auch so sein könnten, weil das Andere als das *eigene* Andere erkannt wird.⁵¹

Die wichtigste Gestalt, in der sich in der technischen, am Machbaren orientierten Zivilisation das Andere als Gegebenes zeigt, sind Leiberfahrungen und die Erfahrung von Gefühlen als ergreifende Mächte. Der Mensch, der in diesem Sinn kulturell kompetent ist, ist nach Böhme der „souveräne Mensch“⁵². Darin trifft er sich mit Lincks Einschätzung, wonach „China bei aller Besonderheit nicht das *ganz Andere* ist und die chinesische Philosophie Phänomene menschlicher Selbst- und Weltwahrnehmung auf eigene, aber auch analoge Weise verhandelt und gestaltet hat.“⁵³

Auch bei Bernhard Waldenfels⁵⁴ bilden Fremdheit und Leiblichkeit zentrale Anliegen, im Vergleich zu Böhme allerdings mit einer dramatischen Polarisierung. Beeinflusst von Emmanuel Levinas und in der Tradition der Husserl-Rezeption durch Merleau-Ponty ist der oder das Fremde der unaufhebbare Einbruch in die eigene Ordnung. Da es sich einer Aneignung entzieht, wird das Fremde im paradoxen Modus des Entzugs als „leibhaftig abwesend“ erlebt, „als gelebte Unmöglichkeit, die unsere eigenen Möglichkeiten übersteigt“.⁵⁵ Diese radikale Form der Fremdheit interessiert Waldenfels mehr als die relative Form der Fremdheit, etwa jemand, der eine andere Sprache spricht.

Fremdes beginnt am eigenen Leib, im eigenen Haus, im eigenen Land. Stets ist Eigenes mit Fremdem durchsetzt. Die Muttersprache lernen wir hörend als eine Sprache der Anderen, die der eigenen Rede zuvorkommt. Den Namen, den wir tragen,

⁵¹ Böhme (1985=2004), 285.

⁵² A.a.O., 288: „Die Souveränität besteht vor allem in der Zulassung des Anderen. Der souveräne Mensch weiß, daß er nicht die ganze Wahrheit vertritt und dass seine Form des Daseins nur einen Teil des Menschseins ausmacht. Er wird nicht ängstlich um sein Ich bangen, weil er dahinter das Selbst spürt. Er wird seinen Leib nicht für ein körperliches Instrument seines Willens halten, seine Gefühle nicht für Attribute seiner Seele und seine Gedanken nicht für Produkte seines Bewußtseins. Er wird mit sich selbst leben als Teil eines größeren Zusammenhangs.“

⁵³ Linck/Schmitz (2011), 29.

⁵⁴ S. die 4 Bände seiner „Studien zur Phänomenologie des Fremden“, Frankfurt a.M.: (1997) Topographien des Fremden; (1998) Grenzen der Normalisierung; (1999) Sinnesschwellen; (1999) Vielstimmigkeit der Rede.

⁵⁵ Waldenfels, Bernhard (2013): Das Fremde denken, 4.



haben wir als Rufnamen von Anderen erhalten; ähnliches gilt für unsere Gewohnheiten, Sitten und Traditionen. [...] Die Fremdheit durchdringt schließlich alle Ordnungen, die unser Zusammenleben ermöglichen. (Ebenda)

Seine Theorie der Responsivität versteht sich als Überwindung der Selbstzentriertheit. Indem der Andere mich anspricht, beansprucht er mich, denn erst durch ihn konstituiere ich mich in meiner Eigenheit. Deshalb ist der Fremde ein „Eindringling, der im Innern von Außen kommt“⁵⁶. Heimsuchung, Verlust, Abgrund, Traumatisierung – dies sind die Begriffe, mit denen Waldenfels die Fremderfahrung vordringlich charakterisiert, um zu folgendem Schluss zu gelangen:

Das Paradox jeder Xenologie liegt darin, daß nicht nur jede Rede über das Fremde, sondern auch jede Erfahrung des Fremden auf ein Fremdes zurückverweist, auf das sie antwortet, ohne es je einzuholen. Holt die Erfahrung das Fremde ein, so ist das Fremde nicht mehr, was es zu sein beansprucht.⁵⁷ Fremdes läßt sich in keine Ordnung einbeziehen, so offen und flexibel sie sich geben mag. (A.a.O., 126)

Waldenfels hat verschiedentlich Schmitz kritisiert.⁵⁸ Dem Vorwurf, er überspiele die Differenz von Eigenem und Fremdem, begegnet dieser mit folgendem Hinweis:

Der Andere ist etwas gänzlich anderes als der Fremde. Den Anderen gibt es schon beim Leben in primitiver Gegenwart durch leibliche Kommunikation, z.B. beim Tier oder Säugling, selbstverständlich auch im Leben des Erwachsenen. Der Fremde taucht dagegen erst in entfalteter Gegenwart für ein Niveau personaler Emanzipation auf; das „Fremdeln“ des Kleinkindes um den neunten Lebensmonat herum ist eines der frühesten Zeichen beginnender Entfaltung der Gegenwart. (Schmitz 1999a, 303)

Für das Erleben der Person stellt die Erfahrung der Entfremdung eine Gelegenheit dar, bestimmte Sachverhalte der Eigenwelt und andere der Fremdwelt zuzuordnen, d.h. die Persönlichkeit genauer zu konturieren.⁵⁹ Anders die Urfremdheit im präpersonalen Leben: Hier misslingt zu Zuwendung zum Antagonisten.

Urfremdheit wird erlebt, wenn leibliche Kommunikation vom Typ der antagonistischen Einleibung aufdringlich ins Leere stößt oder abreißt, weil der sich anknüpfende Kontakt des gespreizten Dialogs aus Engung und Weitung nicht zu Stande kommt oder unterbrochen wird. Diese Vereitelung der Einleibung kann eine beson-

⁵⁶ Waldenfels, Bernhard (1994): Antwortregister, Frankfurt, 423.

⁵⁷ Waldenfels, Bernhard (1997): Topographien des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Frankfurt, Suhrkamp Verlag, 109.

⁵⁸ Waldenfels, Bernhard (2010): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt a.M., 267-284, insbesondere 278-284; ders. (1999): Sinnesschwellen, Frankfurt a. M., 303.

⁵⁹ Ders. (2010): Entfremdung und Urfremdheit, in: Ders. (2010): Jenseits des Naturalismus, Freiburg/München, 339f.



ders starke Einleibung nach sich ziehen, weil die aufdringliche Abweisung den Abgewiesenen nicht los lässt. (A.a.O., 344f.)

Die Kontroverse zwischen Schmitz und Waldenfels beruht auf unterschiedlichen Zugangsweisen zum Thema Leiblichkeit. Bei Waldenfels ist der Leib der zentrale Modus, mit dem der Mensch auf fremde Ansprüche antwortet. Leibliches Verhalten schlägt sich in Registern der Responsivität⁶⁰ nieder als ein Geben, was einem nicht allein gehört. „Leib sein“ und „Körper haben“ bedeuten eine abgründige Zweideutigkeit unserer Existenz, die in keiner Ganzheit zu versöhnen sei. Der Leib ist nach Waldenfels der lebendige, sicht- und tastbare Körper, wie ihn ähnlich Merleau-Ponty aufgefasst hat. Dies ist der Grund, warum Schmitz bei Waldenfels das Fehlen eines Leibbegriffs feststellt, der über das Körperliche hinausgeht.⁶¹ Im vorliegenden Zusammenhang bedeutsamer sind die Konsequenzen für das Konzept des Zwischen. Waldenfels erklärt – und darin sind ihm einige Autoren gefolgt, die sich mit der Kategorisierung interkultureller Situationen beschäftigen:

Die Erfahrung des Anderen und des Fremden stellt sich [...] dar als eine Erfahrung unüberwindlicher Abwesenheit.⁶²

Er bezieht sich dabei auf Husserls Theorie der Intersubjektivität bezüglich der Partnerfindung, um sie auf das Thema der Interkulturalität zu übertragen. Um den Anderen nicht meinem Deutungsmuster zu unterwerfen, und sei es mit dem für Waldenfels verräterischen Programm des Verstehens, soll der Kontakt mit dem Anderen von diesem aus gedacht werden. Unter Bezugnahme auf das oben Gesagte gilt auch hier, dass Waldenfels auf der personalen Ebene einsetzt, während im vorliegenden Beitrag gerade der Nachdruck auf die Rolle prä-personaler leiblicher Kommunikation gelegt wird. Schmitz kritisiert bei Waldenfels deshalb die „Schichtenvermischung“, „indem Züge der getragenen Schicht auf die tragende übertragen werden.“ (Schmitz 2011, 171.)

Ein anderer Fall von Vermengung liegt beim Thema Empathie vor, die in kaum einer Erörterung interkultureller Begegnungen sowie bei der Formulierung interkultureller Kompetenz fehlt. Allerdings wird Empathie lediglich beschworen, nicht aber analysiert.⁶³ Im Allgemeinen wird das Gemeinte als das Einnehmen der Perspektive eines Anderen bezeichnet, um dessen Meinungen und Überzeugungen wie auch die kulturellen Implikationen seiner Haltung besser zu verstehen und zu tolerieren. Damit bedeutet Empathie auch das Abstandnehmen vom eigenen Standpunkt, nach dem englischen Verb *to*

⁶⁰ Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt a.M.

⁶¹ Darüber hinaus weist er auch die übrigen Kritikpunkte ab. Schmitz (2011), 170-173; ders. (2003), 404-416; ders. (1999a), 299-306.

⁶² Waldenfels, Bernhard (1997): Topographien des Fremden. Studien zur Phänomenologie des Fremden 1, Frankfurt a.M., 90.

⁶³ Die auf Husserl und Lipps zurückgehenden Empathiekonzepte haben sich als nicht schlüssig erwiesen. Schmitz(2003), 40.



decenter auch Dezentrierung genannt. Toleranz, Offenheit und Ambiguitätstoleranz sind damit assoziierte programmatische Begriffe. Diese zu einem zentralen Anliegen interkultureller Pädagogik avancierte Empathie ist also ein normativer Begriff.

Obwohl es sich offenkundig um eine anspruchsvolle intellektuelle Tätigkeit auf einem entfalteten Niveau personaler Emanzipation handelt, wird die Fähigkeit zur Empathie der affektiven Dimension interkultureller Verständigung zugeordnet, welche sich besonders in der sozialen Kompetenz niederschlagen soll.⁶⁴ Diese eigentümliche Schichtenvermischung von Affektivem und Kognitivem erklärt sich damit, dass bei Empathie zugleich die spontane Gewissheit mitgedacht wird, es mit einem Partner zu tun zu haben. Diese „Du-Evidenz“⁶⁵ ist bereits bei der Untersuchung des kommunikativen Verhaltens von Babys und Kleinkindern als eine Koordination von Stimmungen und Aktivitäten in der Weise beobachtet worden, dass die Blicke erwidert, Gesten des Gegenüber mit Gesten beantwortet bzw. neue provoziert werden sowie Lächeln, Lachen und Weinen gleichsam von einem zum anderen Kind überspringen. Dies spielt sich auf prä-personalem Niveau ab. Dass Gefühle als ergreifende Mächte oder Atmosphären auch Erwachsene affizieren, berücksichtigt auch die „Autobiographie interkultureller Begegnungen“ des Europarates. Doch da das interkulturelle Subjekt hier durchweg als auf einem Niveau personaler Emanzipation agierend vorgestellt wird, gibt es keine Möglichkeit, der personalen Regression nachzugehen, zu der heftige Gefühle und Atmosphären führen können. Da Schmitz' Theorie der leiblichen Kommunikation nicht herangezogen wird, bleibt allein die Auskunft von Neurobiologen, die von der phänomenologisch überholten Differenz von Körper und Geist ausgehen bzw. Geist, Psyche und Gehirn in eins setzen und damit zu einem uneingeschränkten Materialismus gelangen.⁶⁶

Sofern es sich aber um ein pädagogisches Programm auf einem Niveau personaler Emanzipation handelt, bei dem es um das interessierte Verstehen anderer Lebensformen und Haltungen geht, sollte mit Schmitz von „spielerischer Identifizierung“ (Schmitz 2003, 159-162) die Rede sein. Pädagogen, die einen interkulturellen Lern- und Bildungsprozess anstoßen wollen, streben eine belastbare und flexible Fassung an, von der aus der Betreffende sich in spielerischer (zeitweiliger, aber durchaus ernsthafter) Identifizierung seinem Gesprächspartner bzw. seiner Gesprächspartnerin zuwendet.

⁶⁴ Lüsebrink (³2012), 9, sowie Kap. 3.4 Interkulturelles Lernen, 73-84; Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon usw., 34.

⁶⁵ Schmitz, Hermann (2003): *Was ist Neue Phänomenologie?*, Rostock, 40. - Da in der Diskussion naturwissenschaftliche Beschreibungen häufig mit dem normativen Begriff vermischt werden, führt dies dazu, dass kurioserweise vor einer Verklärung der Empathie gewarnt wird, denn sie eigne sich auch für Manipulation.

⁶⁶ Diese Sicht findet unter der Bezeichnung „embodiment“ Verbreitung. S. dazu als Beispiele populärwissenschaftlicher Publikationen Storch, Maja/Cantieni, Benita/Hüther, Gerald (²2010): *Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen*, Bern. Hüther, Gerald (²2004): *The Compassionate Brain. How Empathy Creates Intelligence*, Göttingen; Keyzers, Christian (2013): *Unser empathisches Gehirn – Warum wir verstehen, was andere fühlen*, München.



Anders als bei Stars oder anderen beeindruckenden Personen bieten sich interkulturelle Situationen meist ambivalent dar. Unabhängig von einem interkulturellen Kontext sagt Schmitz:

Wichtiger als die glatten Identifizierungen sind [...] die ambivalenten. Das Vorbild kann mit seinen anziehenden Zügen abstoßende vereinigen, so dass es in das Leitbild nicht glatt, sondern in gebrochener und modifizierter Weise übernommen wird; der individuell gefundene Ausgleich schlägt sich dann in der Eigentümlichkeit der zuständlichen persönlichen Fassung nieder. Auch kann die Suggestionskraft eines überwiegend abstoßenden Vorbildes zum Sprung in ein gegensätzliches Leitbild Anlaß geben. (Schmitz 2003, 161)

Nach der Sensibilisierung für „Schichtenverschiebungen“ ist zu fragen, ob auch andere Autoren, auf die in ihren jeweiligen Disziplinen Bezug genommen wird, davon betroffen sind. Ich gehe stellvertretend für andere Autoren auf Alois Wierlacher, Lothar Bredella und Claire Kramsch ein.

Alois Wierlacher hat sich für die institutionelle Verankerung der Interkulturellen Germanistik an deutschen Universitäten verwendet und ist Ende der 80er Jahre des 20. Jahrhunderts mit seinem Vorstoß für eine kulturwissenschaftliche Xenologie hervorgetreten.⁶⁷ Im Unterschied zur hermeneutischen Position, wonach das oberste Ziel der Auslegung eines Textes die Suche nach Einverständnis, die „Horizontverschmelzung“ (Gadamer) sei, unterstreicht er die Aufrechterhaltung der Differenz, der unterschiedlichen Blickwinkel. Er strebt „als vordringliche Aufgabe [...] die kultur- und kulturenbewußte Neufassung unserer überkommenen westlichen Leitbegriffe“⁶⁸ an. Dazu gehört in erster Linie der Abschied von einer unreflektierten Selbstbezogenheit und die Anerkennung, dass die je eigene kulturell, bedingte Sicht auf die Welt nur eine unter vielen möglichen ist.

Das ‚Fremde‘ ist darum grundsätzlich als das aufgefaßte Andere, als Interpretament der Andersheit und Differenz zu definieren. Es ist mithin keine objektive Größe und Eigenschaft des Fernen, Ausländischen, Nichteigenen, Ungewohnten, Unbekannten, des Unvertrauten oder Seltenen. (A.a.O., 62)

Begegnungen kulturell unterschiedlich geprägter Menschen rangieren bei Wierlacher in diesem Sinne unter der Kategorie der Fremdheit⁶⁹, wobei für ihn Verstörung und Berei-

⁶⁷ Vgl. Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1993): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeitsforschung, München. Ferner ders. (2004): Interkulturelle Germanistik, in: Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation, St. Ingbert, 177-200.

⁶⁸ Wierlacher, Alois (1993): Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder, in: Ders (1993), 51.

⁶⁹ So auch Turk, Horst (1993): Alienität und Alterität. Zum Fremdeitsbegriff der Übersetzungsforschung, in: Wierlacher (1993), 197.



cherung als die beiden Pole der Erfahrung sich die Waage halten.⁷⁰ Das Wissen um die perspektivische Bedingtheit der Wahrnehmung bewirke jeweils das Erkennen des Eigenen im Fremden wie auch des Fremden im Eigenen und schaffe so „eine kulturelle Zwischenposition“⁷¹ (Wierlacher 2004, 194) eigener Art, eine neue Ordnung zwischen den Kulturen, ein „Drittes“:

Diese Überschneidungssituation stiftet Interdependenzen zwischen den agierenden Identitäten als Alteritäten, insofern die Veränderung ihrer selbst eine partielle Gemeinschaft und Teilhabe an dieser Gemeinschaft stiftet. (A.a.O., 193)

Allein diese „Zwischenwelt“ (a.a.O., 195) verhindere, dass das Ich – und darin folgt er Waldenfels – sein Gegenüber „zum abkünftigen Modus seiner selbst macht.“ Für Wierlacher bietet die reziproke Alterität als Prinzip interkultureller Begegnungen die beste Garantie gegen Vereinnahmung, weil wie bei Waldenfels kein Unterschied zwischen dem Anderen und dem Fremden gemacht wird. Die Notwendigkeit einer Zwischenwelt entsteht allein durch die Behauptung eines immer schon vorhandenen Bruchs. Auch hier wird ausschließlich auf einem Niveau personaler Emanzipation argumentiert, während das Subjekt durch leibliche Kommunikation von vornherein auf prä-personalem Niveau beim Anderen ist.

Im Rahmen seiner Verteidigung der kulturellen Rolle des Narrativen äußert Lothar Bredella sich zur Empathiefähigkeit und zum „dritten Ort“.⁷² Mit Empathie meint Bredella die Fähigkeit und das Bedürfnis des Menschen, sich auf andere einzulassen, ihre Motive zu verstehen und ihre Handlungen vorausschauend abschätzen zu können.⁷³ Die Einübung dieser Fähigkeit leiste das Geschichtenerzählen und das Mitgehen der Zuhörer. Deutlich unterscheidet er das Als-ob der Anteilnahme am Handeln und Leiden der fiktiven Gestalten von der Zuwendung zu wirklichen Menschen. Um diese Auffassung wissenschaftlich zu untermauern, bezieht sich Bredella auf die Entdeckung der Spiegelneuronen: „Die vorherrschende Auffassung von Projektion wird durch die Entdeckung der Spiegelneuronen widerlegt“ (Bredella 2012, 43). Neben der Neurobiologie holt sich Bredella Unterstützung bei der *Theory of Mind* aus der kognitivistischen Entwicklungspsychologie. Der Reiz und der Nutzen des „Tun als ob“ und der Rollenspiele

⁷⁰ Dies unterscheidet ihn von Emmanuel Levinas und der These von einer grundsätzlichen Fremdheit des Menschen in der Welt (a.a.O., 89). Allerdings beruft Wierlacher sich auch auf Bernhard Waldenfels, der seinerseits wie Levinas das absolute Fremdsein pointiert.

⁷¹ Wierlacher, Alois (2004): Interkulturelle Germanistik, in: Lüsebrink (2004), 194.

⁷² Bredella, Lothar (2012): Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit, Tübingen, 41-48; 90ff.

⁷³ Weinrich war hier vorsichtiger. Vgl. Weinrich, Harald (1993): Fremdsprachen als fremde Sprachen, in: Wierlacher, Alois (Hrsg.) (1993): Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdeheitsforschung, München, 129-151. Dort plädiert er für den ästhetischen, d. h. sinnlich-leiblichen Zugang zum Lernen von Fremdsprachen, weil jede Sprache „eine gewisse sympathetische Zuwendung“ verdiene (a.a.O., 151).



berührten sich mit der Rezeption von Geschichten, die Bredella damit in ihrer kulturellen Bedeutung aufgewertet sieht.

Bredella wird nicht müde, Argumente dafür zusammenzustellen, dass Sprache Teil einer lebensweltlichen Praxis ist und dass der erzählende Mensch der Inbegriff des Involviertsein ist. Er zitiert zustimmend Autoren, die den Menschen als Antwortenden, als leiblich betroffenen Mitspieler und Anteilnehmenden schildern (a.a.O., 40). Bedingt durch seine Verteidigungshaltung gegenüber dem literaturwissenschaftlichen Formalismus, der kognitivistischen Rezeptionsästhetik und dem radikalen Konstruktivismus verbündet sich Bredella mit Verhaltensforschung, Psychologie und Neurobiologie. Die Entdeckung der Spiegelneuronen, so wertet es Bredella, überwinde „die radikale Trennung zwischen Innen und Außen und weist darauf hin, dass wir dort draußen bei den Dingen sind“ (a.a.O., 43). Indem die These, Empathie sei Projektion, durch die Neurobiologie überwunden scheint, rückt nun aber das Gehirn in eine Position, die Bredella in radikaler, d.h. materialistischer Reduktion zwar ablehnt, aber weiterhin auf die Körper – Seele/*mens*/ Gehirn-Dichotomie, des Drinnen – Draußen fixiert.

Weiterhin bezieht er sich auf den Begriff des „Third place“ als gleichsam befriedeter Ort des gegenseitigen Lernens und Einübens symbolischer Handlungen:

Symbolische Kompetenz bedeutet, mit Grenzen zwischen Sprachen, Kulturen und Genres umgehen zu können. Dies gilt auch für mehrsprachige und multikulturelle Menschen. (A.a.O., 91)

Gegenüber einem universalistischen Multikulturalismus verteidigt Bredella die Differenz zwischen Eigenem und Fremdem und ruft dafür auch Waldenfels als Zeugen auf, obwohl er im selben Atemzug das radikal Fremde verwirft und auf die Dialektik zwischen Eigenem und Fremdem setzt (a.a.O., 93f.). Deshalb wendet er sich auch gegen die Konsequenzen eines kulturellen Kommunitarismus. Insofern ähnelt seine Position der von Wierlacher, der einerseits betont, das Fremde sei nicht das ontologisch Fremde, sondern nur in unserer Vorstellung fremd, sich aber auf Waldenfels beruft, der genau dies ablehnt.

Claire Kramsch (2009) stützt sich in ihren Arbeiten ebenfalls auf die Ergebnisse mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen, um das Verhältnis von Mehrsprachigkeit und Kultur zu bestimmen. Sie geht aus von Homi Bhabhas Beschreibung der kulturellen Hybridisierung,⁷⁴ die – im Sinne des postkolonialen Diskurses – die Infragestellung und ggf. Auflösung der Definitionsmacht des kulturell herrschenden Parts meint. Die

⁷⁴ Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*, London, Routledge; ders. (2012): *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*, Wien.



Infragestellung von Autorität und Identität bildet den „third space“ – vergleichbar mit dem „Dritten“ bzw. „Zwischen“ bei Waldenfels.⁷⁵

Dieser von der hierarchischen Abstufung von Herkunfts- und Zielkulturen sich ablösende „third space“ ist für Kramersch auch der Rahmen des Erlernens anderer Sprachen. Die Perspektive der Lernenden sei deshalb nicht allein die Ausarbeitung der Plurilingualität, sondern auch als Herausforderung sozio-kultureller Evidenzen zu betrachten „contributing to the construction, perpetuation or subversion of particular cultural contexts“⁷⁶. Sprachenlerner werden nicht allein als Teilnehmer, sondern auch als gleichberechtigte Teilhaber des Prozesses symbolischer Bedeutungskonstruktion gesehen (Kramersch, 2009, 13ff.). Kommunikative und interkulturelle Kompetenz seien die Vorstufen dieses Bedeutungs- und Umdeutungsgeschehens zwischen den Kulturen, das hochgradig mit Emotionen, Erinnerungen und Erwartungen aufgeladen ist. Dieser flexible „third place“ der Kulturbildung sei als der eigentliche Gegenstand der angewandten Linguistik zu betrachten.

Dass die Betroffenen emotional tief greifend in jenen Prozess verwickelt sind, versucht Kramersch mit den Arbeiten des Neurobiologen Antonio Damasio zu untermauern. Das von ihr zugrunde gelegte Verhältnis von „body“ und „mind“ sowie die Erklärung des Entstehens von Bildern und Vorstellungen, von Emotionen und Gefühlen erklärt sie folgendermaßen:

The brain, according to Damasio, is constantly and actively producing images of the body, or bodymaps, that in turn affect the way the body reacts to the outside world. [...] Emotions are movements of the organism [...], un-conscious neural patterns that come before (and sometimes independently of) any feeling. Feelings emerge from these neural patterns or bodymaps generated by the brain. They are image-representations of the state of our body relative to itself and to external objects. They are always linked with bodily states of pleasure or pain [...]. [...] The sense of continuity of the self comes from being firmly grounded in the body and its neurological processes. (A.a.O., 67; 68; 69)

⁷⁵ Es ist also nicht allein eine sich verändernde Mischung sprachlicher, kultureller und normativer Einflüsse gemeint, wie es gelegentlich angenommen wird, so Lüsebrink (³2012), 51, der darauf verweist, dass mit den Begriffen „das Zwischen“, „die Zwischenwelt“, „ein Drittes“, „Interkultur“, „third place“ etc. eine Kohärenz suggeriert werde, die so nicht gegeben ist. Er plädiert für die Begriffe „Interkultur“ bzw. „Zwischenkultur“ (7; 51). Diesen Begriffen sei der Vorzug zu geben, weil damit der „Prozesscharakter interkultureller Interaktionssituationen“ (51) betont wird. Damit wird aber Bhabhas Intention nicht richtig getroffen. Allerdings ist dafür auch der von Misstrauen gegenüber der Sprache geprägte Stil des Autors verantwortlich wie auch die Missachtung der „angestammten Diskursregeln“. S. Müller-Funk, Wolfgang (2012): Nachwort - Transgressionen und dritte Räume: ein Versuch, Homi Bhabha zu lesen, in: Bhabha, Homi K. (2012), 84f.

⁷⁶ Kramersch, Claire (1996): The Cultural Component of Language Teaching, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1 (2), 13ff. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramersch2.htm>



Was als Weitung des Problemhorizonts intendiert wird, ist tatsächlich ein frappierender Reduktionismus. Damasio formuliert es bündig: „Der körperbestückte, körpergesinnte Geist des Gehirns ist ein Diener des ganzen Körpers.“⁷⁷ Wie aber die Vorstellungsbilder auf der geistigen Ebene die Masse der einströmenden Informationen lebensstauglich verarbeitet werden, bleibt eine „Wissenslücke“, die der Autor hofft, in Zukunft durch die dann aufgeklärten „emergenten Eigenschaften“ der neuronalen Kartierungen erklären zu können (a.a.O., 242f., Anm. 21). Da Damasio wie selbstverständlich von einem personal emanzipierten Menschen ausgeht (a.a.O., 310ff.), gibt es für ihn nur das volle Bewusstsein als biologische Gabe ohne Nuancierungen. Der von Damasio verwendete Ausdruck „the feeling brain“⁷⁸ drückt die Naturalisierung der Subjektivität und speziell der Gefühle prägnant aus. Gefühle sollen im Gehirn als in Mustern kartierte Körperstrukturen und Körperzuständen abgebildet werden. „Doch bevor es dieser Aufgabe nachkommt, muss es den besonderen Körperzustand, der am Ende als Gefühlszustand abgebildet wird, befohlen oder konstruiert haben“ (Damasio 2003, 133).⁷⁹ Angesichts dieser Konstruktion wagt man kaum noch zu fragen, welche Konstruktion ein normales Gespräch oder gar ein interkultureller Kontakt verlangen würde, vor allem aber wie solch eine Konstruktion im naturwissenschaftlichen Sinn, also als prognostisches Wissen, verifiziert werden soll.

Kramschs Rückgriff auf neurobiologische Hypothesen ist wie bei Bredella paradox: Dieser Rückgriff hilft beim Verständnis der subjektiven Perspektive des interkulturellen Erfahrungs- und Erleidensprozesses nichts. Die in die Erfahrungen hineingelesenen neurobiologischen Hypothesen führen vielmehr zu einer Entfremdung vom eigenen Erleben. Dies ist umso erstaunlicher, als die zahlreichen, von Kramsch zitierten Zeugnisse von Betroffenen keiner naturwissenschaftlichen Erklärung bedürfen. Anlässlich des Erwerbs einer weiteren Sprache setzen sie sich mit den damit verbundenen kulturellen Bedeutungen auseinander und liefern anschauliche Beschreibungen von erregenden Gefühlen, atmosphärischen Anmutungen, positivem vs. negativem affektivem Betroffensein

⁷⁷ Damasio, Antonio: (2003): Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen, München, 240f.

⁷⁸ So der Originaltitel: Damasio, Antonio (2003): Spinoza. Joy, Sorrow and the Feeling Brain, London.

⁷⁹ Diese Konstruktion findet ihr deutsches Pendant bei Roth, Gerhart (⁵1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt, 9; 21; 316; 329; 330: „Die Wirklichkeit, in der ich lebe, ist ein Konstrukt des Gehirns. [...] Dieser Wirklichkeit wird gedanklich eine transphänomenale Welt gegenübergestellt, die unerfahrbar ist und dementsprechend in der phänomenalen Welt nicht vorkommt. [...] Nicht nur die von mir wahrgenommenen Dinge sind Konstrukte in der Wirklichkeit, ich selbst bin ein Konstrukt. [...] Die Wirklichkeit ist nicht ein Konstrukt meines Ich, denn ich selbst bin ein Konstrukt.“ – Im vorliegenden Beitrag wird hingegen davon ausgegangen, dass sich nicht beobachten lässt, wie elektrische Signale aus dem Gehirn in das Bewusstsein gelangen und dabei in Qualitäten verwandelt werden, wie man sie unbefangen wahrnimmt. Angesichts der „explanatorischen Lücke“ ist davon auszugehen, dass die nervösen Prozesse als Begleiter der phänomenalen Wahrnehmung auf einer eigenen, physiologischen Ebene liegen. Vgl. dazu Mausfeld, Rainer (2005): Wahrnehmungspsychologie: Geschichte und Ansätze in: Funke, J. & French, P. (Hrsg.) (2005) Handwörterbuch Allgemeine Psychologie: Kognition, Göttingen.

http://www.uni-kiel.de/psychologie/psychophysik/mausfeld/Wahrnehmung_Theorieperspektiven.pdf



durch Lautung, Kontextualisierung und Phonologie sowie Gefühlsschwankungen bei der Verschiebung des Selbstbildes.

Im Ergebnis ist es die von der Neurobiologie erzeugte *tabula rasa*, die dann durch die kombinierte kommunikative, interkulturelle und symbolische Kompetenz konstruktiv wieder mit Leben gefüllt werden muss.

5. Interkulturelle Existenz – eine Weise leiblicher Existenz

Die im Titel des vorliegenden Beitrags aufgeworfenen Frage, was unter interkultureller Existenz zu verstehen ist, kann nun gezielter gestellt werden. Die von Hermann Schmitz begründete Neue Phänomenologie stellt eine ausgearbeitete theoretische Grundlage und ein differenziertes begriffliches Instrumentarium zur Verfügung, um sich Fragen der Praxis zuzuwenden, wie es Gernot Böhme getan hat. Um die Leibphilosophie praktisch werden zu lassen, sind folgende Filter zu berücksichtigen:

- die historische Tiefendimension des abendländischen Intellektualparadigmas (Schmitz 1999b, 11-82),
- die aktuelle Vorherrschaft der technischen Zivilisation, die als Globalisierung die ganze Erde erfasst (Böhme 2003, 149ff.),
- die Glokalisierung (Wulf 2006, 31f.) als Inbegriff unterschiedlicher Reaktionen auf die Globalisierung, wodurch die Schichtzugehörigkeit, die ethnische Provenienz und der soziale Habitus innerhalb des kulturellen Zusammenhangs zu neue Anlässen werden, um jeweils oder gemischt sich auf sich und die Stellung in der Welt zu besinnen.

Wegen dieser Filter liegt nach Böhme die Möglichkeit, sich zu seinem Leibsein zu verhalten, nicht offen zutage, sondern muss erst freigelegt werden. Der Leib qua Natur dürfe in praktischer Hinsicht nicht als anthropologische Konstante aufgefasst werden. Es bedürfe dazu eines Könnens:

Leiblichkeit versteht sich nicht von selbst, schon gar nicht unter den Bedingungen der technischen Zivilisation (Böhme 2003, 30). [...] Schon allein deshalb, weil man Weisen der Gegebenheit unterscheiden kann, vor allem aber deshalb – und das ist das aktuelle Problem – weil man ja auch Gegebenes in Gemachtes verwandeln kann (a.a.O., 64). [Dennoch betont Böhme, dass] auch heute noch jedem Individuum im Prinzip alle historisch aufgetretenen Weisen leiblicher Existenz offen stehen – vorausgesetzt es gelingt einem, sich in die entsprechende Haltung zu bringen und sie im Umgang mit sich selbst einzuüben (a.a.O., 499).



Den von Böhme analysierten Topoi für leibliche Existenz⁸⁰ wird mit den vorliegenden Überlegungen ein weiterer an die Seite gestellt: die interkulturelle Erfahrung als Weise des Leibseins. Der Alltag von Menschen, die heute aus beruflichen oder privaten Gründen häufig Grenzen überschreiten bzw. als Migranten, Flüchtlinge oder Asylanten in einem anderen als dem Ursprungsland zeitweilig oder ständig leben, ist häufig von Verunsicherung gekennzeichnet und mit den eingangs erwähnten Fragen: Inwieweit darf ich mich der anderen Kultur öffnen? Verliere ich meine kulturelle Identität? Was soll ich tun? verbunden.⁸¹ In psychologischer und soziologischer Perspektive ist untersucht worden, inwiefern diese Erlebnisse zu Veränderungen der psychischen und sozialen Identität führen.⁸² Wenig beachtet ist hingegen die anthropologische Frage, inwiefern jene Umstände die Konstitution des Subjekts beeinflussen. Die bedrängenden Erfahrungen, die eine kulturelle Mehrfachzugehörigkeit mit sich bringt, und die Auseinandersetzung mit ihnen können zu „Quellen des Selbst“ (a.a.O., 212) werden.

Eintretende Einstellungsveränderungen und sich umformende Haltungen, die auf Umbildungen der Fassung beruhen, sind zwar immer auch leiblich geprägt, doch führen sie nicht von selbst zu einer Besinnung auf das eigene Leibsein. Vielmehr ist davon auszugehen, dass transnationale und internationale Erfahrungen auf eine Lebensform aufgesetzt werden, die erkenntnistheoretisch und ontologisch als verhängnisvolle abendländische Prägung erkannt worden ist, nämlich die Abspaltung des Körpers als Maschine oder Instrument des Wollens, Denkens und Fühlens. Beim international tätigen Manager wie beim eingewanderten, um sozialen Aufstieg kämpfenden Handwerker z.B. führt die kapitalistische Marktlogik zu einer Disziplinierung und Abdrängung der Affekte, des Atmosphärischen und des leiblich Spürbaren:

[...] der Cartesianismus mit seiner Spaltung des Menschen in *res cogitans* und *res extensa*, in Körperding und denkendes Subjekt, ist nicht einfach eine falsche Theorie, sondern bezeichnet eine Lebensform. (A.a.O., 367)

Wie oben erwähnt, bemüht sich eine Strömung der analytischen Philosophie im Verein mit Vertretern der Neurobiologie, die *res cogitans* zu einer Funktion der *res extensa* zu machen. In beiderlei Hinsicht wird die Natur nicht als Gegebenes akzeptiert. Manche Kulturanthropologen (Wulf 2006, 119; 123) bestreiten, dass es neben „einem fraktalen irreduziblen Subjekt“ (a.a.O., 71) etwas Natürliches geben könne, und plädieren für ein heterologisches, „die prinzipielle Unverstehbarkeit des Anderen“ statuierendes Denken: „Weder das Eigene noch das Fremde haben einen festen Kern; vielmehr verändern sich

⁸⁰ Bei Böhme sind dies Geburt und Tod, Krankheit und Behinderung, Stoffwechsel, Arbeit und Sport, Geschlechtlichkeit sowie die Reproduktion der Gattung.

⁸¹ Böhme, a.a.O., 211, erinnert an den von Karl Jaspers in die Philosophie eingeführten Begriff der „Grenzsituation“.

⁸² Lüsebrink 2012, 7-48; 95-144.



beide in Beziehung zueinander. Was zuerst fremd war, kann zu Eigenem werden; was vertraut war, kann wieder fremd werden.“ (A.a.O., 142) So richtig es ist, die Person nicht in Analogie zur Substanz (Kern) zu verstehen, so unzutreffend ist es, die Möglichkeit der Selbstwerdung allein vom unerkennbaren, multiplen und kontingenten Anderen zu erwarten. Da diese Reflexion nichts vom Leib weiß und ihn zum verfügbaren, gemachten Körper objektiviert, bewegt sie sich auf einem hoch geschraubten Niveau personaler Emanzipation. Genealogisch auf die romantische Ironie verweisend (Schmitz 2010, 111-126), überspringt sie die „betroffene Selbstgegebenheit“ als „Grundinstanz leiblicher Existenz“. (Böhme 2003, 318) Ohne diese fehlt aber der geforderten „Weltoffenheit“ (Wulf 2006, 142) ein Ort in der Welt.

Es stellt sich deshalb die Frage, wie sich zeigen lässt, dass Interkulturalität tatsächlich eine Naturerfahrung sein kann, wie es Böhme formuliert: „Der Leib ist die Natur, die wir selbst sind.“ (A.a.O., 63)

Eingedenk der Entdeckung der subjektiven Tatsachen durch Schmitz wird man die leiblich verfasste interkulturelle Orientierung in der Welt nicht auf der Ebene der objektiven Tatsachen suchen.⁸³ Es geht um die Weise, wie sich der Einzelne dem Sachverhalt nähert. Böhme erinnert dafür zunächst an die seit Kants kritischer Philosophie bekannte Abhängigkeit der Naturerkenntnis von unserer Zugangsweise. Darüber hinaus gelte es zu berücksichtigen,

[...] dass es sich bei diesem Gegenstand, dem Leib, selbst wenn man an ihm qua Natur interessiert ist, um etwas handelt, das wir selbst sind. Die Abhängigkeit von der Zugangsart, die schon von der Erkenntnistheorie her einen darauf vorbereitet hat, mit Aspekten von Leiblichkeit zu rechnen, wird nun zu einer Abhängigkeit von der Lebenspraxis, von dem Umgang mit sich selbst, insofern man Leib ist. Das ist der Vorrang der Praxis vor der Theorie. Wenn Theorie traditionell die Erkenntnis des Seienden ist und man traditionell in der Philosophie voraussetzte, dass man von einem zunächst etwas wissen muss, was es ist, um dann sagen zu können, wie man mit ihm umgehen kann, so wird beim Thema Leib die Theorie der Praxis nachgeordnet sein: als was sich der *Leib* zeigt, ist abhängig von der jeweiligen Weise, Leib zu *sein*. (Böhme 2003, 9)

⁸³ Es weder um kollektive Prozesse noch um die Beschränkung auf ein entfaltetes Niveau personaler Emanzipation wie bei Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz—Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 3, 2006, 17: „Überträgt man diese Vorstellung von Kultur auf den Anwendungsfall der Interkulturalität, so lässt sich ableiten, dass, wenn Kulturalität nicht durch Homogenität, sondern vor allem durch Bekanntheit von Differenzen gekennzeichnet ist, sich Interkulturalität demgegenüber durch Unbekanntheit, bzw. durch Fremdheit von Differenzen auszeichnet. Interkulturelle Interaktion als Anwendungsgebiet interkultureller Kompetenz muss dann als Interaktion zwischen Individuen aus unterschiedlichen Kollektiven aufgefasst werden, die aufgrund mangelnder Bekanntheit des jeweiligen Differenzspektrums Fremdheitserfahrungen machen. Interkulturelle Kompetenz kann dementsprechend als die Fähigkeit betrachtet werden, die in interkultureller Interaktion zunächst fehlende Normalität zu stiften und damit Kohäsion zu erzeugen. Nach dieser Vorstellung führt interkulturelle Kompetenz dazu, dass aus unbekannten Differenzen bekannte werden.“



Die sich über den Globus ausbreitende technische Zivilisation kann deshalb nicht allein unter ökonomischer Perspektive betrachtet werden, sondern auch als neue Bedingung, Leib zu sein. Das Bündnis von Technik und Wissenschaft führt in seiner aktuellen Ausprägung zu einem tiefen Eingriff in leibliche Existenzweisen wie Geburt und Tod, Krankheit und Behinderung, Arbeit und Sport, Stoffwechsel, Geschlechtlichkeit und Reproduktion der Gattung (a.a.O. 211ff.). Durch das dominante naturwissenschaftliche Selbstverständnis gehen diesbezügliche leibliche Kompetenzen verloren und entfremden die Menschen vom leiblichen Spüren. Besonders die Transplantationstechnologie, die Gentechnik und die Schönheitschirurgie stellen für Böhme „Leibsein als Existenzform überhaupt in Frage“ (a.a.O., 35). Dem geht Böhme nach, indem er die Veränderungen der genannten Existenzweisen untersucht.

Als Leitfaden für die Aufklärung interkultureller Erfahrungen als Weise leiblicher Existenz eignet sich Böhmes Abhandlung über die Geschlechtlichkeit. Analog zur Geschlechtlichkeit soll im vorliegenden Zusammenhang die Auseinandersetzung mit interkultureller Existenz als „Auseinandersetzung mit dem eigenen Natur-sein“, als „der hervorgehobene Ort der Selbstbildung“ (a.a.O., 211) thematisiert werden. Als Weise des Leibseins ist auch interkulturelle Existenz, so lautet die hier vertretene These,

[...] kein Faktum, sondern eine Möglichkeit, über die wir durch unser Selbstverhältnis entscheiden. Das Natursein, das wir am eigenen Leibe erfahren und in dem wir uns selbst gegeben sind, wird so in den eigenen Entwurf integriert. (Ebenda)

Vergleichbar mit der gewandelten Einstellung zur Geschlechtlichkeit ist die Interkulturalität eine elementare Erfahrung, die sich in Europa mit dem Ende des 20. Jahrhunderts unübersehbar bemerkbar gemacht hat. Als gemeinsamer Nenner beider Bereiche gilt die Erfahrung der Diversität: *gender* und *interculturality* werden zunächst als zwei Spielarten gesellschaftlich bestimmter *diversity* gesehen.⁸⁴ Allerdings hat Gernot Böhme darauf hingewiesen, dass mit der Unterscheidung zwischen biologischer und gesellschaftlich bestimmter Geschlechtlichkeit noch keineswegs alles gesagt ist (Böhme 2003, 314ff.). Er erinnert an die Fortentwicklung des neueren Feminismus, der nicht bei der Überwindung überkommener Geschlechterrollen stehen geblieben ist.

Doch schien manchen Frauen, wovon sie sich gesellschaftlich befreit hatten, sie auf der Ebene biologischer Zuschreibungen wieder einzuholen. Das hat zu dem Versuch geführt, nun auch das biologische Geschlecht zu dekonstruieren und damit die Differenz von *sex* und *gender* aufzuheben. Das ist der Weg von Judith Butler. (A.a.O., 315)

⁸⁴ Vgl. Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007): *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze*, Frankfurt a.M.; Weißbach, Barbara/Weißbach, Hans-Jürgen/Kipp, Angelika (2011): *Managing Diversity - Konzepte, Fälle, Tools*, Dortmund.



Alles Gegebene in Gemachtes verwandeln würde bedeuten, Natur nicht als Gegebenes zu akzeptieren. „Sie in etwas Gemachtes – bei Butler in ein kulturelles Konstrukt – zu verwandeln, heißt sie wegzuarbeiten.“ (A.a.O., 318) Das Programm, Leibsein als Aufgabe zu begreifen, kann aber diesem Reduktionismus nicht folgen, weil damit die subjektive Tatsache des „mein-Leib-sein“ fortfallen würde. Der Spielraum, ein eigenes Verhältnis zum naturwissenschaftlich bestimmten Körper wie auch zur gesellschaftlich bestimmten Geschlechtsrolle zu entwickeln, setzt ein Drittes voraus. Dies ist die auf leiblichem Spüren basierende, d.h. subjektive Geschlechtlichkeit, die das Natur-Sein in individueller Weise in den Selbstentwurf aufnimmt.⁸⁵

Eine zweite Strömung des neuen Feminismus ist der Differenztheorie (mit Bezug auf Derrida u. a.) zuzurechnen. Diese Vertreterinnen

[...] wollen die Geschlechterdifferenz nicht wegarbeiten, sondern vielmehr gerade aufwerten, indem sie jedem Geschlecht sein eigenes Gewicht geben. Das Differenz-Denken, das historisch gesehen dem Anders-Sein und der Verschiedenheit gegenüber der Identität, also dem *ετερον* gegenüber dem *ταυτον*, den Vorrang gibt, hat natürlich den Vorteil, dass in ihm Geschlechtlichkeit nicht schon immer gegenüber Mensch-Sein etwas Sekundäres ist. Das gibt überhaupt erst Raum, nicht vor allem um die Anerkennung als Mensch kämpfen zu müssen, sondern sich jeweils im eigenen Geschlecht zu finden. (Böhme 2003, 318)

Allerdings wird damit die Geschlechtlichkeit dann entweder in ein different eingeschriebenes Zeichen umgewandelt oder aber existenzphilosophisch zu einer Sache des Entwurfs nach Sartre (z.B. als plötzliche Konversion oder Umwerfen bewährter etablierter Standpunkte) gemacht (a.a.O., 318f.). Wie auf diesem hohen Niveau personaler Emanzipation das Natursein berücksichtigt wird, bleibt ungeklärt.

Dieses Referat war notwendig, um die Analogie zur Interkulturalität verständlich zu machen. Auch hier hat es eine Entwicklung von einer biologisch-ethnisch verstandenen Kulturzugehörigkeit hin zu einem Verständnis gesellschaftlich bestimmter Kulturzugehörigkeit gegeben. Darüber hinaus gibt es aktuell auch hier den Versuch, die biologisch-ethnisch verstandene Kulturzugehörigkeit zu dekonstruieren und als gesellschaftlich verhandelbar zu betrachten. Die Alteritätstheoretiker hingegen wollen diese Differenz nicht zum Verschwinden bringen, sondern der Andersheit die Priorität gegenüber der Identität einräumen. Auch hier wird kulturelle Alterität aus der Rolle des Sekundären gegenüber dem Mensch-Sein befreit und der Raum geschaffen, sich in seinem jeweiligen kulturellen Gewordensein zu finden. Diese von Bhabha vertretene Auffassung zielt auf Anerkennung im Sinne der postkolonialen Selbstbehauptung.

⁸⁵ Böhme bezieht sich auf die Unterscheidung von Geschlechtskörper, Geschlechtsleib und Geschlechtsidentität, die von Ute Gahlings vorgeschlagen worden ist. Gahlings, Ute (2006): Phänomenologie der weiblichen Leiberfahrungen, Freiburg/München.



Das Problem der Hybridisierung ist für mich sowohl eine Frage der Verhandlung kultureller Macht als auch eine Frage der liminalen Subjektivierung, die im Zuge der Verhandlung entsteht. [...] Mit geht es [...] darum, wie die Teile miteinander und mit äußeren Kräften der Gemeinschaftsbildung in Verhandlung treten, wie diese Interaktionen stattfinden. Hybridisierung ist für mich folglich ein Prozess, eine Bewegung und dreht sich nicht um multiple Identitäten [...]. (Bhabha 2012, 66)

Hier stellt er eine Analogie zum Prozess der Aufklärung im Absolutismus her. Indem die Erörterung von Glaubens- und Weltanschauungsfragen zur Privatsache erklärt worden war, gelang es den Aufklärern unter Rückgriff auf die allen Menschen gemeinsame Vernunft, das absolutistische Regime vor den Gerichtshof der Vernunft zu zitieren und zu verurteilen. Auch hier „entstand ein neues semiotisches Feld“ (a.a.O., 64), auf dem die herrschende Autorität in Frage gestellt und letztlich verurteilt wurde.

Dekonstruktivisten verfehlen die subjektiven Tatsachen, indem sie die subjektive (leibliche) Resonanz und die daraus folgende Weise zu sein auf objektive Tatsachen reduzieren, die verhandelbar sind. „Alteristen“ hingegen verfehlen die subjektiven Tatsachen, indem sie das Anderssein auf einem hoch geschraubten Niveau personaler Emanzipation abhandeln, der lebendige, sicht- und tastbare Menschenkörper als Leib ausgegeben wird, als objektive Tatsachen für jedermann. Demgegenüber soll hier die Leiblichkeit kultureller Identität und Alterität betont werden, die „als Natur, die wir selbst sind“ (Böhme 2003, 211), auf Gegebenes in „betroffener Selbstgegebenheit“ rekurriert und insofern der freien Verfügung Grenzen setzt.

Bei der Geschlechtlichkeit als Weise leiblicher Existenz hat Böhme gezeigt, wie eine leibphänomenologische Position umrissen werden kann. Wie hier soll bei der Bestimmung interkultureller Existenz der Unterschied zwischen starker Differenz und schwacher Differenz berücksichtigt werden (a.a.O., 319). „Starkes Differenzdenken bestünde darin, dass die Bestimmungen von etwas jeweils Bestimmungen in Hinblick auf das andere wären“ (ebenda). Die Grammatik, Phonologie und Phonetik des Französischen etwa wäre relativ zur Grammatik, Phonologie und Phonetik des Deutschen und umgekehrt. Daran lassen sich eine große Anzahl von Beobachtungen anschließen. Hier sei allein ein Ausspruch von Heinz Wissmann zitiert, der nach einer Erörterung der Entwicklung beider Sprachen zu dem Urteil gelangt:

Je dirais que le français est une langue de connivence, quand l'allemand, par sa structure syntaxique même, et notamment le rôle éminent du verbe, confisque la possibilité de la conversation.⁸⁶

Als Übersetzer weist Wissmann auf das Dilemma hin, das generell beim Übersetzen auftritt: Soll der Sinn für einen Leser übersetzt werden oder soll die Suggestivkraft des

⁸⁶ Wissmann, Heinz (2012): *Penser entre les langues*, Paris, 81.



Textes erhalten bleiben? Der Übersetzer kann nicht beides zugleich tun.⁸⁷ Und ebenso bestreitet er die Möglichkeit, Deutscher und Franzose zugleich sein zu können:

Pour être français il ne faut surtout pas être allemand. Et pour être allemand il ne faut surtout pas être français. (A.a.O., 100.)

Diese Differenz ist ein starke, doch man kann nicht erwarten, dass der Unterschied zwischen diesen Sprachen und Menschen durchweg eine starke ist. Aber für die Frage nach der Interkulturalität als Erfahrung ist es – wie von Böhme beim Thema Geschlechtlichkeit demonstriert – entscheidend, dass es *zumindest einige* Erfahrungen gibt, die man im Sinne des starken Differenz-Denkens deuten kann (Böhme 2003, 319).

Bevor zur konkreten Darstellung von Beispielen interkultureller Existenz als ein „hervorgehobener Ort der Selbstbildung“ (a.a.O., 211) übergegangen werden kann, muss nachgewiesen werden, inwiefern es sich dabei um Natur handeln kann, die ich selbst bin. Es leuchtet ein, dass aus einer kulturell-ethnisch gemischten Verbindung zweier Menschen ein Kind hervorgeht, das eine natürliche kulturell-ethnische Mischung darstellt. Die Formulierung „kulturell-ethnisch“ drückt aus, dass es nicht in erster Linie auf ein biologisch-ethnisches Kriterium ankommt, sondern dass auch eine durch kulturelle Sedimentierung gebildete Lebensweise als natürliche Differenz erlebt werden kann. Ein Kind aus einer deutsch-französischen Verbindung etwa erfährt das Franzose/Französin sein bzw. das Deutsche/r sein des jeweiligen Elternteils als Natur in dem Sinne, dass jene Differenz gegeben und nicht gemacht ist. Dies betrifft als erstes die Sprachen, aber auch den Umgang mit Problemen und den Lebensstil. Es geht um das Gegebene, zu dem man sich verhalten kann bzw. verhalten muss. Die Andersheit der beiden Elternteile und der jeweiligen Sprache, der Haltung und des Lebensstils müssen aber nicht als Fremdheit erfahren, sondern können auch als vertraute Andersheit integriert werden. Aus dem Können kann aber auch ggf. ein Kaschierenmüssen werden, z.B. wenn es gesellschaftlich oder politisch nicht opportun oder gar gefährlich ist, die eine oder andere Seite der Herkunft in den eigenen Lebensentwurf aufzunehmen.

Die Lage kompliziert sich jedoch, wenn man z.B. an eine israelisch-schwedische Verbindung denkt mit Wohnort in Schweden. Wenn die Partner miteinander ausschließlich Englisch sprechen, weil sie nicht die Sprache des jeweils Anderen beherrschen, wird die Situation einer israelischen Mutter heikel, sobald das Kind in die Vorschule kommt. Selbst wenn sie mit dem Kind Ivrit (Hebräisch) spricht, werden die Schriftzeichen, die Phonetik und die Phonologie des Schwedischen das Kind der Muttersprache zunehmend entfremden. Selbst bei großen Anstrengungen, Ivrit zu einer Sprache der eigenen Familie und Kultur zu machen, etwa durch Ferien in israelischem Milieu, muttersprachlichen Unterricht oder Teilnahme am kulturellen Leben der israelischen Gemeinschaft,

⁸⁷ Venuti, Lawrence (1995): *The Translator's Invisibility. A History of Translation*, New York.



kann aus einer anfänglichen vertrauten Andersheit graduell Fremdheit werden, sofern die Sprache nicht mehr nur punktuell die leibliche Kommunikation nuanciert, sondern dem Lebensalter eines Schulkindes entsprechend zur Explikation von Bedeutungen (Sachverhalte: Was liegt vor?, Programme: Ich will X erreichen, und Probleme: Wie erreiche ich X?) genutzt wird. Diese Bedeutungen beziehen sich zunehmend auf die schwedische Umwelt des Kindes, so dass die schwedische Sprache und die mit ihr verbundenen bzw. in sie eingebundenen Situationen eine immer wichtigere subjektive Bedeutsamkeit erlangen. Diese Situationen nehmen Gefühle und Atmosphären wie ein Schwamm auf, so dass das Kind hier zunehmend seine affektive Verankerung findet und die affektive Bindung des Kleinkindes durch das mütterliche Hebräisch mehr oder weniger hinter sich lässt. Dieser Prozess der Neutralisierung dessen, was einem nahe geht, ist zwar nicht unumkehrbar, setzt aber bei einer Rückbesinnung in einer späteren Lebensphase erhebliche Anstrengungen voraus und wird zu einer anderen affektiven Färbung führen als eine ungebrochene Verbundenheit mit einem umgebenden israelischen Milieu. Deshalb gilt für das Leben in kulturell gemischten Verhältnissen in gesteigertem Sinn, was Böhme über die Geburtlichkeit als Herausforderung gesagt hat:

Geboren zu sein ist eines der wichtigsten Momente, in denen wir unser Natursein erfahren. Als betroffene Selbstgegebenheit enthält es alles, was man sich auf Grund der eigenen Leiblichkeit zuschreiben muss. Die Erfahrung dessen ist aber kein abgeschlossener Vorgang, vielmehr kommen wir immer wieder auf uns selbst zu, erfahren an uns unbekannte Möglichkeiten und Gegebenheiten. (A.a.O., 233)

Was hier als existenzielle Möglichkeit aufgedeckt wird, kann ausgeblendet oder verdeckt werden. Sie kann aber auch in reflektierender Einstellung als objektive Tatsache von sich abgerückt (affektiv neutralisiert) werden. Andererseits liegen hinreichend Zeugnisse vor, dass das kulturell differente Sichfinden – wie Krankheit und Behinderung (a.a.O., 235) – als ein Widerfahrnis erlebt werden kann. Bi-nationale bzw. bi-kulturelle aufwachsende Menschen erfahren unter bestimmten Umständen ihr Leben im Zeichen einer Spannung, bei der Herkunft und Zukunft nicht allein als hinzunehmendes Schicksal gedeutet werden, sondern als zu enträtselndes Geschick bis hin zur Konfrontation mit dem Faktum Leib zu sein, das den „Lastcharakter des Daseins“ (a.a.O., 235f.) spüren lässt.

Diese Aussage erschiene überfrachtet, wenn damit gesagt werden sollte, dass es keine glückliche interkulturelle Existenz gebe. Doch dies ist nicht gemeint. Es geht vielmehr darum, dass interkulturelle Existenz mehrheitlich⁸⁸ durch Widerstände, Störungen, Zwi-

⁸⁸ Es kann längst keine Rede mehr davon sein, die selbstverständliche Bezugsebene sei das kulturell und sozial abgefederte Leben der gehobenen Mittelschicht in einigen hoch industrialisierten Ländern. Das Leben der großen Mehrheit der Menschen ist durch eine globale Umwälzung gekennzeichnet mit der Folge sog. *failing states*, von Flüchtlingsströmen und religiös sich aufladende kommunitaristischen Kollektiven.



schenfälle und Lebenskrisen hindurch geht, gehen muss. Leibliche Disposition, Geschlecht, Hautfarbe, Eltern und Familie, Sprache und Heimat sind unleugbare Weisen der Selbstgegebenheit, die nicht allein Fakten sind, sondern zu denen man sich verhalten muss, die man so oder so modifizierend übernehmen oder mit denen man sich auseinandersetzen kann.

Wie im Fall der Behinderung (a.a.O., 247f.) ist bi-nationale bzw. bi-kulturelle Herkunft zunächst und zumeist kein Können, sondern etwas, das der Betreffende als gegeben hinnehmen muss. Aus transkultureller Perspektive wird gelegentlich vorgebracht, dass heute jeder Mensch mehr oder weniger das Ergebnis einer Durchmischung sei. Diese Relativierung bewegt sich auf der Ebene objektiver Tatsachen. Im Hinblick auf eine phänomenologische Analyse interkulturelle Existenz geht es aber um die subjektive Wahrnehmung von und die Auseinandersetzung mit Widerständen, durch die sich das Leben artikuliert. Es ist die Einstellung zur Erfahrung auf dem Boden affektiver Betroffenheit, die ein leibliches Mitgehen zum interkulturellen Verstehen werden lässt. Dies ist von der Einstellung ohne affektives Betroffensein abzugrenzen, wie sie beim wissenschaftlich-neutralen Blick auf die Erfahrung geworfen wird. Andererseits gibt es sehr unterschiedliche Haltungen, die in affektivem Betroffensein wurzeln und der Völkerverständigung dienen wollen, ohne schon deshalb ein Fall interkultureller Existenz zu sein. Im Folgenden werden deshalb unterschiedliche Fälle analysiert, die eine Differenzierung zwischen dem Bemühen um Völkerverständigung, sei es in philanthropischer, karitativer, politischer oder philologischer Absicht, und interkultureller Existenz ermöglichen.

6. Völkerverständigung vs. interkulturelle Existenz

Das leibliche Exponiertsein in interkulturellen Kontakten wird durch den überkommenen anthropologischen Reduktionismus von unterschiedlichen Filtern verdeckt bzw. bis zur Unkenntlichkeit entstellt. Deshalb ist im Einzelfall zu untersuchen, ob und, wenn ja, inwieweit sich in autobiographischen Texten⁸⁹ ein Niederschlag leiblicher Resonanz wiederfindet und inwieweit als Leib zu existieren in den persönlichen Entwurf, den Stil personaler Emanzipation aufgenommen wird.

tiven. Zu dieser permanenten gewaltsamen interkulturellen Durchmischung der Völker Demorgon, Jacques (2005): *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, 27ff.

⁸⁹ Die Anregung dazu habe ich von Adelheid Hu erhalten anlässlich ihres Vortrags „Beyond competence: Elaborating new subjectivities in languages and intercultural education“, den sie am 30. August 2013 auf der Internationalen Konferenz über „Foreign Language Learning as Intercultural Experience: The Subjective Dimension“ an der National University of Ireland, Maynooth, gehalten hat.
<http://german.nuim.ie/conference/>



6.1 Alfred Grosser (*1925): „Moralisierender Einzelgänger“

Wegen der Entlassung seines Vaters aus dem Staatsdienst 1933 emigriert Alfred Grosser mit seiner Familie 1934 nach Frankreich und wird 1937 Franzose.⁹⁰ In den Jahren zwischen 1940 und 1944 gelingt es ihm, der Verfolgung und Deportation zu entgehen, doch einige seiner Familienangehörigen werden von den Nazis ermordet. Er gehört nicht der Résistance an, fühlt sich aber ihrem Widerstand verbunden. Zeit seines Lebens widmet er sich unabhängig von Parteien der Aufklärung, der Völkerverständigung sowie der kritischen Selbstprüfung der nachrückenden Generationen. Insbesondere engagiert er sich für ein nüchternes, vertieftes Verständnis der deutsch-französischen Beziehungen unter den Bürgern beider Länder. Trotz seiner Herkunft und einer germanistischen Ausbildung bezeichnet er sich nicht als zweisprach (a.a.O., 12). Auch kulturell fühlt er als Franzose.

Was ihn antreibt, ist der Mangel an tätigem Verantwortungsbewusstsein des einzelnen Bürgers, das zu häufig fehlende „Minimum an Kohärenz zwischen Denken und Handeln“ (a.a.O., 22). Ausgehend von der Orientierung, die er u. a. bei Montaigne, Erasmus, Spinoza, aber vor allem bei Camus findet, sieht er sich als „moralisierender Einzelgänger“ oder auch als „Moralepädagoge“ (a.a.O., 37). Zugleich erkennt er an sich aber auch eine Freude am rhetorischen Schlagabtausch,⁹¹ zum effektvollen Sprechen vor Publikum.

Wie im privaten Leben sieht Grosser im öffentlichen Leben als erstrebenswertes Ziel die Balance des vor emotionalen Erschütterungen schützenden Selbstbewusstseins, zwischen Selbstsucht und Selbstverleugnung. Die These von der Kollektivschuld eines Volkes hält er nicht nur für sachlich unzutreffend; der so gezüchtete Narzismus beschwört für ihn auch die Gefahr neuer nationalistischer Aufwallungen herauf. Was er für sich selbst als „unverdientes Glück“ (a.a.O., 268) betrachtet, sieht er auch in Europas Erbe als Versprechen und erreichbares Ziel: Nach den unzähligen Kriegen und Verbrechen sollten die Europäer nicht an erster Stelle die eigenen Verletzungen bedenken, sondern die Leiden der anderen Völker anerkennen (a.a.O., 267). Wie sein bevorzugter Romanheld⁹² strebt Grosser nach einer Haltung der Ausgeglichenheit, der Heiterkeit, die nicht aus einem Ringen entspringt, sondern aus dem Einklang zwischen Veranlagung („genetisch“, a.a.O., 268) und Einsicht. Gegen Entmutigung oder Ekel an den Zuständen in Politik und Gesellschaft hilft ihm eine Neigung, sich von Bewunderung (Menschen, Kunst, Musik) ergreifen zu lassen. Zwar sucht ihn in Albträumen auch der Schrecken der Nazi-Zeit heim (ebenda), doch die Aussicht auf den Verlust der Fassung

⁹⁰ Grosser, Alfred (2011): Die Freude und der Tod. Eine Lebensbilanz, Reinbek.

⁹¹ „Natürlich ist nicht nur ehrenwertes Aufklärertum am Werk. Die Lust am Widersprechen spielt mit. Vielleicht ist sie eine 'talmudische'.“ A.a.O., 45.

⁹² Grosser bezieht sich verschiedentlich auf die Gestalt des Jean Barois aus dem Roman „Les Thibault“ von Roger Martin du Gard, a.a.O., 176f., 272f.



zieht ihn nicht in einen Strudel personaler Regression. Das wache Bewusstsein des unverdienten Glücks während seines Lebens, auch „den Körper als störungsfreies Instrument zu benutzen“, a.a.O., 10), verhilft ihm schnell wieder zu einer Rückgewinnung seiner habituellen Fassung. Programmatisch überschreibt er deshalb das erste Kapitel seiner Lebensbilanz „Chancen zum Glück“ (a.a.O., 9ff.).

Grossers Engagement für die Völkerverständigung und sein Wirken als „Moralpädagoge“ verdanken sich dieser lebensklugen Haltung, sind aber kein Beispiel interkultureller Existenz als Weise leiblicher Existenz.

6.2 Stéphane Hessel (1917-2013): „Danse avec le siècle“

Hessel siedelt 1924 mit seiner Familie nach Paris über.⁹³ Dank einer schnell erworbenen Französischkompetenz lebt er sich schnell in das polyglotte und multikulturelle Pariser Künstlermilieu ein. 1937 wird er Franzose. Nachdem er sich 1941 der „France libre“ unter de Gaulle angeschlossen hatte, wird er 1944 bei einer Mission in Frankreich verhaftet und deportiert. Dank der Lagersolidarität der Häftlinge und späterer Flucht überlebt er die KZ-Zeit. Nach dem Ende des 2. Weltkriegs arbeitet er, obgleich belletristisch-künstlerisch ausgerichtet, in unterschiedlichen Missionen im französischen diplomatischen Dienst. Ab 1946 wirkt er an der Ausarbeitung der UN-Menschenrechtscharta mit. Besonders hingezogen fühlt er sich zur Entwicklungshilfe und zur Verständigung mit den Vertretern anderer Länder. Die Liebe zu deutscher Lyrik und deutscher Musik bilden bei ihm bis ins hohe Alter eine Konstante. Zusammen mit der englischen Sprache bezeichnet er sich als mehrsprachig (a.a.O., 121; 167f.). Als die größte Ehre, die ihm seitens des französischen Staates erwiesen wird, betrachtet er den Ehrentitel des „Ambassadeur de France“: „das höchste Symbol meines Franzose-Seins, das mir bis zu meinem Tod erhalten bleiben würde.“ (A.a.O., 304)

Bis zu seinen letzten öffentlichen Äußerungen⁹⁴ bleibt für Hessel die Parteinahme für die „Résistance“ der moralische Ankerpunkt seines Lebens. Hierin sieht er das Paradigma einer „insurrection des consciences“⁹⁵, zu der er 2011 angesichts der kritischen politischen und gesellschaftlichen Lage aufruft. Die damals erfahrene Brüderlichkeit sieht er als Ergebnis der freiheitlichen Tradition der französischen Kultur sowie der universalistischen Prinzipien der französischen Revolution (a.a.O., 48).⁹⁶ Gleichwohl muss er einräumen, dass er hinsichtlich der Erklärung der historischen und emotionalen Triebkräfte, die zu Hitlerismus und SS-Staat geführt haben, ebenso ratlos wie betroffen ist:

⁹³ Hessel, Stéphane (2011): *Tanz mit dem Jahrhundert. Erinnerungen*, Zürich/Hamburg, 20f.; französischen Originalausgabe (1997): *Danse avec le siècle*, Paris.

⁹⁴ Vgl. (2011): *Indignez-vous!*, Paris, sowie (2011): *Engagez-vous!*, Paris.

⁹⁵ Hessel, Stéphane/Morin, Edgar (2011): *Le Chemin de l'espérance*, Paris, 60.

⁹⁶ S. Camus, Albert (1948): *Lettres à un ami allemand*, Paris 1948.



Was uns Opfern am schwersten fällt, wenn wir uns unsere Peiniger genau ansehen, ist, das System in seiner ganzen, von menschlichen Hirnen und Herzen hervorgebrachten Logik zu verarbeiten. (Hessel 2011, 120)

Statt nach der Befreiung in Grübeleien zu verfallen, taucht er lebenshungrig in das Pariser Leben ein (a.a.O., 12 f.)⁹⁷. Erst Jahrzehnte später kommt es zu einer Verarbeitung seiner KZ-Erfahrung, und zwar dank der Romane und Reflexionen von Jorge Semprún sowie der einschlägigen Analyse von Eugen Kogon⁹⁸ (a.a.O., 119f.). Nach der Lektüre räumt Hessel ein, von den größten Schrecken bei Folter und Elend deutscher Konzentrationslager verschont worden zu sein (a.a.O., 119ff.). Dies erklärt warum Hessels Grundton von Optimismus getragen ist.

Wenn ich Zwiesprache mit mir selbst halte, meldet sich das Glück lautstark zu Wort. Ich sehe darin eine Gunst, deren Spuren ich in jedem einzelnen Abschnitt meiner Existenz von frühester Kindheit an bis zum heutigen Tag erkenne. „Alles geben die Götter, die unendlichen, / Ihren Lieblingen ganz, / Alle Freuden, die unendlichen, / Alle Schmerzen, die unendlichen, ganz.“ Goethes Distichon ist zeit meines Lebens für mich eine Art Aufforderung gewesen, das Schicksal dankbar anzunehmen. Und selbst wenn das Geschick, nachdem es mich bis zum Überdruß die Vorsehung hat preisen hören, eines Tages auf den Gedanken kommen sollte, mich zu überwältigen, werde ich die Antwort darauf finden, die mich wieder mit ihr versöhnt. (Hessel 2011, 63f.)

Seine KZ-Erfahrung bleibt für Hessel eine politische Mahnung. Als gemeinsames Band ehemaliger KZ-Häftlinge bezeichnet er deshalb den „zwiespältigen Blick“ auf sich und die Welt, „ein Gefühl der Verantwortung für die Welt von morgen“, gepaart mit der Scham, seitdem neue Greueltaten bis hin zum Völkermord nicht verhindert zu haben. Dies beeinträchtigt aber nicht die Zuversicht wie in Goethes Distichon, Anlässe personaler Regression zum Ausgangspunkt eines frischen Aufschwungs zu hochgestimmter personaler Emanzipation im Dienste der Völkerverständigung zu transformieren. Hessel kennt nicht bzw. überspielt die pathischen Weisen des Selbstseins, „die Auffälligkeit des Leibes“⁹⁹, wie sie eine interkulturelle Existenz je individuell kennzeichnet.

Das Aufeinanderprallen des KZ Buchenwald und Goethes Weimar wird hingegen bei Jorge Semprún zum Anlass, eine existentielle „Grenzsituation“ auszuloten.¹⁰⁰

⁹⁷ S. auch die selbstkritische Äußerung: „Ich bin nicht mehr so sicher, ob ich diesen jungen Mann der Jahre 1940 bis 1945 verstehe: Wahlfranzose, umständehalber Patriot, kraft seiner Jugend unbesonnen, vom Glück immer wieder begünstigt, ein vielfach Überlebender, mehrsprachig, narzistisch, egoistisch.“ (A.a.O., 121)

⁹⁸ Kogon, Eugen (1965): Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager, Frankfurt a.M.

⁹⁹ Akashe-Böhme, Farideh (Hrsg.) (1995): Von der Auffälligkeit des Leibes, Frankfurt a.M. - Hessel erklärt, „daß ich meinem Körper gegenüber sehr dankbar bin: Er hat mich nie im Stich gelassen.“ Hessel (2011), 300.

¹⁰⁰ Jaspers, Karl (⁶1971): Psychologie der Weltanschauungen, Berlin, 229-280.



6.3 Jorge Semprún (1923-2011): das „Binom Buchenwald-Weimar“

Semprún muss 1936 als Jugendlicher mit seiner Familie vor den siegreichen Franco-Truppen nach Frankreich emigrieren.¹⁰¹ In Paris wird er zum Marxisten; stößt 1942 zur Résistance, wird 1943 verhaftet und ins KZ Buchenwald verbracht. Dank der Lagersolidarität der Häftlinge überlebt er. 1952 wird Semprún ein leitender Kader der spanischen kommunistischen Partei im französischen Exil und agiert auch im spanischen Untergrund. 1964 sagt sich Semprún von der kommunistischen Partei los. Die meisten Jahre seines Lebens verbringt Semprún in Frankreich, hier veröffentlicht er die meisten seiner Bücher in französischer Sprache. Seine Tätigkeit als Romancier, politischer Essayist und Drehbuchautor wird unterbrochen von drei Jahren als Kulturminister der sozialistischen Regierung von Felipe González (1988-1991).

Die erste Etappe der Selbstreflexion bilden die Jahre des Exils von 1939 bis 1942. Für Semprún ist die französische Sprache zur Überlebens- und Arbeitssprache geworden. Seine konspirative Tätigkeit und die später darauf bezogene schriftstellerische Tätigkeit finden im Französischen ihr Medium, wie es das auf die Vergangenheit bezogene Spanisch der Exilanten nicht hätte werden können. Entsprechend seinem ideologischen Internationalismus bilden beide Sprachen und Kulturen lange Zeit Vehikel und Milieu einer weltanschaulichen Synthese. Dank des Zusammentreffens mit anderen Intellektuellen wird für ihn die Zeit im KZ Buchenwald zum Erlebnis tiefster personaler Regression und dem Ringen um die Wiedergewinnung der Fassung als politisch Handelnder. Als dadurch gefestigter Antifaschist und Kommunist beschließt er nach der Befreiung, den Kampf gegen das Franco-Regime fortzusetzen. Diese dritte Etappe währt bis zur Entdeckung der stalinistischen Gulags und speziell des Nachfolgelagers in Buchenwald. Die inzwischen fortgeschrittene Entfremdung von der stalinistischen spanischen KP-Führung kommt im Jahre 1964 mit der Lossagung vom Kommunismus zu einem endgültigen Abschluss. Ab sofort wird Buchenwald zur Chiffre für alle Vernichtungslager und das „Doppelgedächtnis“¹⁰² zur schriftstellerischen Aufgabe. Die autobiographisch geprägte Form des Romans erlaubt es ihm, die Versuche quälender Selbstfindung zwischen dem Verlust der Fassung und dem Erproben eines neuen Niveaus personaler Emanzipation zu inszenieren. Als politischer Essayist, auf den im Folgenden ausschließlich Bezug genommen wird, ist Semprún bemüht, die Abwendung vom real existierenden Kommunismus in einen neuen politischen Standpunkt zu integrieren.

Obwohl das Französische die Sprache der meisten seiner Bücher ist, bezeichnet er letztlich die deutsche Sprache (vor allem Goethes Sprache) in Einheit mit dem subjektivi-

¹⁰¹ Schoeller, Wilfried F. (2006): Jorge Semprún. Der Roman der Erinnerung, München.

¹⁰² Semprún, Jorge (1981): Was für ein schöner Sonntag, Frankfurt a.M., 118.



ven Bedeutungsgehalt des KZ Buchenwald, dem „Binom Weimar-Buchenwald“¹⁰³, als sein „Vaterland“. Es handelt sich nicht um den Übergang von der Zweisprachigkeit zur Mehrsprachigkeit, sondern um die Erfahrung, dem „Sprachvermögen“ (Semprún 2003, 62) näher gekommen zu sein, um die widersprüchlichen Standpunkte angesichts der epochalen Auseinandersetzung zwischen Faschismus, Kommunismus und Demokratie aussagen zu können. Da er in seiner Jugend mit der deutschen Sprache und Kultur in Berührung gekommen war, geht in den Pariser Vorkriegsjahren das Studium von Texten zur marxistischen Lehre einher mit der Lektüre deutscher Dichter und Philosophen. So erklärt es sich, dass er als Häftling in Buchenwald mit philosophischen und dichterischen Texten im Gepäck eintrifft¹⁰⁴, dazu in dem Bewusstsein der unmittelbaren Nachbarschaft mit Goethes Weimar. Bei dem Versuch, das ihm widerfahrende Unheil zu ergründen, spielt die erwähnte Schrift Kants eine herausgehobene Rolle. Am Todeslager von Maurice Halbwachs, Semprúns Hochschullehrer in Paris, und Henri Maspero, Sinologe an der Sorbonne, erfährt die Erörterung des „radikal Bösen“ und der Freiheit eine äußerste Zuspitzung. In den sonntäglichen Diskussionen suchen die Häftlinge nach theologischen und philosophischen Argumenten, um ihr Eintreten für die Freiheit im Angesicht des Todes als moralischen Sieg zu begründen, eben weil – wie sie Kants Schrift zu verstehen glauben – auch das Böse zur Freiheit des Menschen gehöre (a.a.O., 135). Bei Léon Blum findet Semprún in seinen späteren Reflexionen maßgebliche Argumente, warum das Böse von der Vorkriegsordnung nicht eingedämmt, sondern gezüchtet worden sei¹⁰⁵, bei Marc Bloch den Opfermut, dem Bösen zu widerstehen (a.a.O., 136f.). Semprún macht sich die aus Kants Text herausgelesene anthropologische Ambivalenz, das Gute wie das Böse wollen zu können, deshalb zu eigen, weil er im „Heroismus der Vernunft“¹⁰⁶ die Pflicht gegenüber dem universalen Sittengesetz wiedererkennt, jeder Spielart des Totalitarismus, d.h. der wahnhaften Formatierung des Menschen nach einem widerspruchsfreien Modell, entgegenzutreten. Dabei sieht er sich nicht als Opfer sondern als Widerstandskämpfer (a.a.O., 214) – eine Position, die es ihm erlaubt, über die Analyse des eigenen kommunistischen Irrweg zum Kritiker des sowjetischen Totali-

¹⁰³ Semprún, Jorge (2003): Blick auf Deutschland, Frankfurt a.M., 73. Ferner Semprún, Jorge (1994): *L'écriture ou la vie*, Paris, 316.

¹⁰⁴ Es sind dies die französische Übersetzung von Kants „Die Religion innerhalb der Grenzen der bloßen Vernunft“, Camus' „Mythe de Sisyphe“, Malraux' „La lutte avec l'ange“ sowie eine deutsche Ausgabe von Cervantes' „Don Quijote“; s. a.a.O., 112.

¹⁰⁵ Diese von Edmund Husserl in „Die Krisis des europäischen Menschentums und die Philosophie“ (1935) verwandte Formulierung taucht wie ein Leitmotiv in Semprúns Texten auf. Semprún (2011), 47; 223.

¹⁰⁶ Blum bezieht sich auf die Zersetzung solidarischer intermediärer Ordnungen mit dem Ergebnis einer Frontstellung von Staat und Individuum sowie auf die Bemächtigung der verdinglichten Natur durch die Technik. „Das Individuum glaubte, sich durch einen doppelten Eingriff befreit zu haben, aber seine Freiheit ist nur noch Spiegel seiner Einsamkeit. Diese Einsamkeit zeugt die Angst, und die Angst dramatisiert die Anarchie der mechanischen Welt.“ Zit. a.a.O., 134. – Semprún stellt aber irrtümlicherweise eine Analogie her zwischen den Konflikten innerhalb einer demokratischen Gesellschaft, dem Pluralismus und der Freiheit des Menschen zum Guten wie zum Bösen; s. a.a.O., 134f.



tarismus, des westeuropäischen linksradikalen Utopismus sowie des bundesrepublikanischen Opportunismus der 80er Jahre zu werden.

Während bei manchen Autoren im Laufe der Jahre das Erlebte emotional zunehmend neutralisiert wird, erlangt die erlebte Spannung zwischen demokratischer Gesinnung und zwei Totalitarismen bei Semprún eine existentielle Schärfung. Die existentielle Grenzsituation des Leidens und der Todesnähe wird bei ihm zu einer immer wieder variierten ästhetisierten Obsession sowie zum Unterpfand des Renegaten, letztlich doch auf der richtigen Seite gestanden zu haben.

Manchmal, wenn man mich fragt, wer ich eigentlich bin, Franzose oder Spanier, Schriftsteller oder Politiker, gebe ich zur Antwort – und das erste Mal geschah dies mit kategorischer Spontaneität: mit einem Aufschrei des Herzens –, daß ich zunächst und vor allem, oder vor allem anderen, ehemaliger Häftling von Buchenwald bin. Das ist das Erste, Ursprünglichste, das, was am meisten in die Tiefe reicht und meine Identität am meisten prägt. (A.a.O., 94) Ich wage zu behaupten, daß *das Deutsche* – in Dichtung, im Roman, in der philosophischen Reflexion – ein wesentlicher Bestandteil meines geistigen Vaterlands ist. (A.a.O. 63)

Mit Böhme lässt sich hier von einer nichtleiblichen Form von „betroffener Selbstgegebenheit [...] im Sinne eines moralisch-gesellschaftlichen Standpunktes“ sprechen (Böhme 2003, 86). Doch von einer interkulturellen Existenz trennt diese Erfahrung trotz der europäischen Bildung und Mehrsprachigkeit des Autors der Umstand, dass die unterschiedlichen kulturellen Einflüsse sich wie Schichten übereinander legen und koexistieren, aber nicht interagieren. Seine Erfahrungen des Zweifels und der Selbstüberwindung sind durchdrungen von dem Willen, für das 21. Jahrhundert einen maßgeblichen weltanschaulichen Standpunkt zu formulieren. Die Attitude des Widerstandskämpfers, d.h. die traditionelle instrumentalistische Einstellung zum Körper, verhindert die Hinwendung zu den pathischen Weisen des Selbstseins. Auch die Sprachen Spanisch und Französisch werden funktional betrachtet und je nach schriftstellerischem Anlass eingesetzt, das Deutsche, vorwiegend als Reverenz an den universalistischen Kosmopolitismus, wird zur weltanschaulichen Fundierung herangezogen.

Dass die Sprachen und die an sie angelagerte konnotative Bedeutsamkeit (nach Hermann Schmitz die retrospektiven und präsentischen Situationen) aber auch einen wechselseitigen Antagonismus erzeugen können, zeigt sich am folgenden Fallbeispiel.



6.4 Georges-Arthur Goldschmidt (*1928): „Sie sehen, ich bin ‚verwurzelt‘.“

Georges-Arthur Goldschmidt ist geprägt von der Verfolgung seiner Familie durch die Nazis.¹⁰⁷ Er selbst kann sich 1938 als Jugendlicher mit großer Not in mehreren Verstecken in Italien und Südostfrankreich dem Zugriff entziehen. Nach der Befreiung wird er 1949 Franzose und beginnt in Frankreich ein neues Leben als Lehrer, Übersetzer deutscher Literatur sowie als Autor. Als Kind aus dem vertrauten deutschen familiären und sozialen Milieu herausgerissen worden zu sein, bleibt ein lebenslanges Trauma. Erst mit der Einbürgerung in Frankreich und der Heirat mit einer Französin, erfährt er die wohltuenden Wirkungen einer neuen Einbettung in gemeinsame Situationen. Die Pointe besteht dabei darin, dass er den französischen Antisemitismus widerlegt, demgegenüber, speziell im Hinblick auf Maurice Barrès' Verdikt, er halb suffisant, halb verwundert sein französisches „Wurzeln schlagen“ konstatiert (Goldschmidt ²2012, 399): „Sie sehen, ich bin ‚verwurzelt‘“ (a.a.O., 401; s. auch 384).

Die sprachliche Explikation seiner Jugendzeit und der Vertreibung hat einen intensiven, bisweilen obsessiven Ton. Neben der Bedeutung für die eigene Lebensgeschichte zeigt sich daran eine außerordentliche Sensibilität für Atmosphären, Gefühle und Situationen. Diese Sensibilität befähigt Goldschmidt, sein Verhältnis zwischen den Flüssen der Sprachen und Kulturen differenziert zu beleuchten.¹⁰⁸

Das Praktizieren der deutschen Sprache ist erfüllt von Trauer und Schmerz über die Ausschließung aus der deutschen Sprachgemeinschaft durch die Nationalsozialisten, ist aber zugleich die Rückgewinnung von Glücksmomenten. Diese emotionale Ambivalenz, von der Belastung nicht lassen zu können, wird hauptsächlich durch das Wirken der Sprache selbst erträglich. Was er – Celan zitierend – als Rettung der deutschen durch die französische Sprache erfährt (a.a.O., 8). verweist darauf, dass die nationalsozialistischen Wortführer der LTI¹⁰⁹ letztlich nicht in der Lage waren, über die deutsche Sprache ihre Herrschaft auszuüben und sie zu ruinieren. Im Vorwort seiner deutschen Übersetzung der Autobiographie geht er darauf ein, wie er das Übersetzen versteht.

Das Erlebte, das „leibliche Empfinden“, soll von der Lebenssprache (das Französische) in die Muttersprache (das Deutsche) übertragen werden, ohne umgefärbt zu werden. [...] Es geht um die Übermittelbarkeit des Erlebten, welches zwischen den Sprachen liegt, aber sich nur in der Sprache verwirklicht. Auch braucht der Übersetzer-Autor das Übersetzen als Bestätigung der dargestellten Inwelt, und dabei merkt man, daß man doch nur aus einem stummen Vortext, der schon immer da war,

¹⁰⁷ Goldschmidt, Georges-Arthur (²2012): Über die Flüsse. Autobiografie, Frankfurt a.M. Aus dem Französischen übersetzt vom Verfasser; französische Originalausgabe (1999): *La traversée des fleuves*, Paris. – Arnold, Heinz Ludwig (Hrsg.) (2009): Text und Kritik, Zeitschrift für Literatur, Heft 181, Januar 2009.

¹⁰⁸ Die pubertäre und nachpubertäre „Éducation sentimentale“ des Autors interessiert im vorliegenden Zusammenhang nicht.

¹⁰⁹ Klemperer, Victor (2010): LTI, Stuttgart (*Lingua Tercii Imperii*).



übersetzt hat. Hat man nun wirklich das Glück gehabt, von diesem Vortext als vom eigenen Unbewußten geleitet worden zu sein, kann man dann selber, soweit man sie beherrscht, den Text in alle Sprachen der Welt übertragen, denn das Sprachliche überhaupt ist doch das Allgemeinmenschlichste an sich. (A.a.O., 8; 9)

Es ist auffällig, dass dieses Vorwort in der französischen Originalausgabe noch nicht vorhanden war. Goldschmidt tastet sich hier in das Verhältnis zwischen Sprache und Erleben vor. Das Erlebte erhält die Attribute „leiblich“, „unmittelbar“, „Inwelt“, welches sich zu einem „stummen Vortext“ entwickelt und vom „eigenen Unbewussten“ geleitet wird. Das Erlebte ist das, was ihm nahe geht. Das im Hinblick auf die Möglichkeiten des Französischen umschreibend übersetzbare deutsche Wort „leiblich“ setzt er hier in Anführungszeichen.¹¹⁰ Das subjektive Moment des Erlebens soll offenbar gegen eine physiologisch-objektivistische Interpretation geschützt werden. Von da ab wird das Wort „leiblich“ ohne Anführungszeichen verwandt.¹¹¹ Um das subjektiv Affizierende noch zu unterstreichen, ergänzt Goldschmidt zu einem späteren Zeitpunkt:

Die Sprachen sind etwas Leibliches, das einen sinnlich erfasst, erotisch einbezieht; die Sprachen haben ein Aussehen, eine Gestalt, und jede hat ihre Farbgregister.¹¹²

Vermutlich durch Begriffe wie „Außenwelt“ oder „Umwelt“ beeinflusst, findet Goldschmidt das Erlebte in einer „Inwelt“, – ein Neologismus, der einerseits das Subjektive des Erlebten auszudrücken scheint, aber die traditionelle Innen-Außen-Vorstellung einer Welt der Objekte (Außenwelt) und einer daraus abgezogenen Seele, des Subjektseins (Innenwelt) umgehen soll. Dass das „leibliche Empfinden“ für ihn zugleich der „stumme Vortext“ des späteren Textes ist, erklärt sich Goldschmidt als Werk des Unbewussten.

Mit Begriffen, die die Situationstheorie von Hermann Schmitz zur Verfügung stellt, lässt sich der von Goldschmidt erläuterte Übergang vom Erlebten zur Sprache als die Explikation vorsprachlicher Sachverhalte verstehen (Schmitz ²1995=³2007, 56-61). Die vorsprachlichen Sachverhalte¹¹³ sind das, was Goldschmidt den „stummen Vortext“ der Situationen nennt, der sich prägnant, aber nicht einzelnen in leiblichem Spüren

¹¹⁰ S. auch Goldschmidt (2009): Sehen, in: Arnold (2009), 4.

¹¹¹ A.a.O., 97; 165 (Zusatz der deutschen Version), 256; 267; so auch die Übersetzung des frühen Buchs „Un corps dérisoire“, das in der Übersetzung von 1971 zu „Ein belangloser Leib“ wird. Wo in der deutschen Übersetzung „leiblich“/„Leib“ verwandt wird, steht im französischen Original „corporel“/„corps“: a.a.O., 165/175; 256/262; 267/273.

¹¹² Goldschmidt, Georges-Arthur (2009): Sprachen des Exils, in: Arnold (2009), 84.

¹¹³ Schmitz, Hermann (2005b): Sprachliche und leibliche Verständigung, in: Ders. (2005): Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung, Freiburg/München, 131: „Das normale Wahrnehmen ist kein Registrieren einzelner Sinnesdaten, sondern von vornherein ein Bemerkens, was los ist, d.h. ein Umgang mit Situationen, die, ob auffällig oder nicht, durch Zusammenhang in sich und Abgehobenheit nach außen ganzheitlich sind, vermöge einer sie integrierenden, aber binnendiffusen, nicht in lauter Einzelheiten durchgegliederten Bedeutsamkeit, die aus Sachverhalten und Programmen, oft auch Problemen, aber eben nicht aus lauter einzelnen, besteht.“



(„Inwelt“) abhebt. Diese vorschwebenden Sachverhalte zu entfalten, ist das Werk der sprachlichen (teils poetisch-schonenden, teils prosaisch-reduktiven) Explikation, das vom Übersetzer erneut zu leisten ist. Goldschmidts Umgang mit der Erfahrung kann man mit den Fragen umschreiben: Wie fühlt sich das an? Was tut es mir an? Die Basis des affektiven Betroffenseins lässt ihn durch den atmosphärischen Eindruck z.B. des Himmels über der Île-de-France den atmosphärischen Eindruck eines Himmels aus der Jugendzeit spüren (Goldschmidt ²2012, 401ff.). Es ist das bald niederdrückend-engage, bald hebend-weitende leibliche Spüren, das ihn vom Spüren des Einen durch das Andere sprechen lässt. Analog verhält sich das doppelte Zur-Sprache-bringen beim Übersetzen: Die eine Sprache tritt nicht auf der Ebene der explizierten Bedeutsamkeiten zur anderen hinzu, sondern bei der Versprachlichung bedeutsamer, aber nicht einzelner Sachverhalte in einer Sprache meldet sich, ausgehend vom leiblichen Spüren der vorsprachlichen „Inwelt“, zugleich die Andersartigkeit der anderen und die von ihr transportierten Bedeutungen. Für Goldschmidt stößt die Sprache zu, so wie einem Glück oder Unglück widerfährt. Die Muttersprache eignet man sich im Hineinwachsen in Situationen an, ohne es zunächst zu bemerken. Vergleichbares berichtet er nun aber von sich auch für den Erwerb des Französischen:

Die Sprache wurde aber nicht gelernt, sie kam einem einfach zu, auf einmal war sie ganz da, als wäre sie schon immer die Muttersprache gewesen, nicht nur mit ihrer besonderen Betonung und Musikalität, sondern in einem ganz präzisen und furchtbaren Kontext der Geschichte: und zwar der Niederlage des Landes, das mich aufgenommen hatte. (Goldschmidt 2009, 80; ferner 165)

Daraus folgt für ihn gleichsam ein doppeltes Sprechen, bei dem die manifeste Sprache von ihrem stummen Doppel begleitet wird. Vor dem Hintergrund seiner Erfahrung als Vertriebener formuliert Goldschmidt:

Die Bilder aus der Vergangenheit oder eher ihre Materialität, ihre Farben, Gerüche, Geräusche, und Formen begleiten merkwürdigerweise immer die aktuelle Wahrnehmung als deren Grundraster, umso mehr als fast immer Doppelsprachigkeit das Exil begleitet. Doppelsprachigkeit ist vielleicht etwas anders als Zweisprachigkeit, diese ist ein einfaches Sprache-Können, eine Technizität. Ein Zweisprachiger spricht die eine Sprache so gut wie die andere, vielleicht mit einer gewissen Hintergrundlosigkeit oder besser gesagt mit einem zusätzlichen Hintergrund, den man sich durch das Erlernen der Sprache angeeignet hat. Der Doppelsprachige aber schleppt immer die eine Sprache unter der anderen mit, ob er es will oder nicht. [...] Die Zweisprachigkeit ist irgendwie eine glückliche Erscheinung, während Doppelsprachigkeit mit dem Existenzverbot zusammenfällt: Man spricht eine verbotene Sprache [...]. (A.a.O., 76)



Immer wieder macht Goldschmidt diese ambivalente Erfahrung einer anderen, teils störenden, teils erschließenden Sprache „im Hintergrund“ (Goldschmidt 2011, 267), so auch im Fall von Nietzsches Schrift „Also sprach Zarathustra“, die ihm im Paris der Nachkriegszeit in die Hände fällt und der er zunächst mit großer Abneigung begegnet:

Ich ahnte nicht, daß ich siebenundzwanzig Jahre später den *Zarathustra* für das französische Taschenbuch übersetzen würde, nun selber auch von der infantilen Poesie des Textes ergriffen und die jeder auch ein wenig in sich beinhaltet. Dieses Deutschland hielt mich noch fest, und nie würde es Frankreich leider (?) gelingen, mich davon loszukoppeln. Es war, als ob es immer feierlich in mir lasten würde, stets auf der Hut, irgendwo in mir. (A.a.O., 266; s. auch 267)

Wie beim Eindruck, den eine Person hinterlässt, ermöglichen es die leiblichen Brückenqualitäten (Schmitz ²1995=³2007, 140ff.), dass das Gegenüber am eigenen Leib etwas Charakteristisches spürt: das Drängen nach Deutlichkeit beim Deutschen gegenüber der Neigung zur Andeutung beim Französischen, womit zwei unterschiedliche leibliche Register miteinander konkurrieren. Dem Deutschen entsprechen in Goldschmidts Erfahrung eher leibliche Qualitäten wie fest, konturiert, rau, kompakt, dem Französischen weich gezeichnet, geschmeidig, beweglich (Goldschmidt 2011, 9; 165ff.; 200).¹¹⁴ Diese „synästhetischen Charaktere“ (Schmitz ²1995=³2007, 143ff.) werden ergänzt durch die „Bewegungssuggestionen“, die für ihn von bestimmten literarischen Werken ausgehen (z. B. Rousseau, Flaubert, Kant, Kafka) und räumlich, visuell, atmosphärisch, gestisch am eigenen Leib gespürt werden, also nicht bloße Metaphern¹¹⁵ sind.

So liegt Literatur für mich immer in einer Freiluftatmosphäre, sie hat etwas von den Wind- oder Lichtänderungen des Moments mitbekommen. Nach Stand oder Vorbeiziehen der Wolken ist jeder Text für mich konkret situiert, er hat seine Färbung, seine Atmosphäre, er liegt irgendwie in der Umwelt, die ihn umgibt, wahrscheinlich diejenige des Augenblicks, als ich ihn zu lesen anfang. Jeder Text hat seine Tageszeit, es gibt Texte vom Morgen und Texte vom Nachmittag, helle und dunkle, jeder erscheint wie unter einer eigenen Witterung. (Goldschmidt 2011, 229)

Deutschland und die deutsche Sprache sind ihm durch sein Leben zutiefst ambivalent geworden. Sie steht einerseits für die doppelt traumatische Erfahrung, aus der Familie herausgerissen worden und bei den ersten Nachkriegskontakten mit Familie und Ursprungsmilieu zudem endgültig heimatlos geworden zu sein. Andererseits ist die deut-

¹¹⁴ Ferner Goldschmidt (2009), 84f.: „So ist für mich das Französische eine orangene, ins warm rötliche verlaufende, ein wenig melancholisch nach Westen gerichtete Nachmittagssprache mit von fernen Hügeln umrandeter Landschaft; das Deutsche eher eine Morgensprache, eine blau-grüne, nach Osten gerichtete Frühaufsteher- oder Wanderersprache, deren Wunderbarkeit aber auch ihre Einfachheit gewesen ist, eine Gartensprache sozusagen [...]“. S. auch Goldschmidt (1997), 229.

¹¹⁵ So Guldin, Rainer (2009): „Das sonderbare Francodeutsch“. Georges-Arthur Goldschmidt: Übersetzer und Selbstübersetzer, in: Arnold (2009), 64.



sche Sprache wegen der Indienstnahme durch die Nationalsozialisten zwar mit Scham und Abscheu verbunden, bleibt aber doch auch als Raum kultureller Bedeutungen ein affektiv nie neutralisierter Bezugspunkt seines Erlebens sowie seiner Lehr- und Übersetzungstätigkeit. Durch diesen Widerspruch ist es ihm lange Zeit unmöglich, über sein Erleben auf Deutsch zu schreiben. Das affektive Betroffensein, das Goldschmidt auch nach seiner Befreiung an das Deutsche bindet, wird von der Unfähigkeit zu leiblicher Resonanz begleitet. Widerstreitende überwältigende Gefühle wie Angst, Trauer und Zorn halten ihn fest – eine nicht auflösbare Spannung, die zu einer eingekapselten, starren Rolle werden. Gleichwohl bleibt dem Übersetzer nicht der Ausweg völliger Verdrängung, im Gegenteil dürfte das Übersetzen ein beständiges Prüfen gewesen sein, ob die gefühlsmäßige Blockade gelockert werden könnte. Erst der Übertritt ins Alter bringt Bewegung. Der kontinuierliche Prozess der Entlassung bestimmter Anteile der eigenen Lebensgeschichte in die Neutralität, d.h. die Verschiebung aus der affektiv gefärbten Eigenwelt in die Fremdwelt, erfasst ohne großes Zutun seine bis dahin traumatischen Jugenderlebnisse. Die nun unleugbare leibliche Evidenz „Ich bin nicht mehr der kleine Junge von damals“ sowie die Entdeckung, dass die deutsche Sprache die Nazi-herrschaft „unversehrt“ (a.a.O., 8) überstanden habe, setzt sich gegen eine verhärtete Haltung der Abscheu und der Ablehnung durch.

Die deutsche und die französische Sprache sind für Goldschmidt permeable Verschachtelungen kultureller Bedeutungen, d.h. dank seiner hohen leiblichen Resonanzfähigkeit verweist die eine unwillkürlich auf die andere und umgekehrt. Ton, Klang, Rhythmus etc. haben als leibliche Brückenqualitäten für ihn eine suggestive Wirkung, weil die Sprachen nicht allein Ergebnis der Explikation erlebter Situationen mit symbolischer Bedeutung sind, sondern Sprache geht auf das leibliche Spüren und leibliche Kommunizieren der Welt seiner Jugend und Adoleszenz zurück und prägt insofern das aktuelle leibliche Spüren und die leibliche Kommunikation.

Indem Goldschmidt durch die Flüsse leiblicher Befindlichkeiten seine Weise zu existieren findet, realisiert er eine Spielart interkultureller Existenz: im Akzeptieren des Leibes in seiner ihn bald befremdenden, bald verzaubernden Selbsttätigkeit, als Medium der Betreffbarkeit und Verletzbarkeit, als Schicksal, als faktische Gegebenheit, mit der er fertig werden muss, dann vor allem als Begabung und Grundmuster seiner Biografie.¹¹⁶

Wie Grosser und Hessel zählt Goldschmidt zu den Autoren, die als Wegweiser der Völkerverständigung für andere bezeichnet werden können. Das folgende Fallbeispiel dreht diese Richtung um: Nicht als Lehrende, sondern als Lernende in Sachen Völkerverständigung tritt Allison Phipps auf. Konnte man bisher meinen, dass interkulturelle Existenz eine Lebensweise sei, die für sich interkulturelle Kompetenz verwirklicht und

¹¹⁶ Angelehnt an eine Passage aus Böhme 2003, 34.



Inkompetenz negiert, erklärt Alison Phipps die Erfahrung interkultureller Inkompetenz für sich als Bereicherung, die jene insofern nicht einfach negiert. Die Erfahrung des Nicht-Bescheid-wissens, die gestörte Verarbeitung der Wahrnehmung, der Eindruck der eigenen Inkompetenz, die Weigerung, sich auf eine Identität endgültig festzulegen, sind für Phipps durchaus Phänomene interkultureller Existenz.¹¹⁷

6.5 Alison Phipps: „the shift from competence to capability“

Als Professorin für multilinguale Ethnologie an der Universität Glasgow ist Alison Phipps in unterschiedlichen Forschungsprojekten tätig, die sich mit Asylanten, Migranten und Flüchtlingen befassen. Trotz einer langjährigen ethnologischen Erfahrung im Umgang mit Menschen anderer Kulturen gelangt sie 2012 zu dem Eingeständnis, dass die institutionellen Rahmenbedingungen ihrer Tätigkeit sie zu einem ethnozentrischen Verhalten zwingen, welches nicht im Einklang mit ihren ethischen Ansprüchen an sich selbst sowie die Gesellschaft steht. Der Auslöser ist die Begegnung mit Flüchtlingen aus Eritrea, bei der sie von ihrer eigenen Unfähigkeit überfallen wird, diesen keine europäische Sprache sprechenden Menschen auf einer menschlichen Ebene zu begegnen.

Dieses Erlebnis zieht einerseits das Bemühen nach sich, das eigene Versagen reflektierend in den Griff zu nehmen. Die grundlegende Revision ihrer Haltung stützt sie dann auf Überlegungen von Judith Butler und anderer Autoren. Im Ergebnis verdächtigt sie die pädagogische Konzentration auf die Förderung interkultureller Kompetenz, technokratischen Interessen zu dienen: „The discourse of competence places ethics in a technocratic zone of risk management and performativity [...]“ (A.a.O., 336).

Deutlicher als in ihrem Artikel unterstreicht sie andererseits in ihrem Vortrag, wie sie unversehens von ergreifenden Gefühlen so heftig heimgesucht wird, dass die bis dahin für sie geordnete Wirklichkeit schlagartig als chaotisch, überkomplex und diffus über sie hereinbricht. Die Hilflosigkeit gegenüber Menschen mit vollkommen unbekannten Sprachen und ohne Englischkenntnisse lässt ihr deutlich werden, dass anstelle von Kompetenzen mitmenschliche, vorsprachliche Fähigkeiten vonnöten sind. In der Folge versteht sie weiterhin, dass Englisch für die Schutzbefohlenen die Sprache von Kolonialismus, Imperialismus und Ausbeutung ist. Das Phipps überfallende Schuldgefühl nötigt sie zu dem Eingeständnis, dass nicht den Flüchtlingen Kompetenz fehle, sondern ihr selbst die elementare Fähigkeit des Zusammenlebens. Der Prozess der Selbstbesinnung kommt zu folgendem Ergebnis:

¹¹⁷ Phipps, Alison (2013): Linguistic incompetence: Giving an account of researching multilingually, in: International Journal of Applied Linguistics, Vol. 23, No. 3, 329-341.- Ich beziehe mich außerdem auf ihren Vortrag „Beyond competence: Elaborating new subjectivities in languages and intercultural education“, den sie am 30. August 2013 anlässlich der Internationalen Konferenz über „Foreign Language Learning as Intercultural Experience: The Subjective Dimension“ an der National University of Ireland, Maynooth, gehalten hat. <http://german.nuim.ie/conference/>



Such a discursive and theoretical shift from competence to capability will open out spaces for giving an account of ourselves which go beyond those limited by competency models and allow us to speak of what we have become through not knowing, or not being able to speak *the* language. (A.a.O., 337)

Sie tauscht ihre Rolle als Dozentin gegen die der Lernenden, die Rolle der sprachlichen Kompetenzen nachjagenden Ethnologin gegen die der mit sich und dem z.T. minimalen Fortschritt zufriedenen kulturellen Novizin. Der Impuls, einen Teil der historischen Schuld des britischen Imperialismus abtragen zu wollen, bringt sie dazu, eine Lebensform mit den Flüchtlingen, später auch mit Menschen unter Kriegsbedingungen im Gaza-Streifen zu entwickeln, welche auf den nicht verfügbaren und zudem moralisch kompromittierten Kanal der sprachlichen Verständigung (Englisch!) ganz verzichtet und die Ebene der „corporeality“ (a.a.O., 38; bzw. der „corporeal capacity“ oder „corporeal dimension“, a.a.O., 39) wählt. A. Phipps beschreibt, wie sie im mimetischen Sicheinfügen in Rituale (Begrüßung und Verabschiedung, Teilnahme am Gemeinschaftsleben der Frauen etc.) und durch die Kriegsnot diktierten Verhaltensweisen eine andere Weise des gegenseitigen Verstehens findet.

Aus phänomenologischer Perspektive greift Phipps auf die Leistungen der leiblichen Kommunikation zurück. Ausgehend vom Erleben, dass man Vertrauen schenken und gewinnen kann, ohne sich sprachlich verständigen zu können, lernt sie, dass die Möglichkeiten leiblicher Kommunikation weiter tragen, als sie je vermutet hätte. Geduld, Bescheidenheit, Mitgefühl, von sich abzusehen: dies sind einige Erfahrungen, die sie zur programmatischen Forderung „from competences to capabilities“ bringt. Takt, Sensibilität (*sensory awareness*), Zuwendung (*attentiveness*) und Gastfreundschaft (*hospitality*; alle a.a.O., 339) werden für sie durch das Leben mit den Menschen unter täglicher Bedrohung und der Allgegenwart des Todes im Gaza-Streifen zum Inbegriff einer würdigen Haltung.

Als mehrsprachige, reflektierte, selbstkritische und interkulturell erfahrene Persönlichkeit, d.h. auf dem hohen Niveau personaler Emanzipation einer kulturellen Mittlerin, scheint sie zuvor die Erschütterung ihrer Fassung nicht erwogen zu haben. Die erlebte Erschütterung stößt bei ihr einen Prozess an, der über anfängliche Fassungslosigkeit und Scham zu einer moralischen Krise führt, die sie dazu zwingt, ab sofort auf unterschiedlichen, weit auseinanderliegender Niveaus personaler Emanzipation zu leben.¹¹⁸ Leibliche Kommunikation als resonantes Verstehen (s.o. Kap. 3) eröffnet durch leibliches Spüren den Zugang zu Situationen. Nach der Situationstheorie, die Schmitz in

¹¹⁸ Unter Hinweis auf den Rilke-Ausspruch: „Du musst dein Leben ändern.“ (*Archaischer Torso Apollos*)



vielfältiger Weise erläutert und mit Beispielen illustriert hat (Schmitz 2003, 89-97),¹¹⁹ konnte Phipps durch das leibliche Mitgehen zusammen mit Sachverhalten (Not), Programmen (das Essen für die Familie sichern) und Problemen (an sauberes Wasser gelangen) auch Atmosphären (warme Zuwendung) spüren, die mit bestimmten Orten verbunden waren, sowie z.T. heftig ergreifende bzw. hebende Gefühle (Trauer, Scham, Freude). Über diese Kanäle gelingt latente solidarische Einleibung, ggf. zu patenter Einleibung verstärkt durch gemeinsames Singen. Hier findet Phipps zu einer neuen Fassung, womit die ursprüngliche Fassung auf dem hohen personalen Niveau interkultureller Kompetenz als Fassade teilweise revidiert wird.

Schmitz hat verschiedentlich unterstrichen¹²⁰, dass die emanzipierte Person sich als Entwurf unvermeidlich als eindeutiger ausgibt als sie ist. Erschütterungen der Fassung erweisen ihre Ambivalenz, die aber nicht als zu vermeidende Schwäche zu verstehen ist, sondern als Eintauchen in präpersonales affektives Betroffensein und damit als Chance zur Weiterbildung der persönlichen Situation (Schmitz 2003, 96f.). Mit der Öffnung für leibliche Kommunikation und im Mitgehen mit der leiblich-affektiven Betroffenheit nimmt die Autorin zu sich Stellung. Indem sich ergreifende Gefühle mit unabweisbarer Autorität leiblich spürbar melden, muss die Autorin etwas gegen sich gelten lassen, das ihr bislang unbekannt war. Insofern wird der Leib als „Ort der Selbstbildung“ (Böhme 2003, 211) anerkannt, insofern verwirklicht Phipps ihre Weise einer interkulturellen Existenz. Ein von der Autorin zum Abschluss verwandtes Zitat von Butler in diesen Zusammenhang stellend ließe sich auch sagen: Die Leiblichkeit „constitutes our chance of becoming human.“ (Butler 2005, 136, zit. Phipps 2013, 340).

Goldschmidt und Phipps sind Beispiele, bei denen die Weisen interkultureller Existenz aus dramatischen Lebenssituationen resultieren. Dass auch ganz andere Möglichkeiten bestehen, zeigt das folgende Fallbeispiel von Heinz Wissmann.

6.6 Heinz Wissmann (*1935): „Luftmensch“

Heinz Wissmann ist „directeur d'études“ an der École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) Paris. Als Altphilologe und Philosoph hat er u. a. über Heraklit, Epikur, Philologie und Hermeneutik im 19. Jahrhundert gearbeitet, ist Herausgeber von Walter Benjamin in Paris sowie Übersetzer von Kants „Kritik der praktischen Vernunft“. 2013 hat er einen autobiographischen Text¹²¹ veröffentlicht, auf den hier vorwiegend Bezug genommen wird.

¹¹⁹ Nach Schmitz ist eine Situation Mannigfaltiges, das durch eine binnendiffuse Bedeutsamkeit aus Bedeutungen, die Sachverhalte, Programme und Probleme sind, zusammengehalten und nach außen mehr oder weniger abgehoben wird. Schmitz (2011): Der Leib, Berlin/Boston, 75.

¹²⁰ Vgl. Schmitz, Hermann (2010): Die leiblichen Grundlagen des Personseins, in: Ders. (2010): Jenseits des Naturalismus, Freiburg/Berlin, 286-300.

¹²¹ Wissmann, Heinz (2012a): Penser entre les langues, Paris.



Mit „*penser entre les langues*“ umschreibt Wissmann eine ihm eigene Bewegung des Wanderns, beginnend mit den „*vagabondages autobiographiques*“ (a.a.O., 13ff.) zwischen Deutschland und Frankreich, sich fortsetzend in seiner Beschäftigung mit griechischen, deutschen und französischen Texten, sich schließlich verdichtend in der „*identité réflexive*“ (a.a.O., 102), die er als seine Lebensform („*posture*“, a.a.O., 44) bestimmt. Die Erfahrung eines Flüchtlingskindes, nicht in die von der deutschen Nachkriegsgesellschaft angebotenen Organisationen und Lebensstile zu passen, wird zum Anlass, eine progressive Virtuosität beim Rollenwechsel zu entwickeln, so dass ohne intellektuelle Anstrengung alles, was als solide und fest erscheint, auch anders vorstellbar wird. Statt ein ursprüngliches „*enracinement*“ (ebenda) zu vermissen, wird dieser Umstand als Verheißung der Freiheit „*sans corps lourd*“ (ebenda; ferner 52) verstanden. Unterstützend tritt hinzu, dass Wismann an sich eine Freude an Sportarten entdeckt, insbesondere Tennis, bei denen das Entscheidende „zwischen“ den Parteien stattfindet, das Spiel nicht im Ergebnis besteht, sondern im gelungenen Vollzug („*le beau jeu*“, ebenda): „[...] l'essentiel du tennis se passe entre les deux joueurs qui sont à la fois le même et un autre.“ (Ebenda)

Zieht man die Leibphänomenologie von Hermann Schmitz heran, so ist ersichtlich, dass die Vorliebe für diesen Sport Auskunft über eine bestimmte leibliche Disposition gibt, die eine Entsprechung in der charakterologischen Entwicklung sucht und zusammen genommen die persönliche Situation bildet. Der dialogisch-kommunikative Charakter der leiblichen Ökonomie bietet sich dafür an, dass sich beim Tennis die beiden Partner gegenseitig aufschaukeln und dabei die leibliche Polarität zwischen Engung und Weitung als antagonistische Spannung und Schwellung mit rhythmisch wechselnder Führung dramatisieren.¹²² Als ein Fall wechselseitiger antagonistischer Einleibung (Schmitz ²1995= ³2004, 135ff.) kann dabei eine die Spieler übergreifende quasi-leibliche Einheit entstehen.

Dieser Antagonismus, der in jeder Lage eine Fortführung finden kann, wird zum Sinnbild der von Wismann kultivierten Lebensform, aber nicht im Sinne einer Idiosynkrasie, sondern mit dem unprätentiösen, aber selbstbewussten Anspruch, etwas Entscheidendes über die geistige Kultur Europas zu sagen: „[...] ne pas se contenter de l'immobilité assurée, par exemple, par une tradition de compréhension ou une conviction partagée, une adhésion immédiate.“ (A.a.O., 44) Diese Überzeugung findet Nahrung beim Zusammentreffen von Philologie und Philosophie, wie es in der akademischen Biographie des Autors geschehen ist:

¹²² S. auch a.a.O., 110, seine Bemerkungen zu Georges Bataille: „Dans la communication en effet, nous avons affaire à des êtres entiers qui échangent des informations sur leur état, tandis que, dans la communion, ce sont des êtres toujours ébréchés qui fusionnent.“



Quand la philosophie revendique, au nom de l'idéal, l'unité et l'identité, la philologie, au nom de la réalité, défait l'un et dissocie l'identique. (A.a.O., 59)

Diese Überzeugung bewährt sich für Wismann an der eingehenden Untersuchung der Vorsokratiker, speziell von Heraklit. Mit Jean Bollack formuliert er eine Kritik der Interpretation, die Heidegger mit dem Anspruch vorgetragen hatte, Heraklit sei der Spruch des Seins (a.a.O., 144ff.).

Par son invitation à écouter le *logos* produire les effets de sens, Héraclite enseigne que le réel, qui n'est pas physique, mais qui est produit par cette logologie, a la structure paradoxale d'une opposition constitutive. Au départ ne se trouve pas l'identité mais la séparation. Et c'est précisément ce que nous avons voulu dire en titulant notre travail *Héraclite ou la séparation*. Dans cette perspective, le feu est bien la meilleure métaphore, pseudo-archaïque, de la parole, dans la mesure où il produit, lorsqu'il vit, une cendre : le signifié. Or la cendre, qui est inerte, est ce qui fait que le feu meurt, Ainsi, l'Un n'est jamais, chez Héraclite, « l'Un unique au sens de ce qui unit », tel que le prétend Heidegger, mais au contraire le particulier, au sens de qui sépare. (A.a.O., 152f.)

Was Schmitz „als polares Zusammenwirken leibnah gespürter Kräfte“¹²³ bezeichnet scheint auch für Wismann eine Bekräftigung seiner Arbeit darzustellen. Heidegger spielt gleichsam die Rolle des „ontologischen Spielverderbers“: Er steht für die Stillstellung der Dynamik, die für Wismann lebensfeindlich und geistfeindlich ist. In beiden Fällen ist die Bewegung oberstes Prinzip.¹²⁴

Damit ist auch das Verhältnis zwischen Sprachen, speziell zwischen Französisch und Deutsch umrissen, insofern die unerschöpfliche Spannung zwischen beiden für Wismann den Reiz des Austauschs darstellt. Ausgehend vom Modell der wechselseitigen antagonistischen Einleibung wird plausibel, warum der Wunsch abgewiesen werden muss, z.B. als Deutscher Franzose werden zu wollen, um die Unterschiede zu verschmelzen.¹²⁵ Es dürfte jene individuelle leibliche Empfänglichkeit für antagonistische Eindrücke sein, dass die „identité réflexive qui n'est pas l'identité de l'enracinement originaire“, eine kontrafaktische Idealisierung (a.a.O., 102), für ihn keine Abstraktion bleibt, sondern als ein Ort der Ausbildung eines individuellen Stils angesprochen werden kann. Für das punktuell gelingende Zusammenspiel von leiblicher Kommunikation und sprachlicher/fremdsprachlicher Explikation, die taktvoll den diffusen Hintergrund

¹²³ Schmitz, Hermann (2007): Der Weg der europäischen Philosophie. Eine Gewissenserforschung, Freiburg/München, Bd. 2, 811; s. auch Bd. 1, 38-53.

¹²⁴ Entsprechend gilt Wismanns besondere Zuneigung dem Theater „[...] la réflexivité est quelque chose qui, au fond, n'a d'existence que dans son effectuation.“ (Wismann 2012, 39; 293ff.)

¹²⁵ „Il faut malheureusement – et c'est ça être cultivé – avoir la capacité de les laisser dans ce qu'elles sont, ces différences, tout en les appréciant.“ (A.a.O., 102) Wismann, a.a.O., 99ff, erläutert zuvor die produktive Entzweiung beider Kulturen.



einer komplex verschachtelten Situation hervorscheinen lässt, greift Wismann auf das neutestamentliche Pfingstwunder als Metapher zurück:

« Entre les langues », c'est la Pentecôte. Comme évocation, il n'y a pas mieux. [...] En revanche, il faut que cette prolifération [des langues après Babel] ne nous prive pas de la relation à l'humanité entière qui suppose qu'on entende ce qui se dit dans ces différentes langues. (Ebenda)

Im Anschluss an Schleiermacher bezeichnet es Wismann als die große Chance Europas, von einer monolithischen, vom Zwang der Wiederholung angetriebenen Identität abzulassen und im Lesen fremdsprachiger Texte und in der sprechenden Aneignung einer anderen Sprache neue Bedeutungen abzugewinnen. Das Fremde wird angeeignet, doch darüber hinaus generiert das Sprechen aus der Distanz die Individualität des Sprechers. Im Kapitel „La langue comme formation de la conscience subjective“ heißt es:

[...] le sujet est un sujet qui se cherche comme individu et qui ne peut se trouver qu'en se laissant porter par la langue qui elle-même ne parlerait pas sans ce sujet qui se cherche. (A.a.O., 69)

Wie im ausführlichen Zitat erwähnt, das diesem Sammelband als Motto vorangestellt ist, sieht Wismann in dieser Reflexivität die zentrale Aufgabe einer europäischen Bildung der Mehrsprachigkeit:

Si ce jeu est bien le terrain privilégié de la réflexivité, c'est que les grammaires culturelles ne dialoguent pas, et qu'il faut chaque fois des individus pour les utiliser, les mettre en œuvre au sens propre. (A.a.O., 50)

Aktueller „Spielverderber“ ist das globale Englisch, welches auf sprachlicher Ebene zu einem Stillstellen der unerlässlichen Bewegung führt. Verglichen mit der selbstgenügsamen Sicherheit des einsprachigen Sprechers impliziert die Mehrsprachigkeit (also ohne Einbeziehung des Englischen als Dienstsprache, als „langue de service“) eine Unsicherheit und Unbestimmtheit, die die Konstituierung eines subjektiven Stils der Aneignung des Fremden ermöglicht:

„[...] les langues de service qui sont les langues destinées à évoquer uniquement le réel qui existe déjà de façon, je dirais, communément admise [...] nous asservissent à la réalité. [...] On présuppose qu'on parle tous de la même chose, dise le monde de façon univoque. [Aber diese Illusion zerbricht, sobald eine andere kulturelle Grammatik initialisiert wird.] Cette dimension subjective [de notre rapport au réel] qui s'ajoute à la désignation de la réalité figée dans son objectivité, enrichit le réel.“¹²⁶

¹²⁶ Wismann, Heinz (2012b).



Es geht hier also nicht allein um das Kommunizieren in unterschiedlichen Sprachen, sondern um einen Zuwachs an Bedeutsamkeit, der sich dem subjektiv Involvierten erschließt, indem er sich auf das Affiziertsein durch eine Sprache einlässt.¹²⁷ Das globale Englisch würde die sprachliche und menschliche Vielfalt nach Babel („ce qu’il y a de plus productif dans l’histoire humaine“, Wismann 2012, 102¹²⁸) zunichte machen. „Penser entre les langues“ bedeutet für Wismann, Dasselbe und sein Gegenteil zugleich lieben zu können. Sich nicht auf eine Lesart der Realität, etwa die des Deutschen, festlegen zu lassen, sondern zu einer anderen, der des Französischen, springen zu können, und umgekehrt, – diese Einstellung vergleicht er mit der Liebe zwischen Mann und Frau: Der Mann z.B. liebt in der Frau das Weibliche als das Andere. Analog liegt zwischen den Sprachen eine starke (grammatische) Differenz vor, was bei der Spezifität des Deutschen seiner Orientierung auf das Zeitliche (Verb als „Zeitwort“) entsprechen würde. Andererseits sind Französisch und Deutsch einander nicht vollkommen fremd, sondern im Sinne einer schwachen Differenz übersetzbar in die jeweils andere Sprache. Dem entspricht beim Verhältnis von Mann und Frau, dass der Mann in der Frau zugleich auch ihren männlichen Anteil lieben kann, und umgekehrt.

Tennis, Philologie, Fremdsprachen, Theater: Diese Bereiche verkörpern für Wismann also den nie zum Stillstand kommenden Vollzug der Subjektivität. Er plädiert für einen flexiblen, affizierenden Eindrücken geöffneten, die Fassung austarierenden Stil personaler Emanzipation, den er im Ausdruck „Luftmensch“ am besten verkörpert sieht: das plötzlich sich entzündende Feuer, ohne tote Substanz (wie die Asche bei Heraklit), ohne endgültig festgenagelte Identität¹²⁹, sondern als interkulturelle Existenz im – lustvollen, da stets sich neu aufschwingenden – Vollzug.

7. Ergebnis

Das Ergebnis der Untersuchung der sechs autobiographischen Texte zeigt, dass bestimmte Autoren, denen man weder die Verdienste um die Völkerverständigung noch ihre entwickelten interkulturellen Kompetenzen streitig machen würde, ihre Erfahrungen verarbeitet haben, ohne das Leibsein als widerständiges Natursein und als Aufgabe zu thematisieren. Es sind dies Alfred Grosser, Stéphane Hessel und Jorge Seprún. Daneben sind drei Beispiele analysiert worden, die in unterschiedlicher Weise ihre leibliche Betroffenheit, ihr leibliches Spüren und Kommunizieren aufgegriffen und zum Ausgangspunkt ihrer Weise interkulturellen Existierens gemacht haben. Georges-Arthur

¹²⁷ S. oben Kap. 1 die Darstellung der subjektiven Tatsachen nach Hermann Schmitz und Gernot Böhme.

¹²⁸ Vgl. Trabant, Jürgen (2003): *Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens*, München.

¹²⁹ An anderer Stelle unterstreicht er, dass damit keine Existenz ohne jede „Bodenhaftung“ gemeint ist, sondern in Analogie zu den exotischen Bäumen, die je nach Bedarf neue Luftwurzeln produzieren, d.h. aber „des racines qui ne nous immobilisent pas“. Wismann (2012c).



Goldschmidts Beispiel zeigt, wie das leibliche Spüren für die atmosphärische Aufladung von Situationen zur dauerhaften Quelle seiner Übersetzertätigkeit wird. Alison Phipps hingegen erfährt im Scheitern ihrer interkulturellen Kompetenz die fundamentale Bedeutung der leiblichen Kommunikation für menschenwürdige Kontakte. Heinz Wissmann gelingt es, leibliche Disposition und Gewordensein zum Ausgangspunkt eines Denkens zwischen den Sprachen zu machen, das in der intellektuellen und leiblichen Bewegung zu sich kommt.

Literatur

- Abdallah-Pretceille, Martine (2006): *Les métamorphoses de l'identité*, Paris, Economica.
- Akashe-Böhme, Farideh (Hrsg.) (1995): *Von der Auffälligkeit des Leibes*, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Alloa, Emmanuel/Bedorf, Thomas/Grüny, Christian/Klaus, Tobias Nikolaus (Hrsg.) (2012): *Leiblichkeit. Geschichte und Aktualität eines Konzepts*, Tübingen, Mohr Siebeck.
- Arnold, Heinz-Ludwig (Hrsg.) (2009): *Text und Kritik, Zeitschrift für Literatur*, Heft 181, Georges Arthur Goldschmidt, München, Richard Boorberg Verlag.
- Autobiography of Intercultural Encounters/Autobiographie de Rencontres interculturelles: www.coe.int/lang (Abruf am 15.03.2012)
- http://www.AIE_context_concepts_and_theories.fr (Abruf am 15.03.2012)
- Beneke, Jürgen (2011): Semi-professionelle Ethnologie: Das KulturLogbuch(TM) als Instrument zur Strukturierung interkultureller Erfahrungen, in: Bosse, Elke / Kreß, Beatrix / Schlickau, Stephan (Hrsg.) (2011): *Methodische Vielfalt in der Erforschung interkultureller Kommunikation an deutschen Hochschulen*, Frankfurt a.M. usw., Peter Lang Verlag.
- Bhabha, Homi (2012): *Über kulturelle Hybridität. Tradition und Übersetzung*, Wien, Turia+Kant.
- Bhabha, Homi (1994): *The Location of Culture*, London, Routledge.
- Böhme Gernot (2003): *Leibsein als Aufgabe. Leibphilosophie in pragmatischer Hinsicht*, Kusterdingen, Die Graue Edition.
- Böhme, Gernot (1995): *Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik*, Frankfurt a. M., Suhrkamp Verlag.
- Böhme, Gernot (1985=2004): *Anthropologie in pragmatischer Hinsicht. Darmstädter Vorlesungen*, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Bolten, Jürgen (2011): Unschärfe und Mehrwertigkeit. „Interkulturelle Kompetenz“ vor dem Hintergrund eines offenen Kulturbegriffs, in: Dreyer, Wilfried/Hösler, Ulrich (Hrsg.) (2011): *Perspektiven interkultureller Kompetenz*, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, 55-70.
- Bredella, Lothar (2012): *Narratives und interkulturelles Verstehen. Zur Entwicklung von Empathie-, Urteils- und Kooperationsfähigkeit*, Tübingen, Narr Verlag.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship*, Clevedon usw., Multilingual Matters.



- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon usw., Multilingual Matters.
- Camus, Albert (1948): *Lettres à un ami allemand*, Paris, Gallimard.
- Damasio, Antonio: (2003): *Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen*, München, List Verlag.
- Demorgon, Jacques (2005): *Critique de l'interculturel. L'horizon de la sociologie*, Paris, Economica.
- Feng, Anwei/Fleming, Mike (2009): *Assessing intercultural competence for purpose – the SAIL-SA project*, in: 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 Verlag, 235-252.
- Feng, Anwei/Byram, Michael/Fleming, Mike (Hrsg.) (2009): *Becoming Interculturally Competent Through Education and Training*, Bristol usw., Multilingual Matters.
- Finkbeiner, Claudia (2009): *Using 'Human Global Positioning System' as a Navigation Tool to the Hidden Dimension of Culture*, in: Feng/Byram/Fleming (2009), 151-173.
- Fuchs, Thomas (2000): *Leib – Raum – Person. Entwurf einer philosophischen Anthropologie*, Stuttgart, Klett-Cotta Verlag.
- Gahlings, Ute (2006): *Phänomenologie der weiblichen Leiberfahrungen*, Freiburg/München, Verlag Karl Alber.
- Göller, Thomas (2007): *Art. Interkulturelle Philosophie*, in: Straub/Weidemann/Weidemann (2007), 272-282.
- Goldschmidt, Georges-Arthur (²2012): *Über die Flüsse. Autobiografie*, Frankfurt a.M., Fischer Verlag. Aus dem Französischen übersetzt vom Verfasser.
- Goldschmidt, Georges-Arthur (2009): *Sprachen des Exils*, in: Arnold (2009), 75-85.
- Goldschmidt, Georges-Arthur (1999): *La traversée des fleuves*, Paris, Éditions du Seuil.
- Goleman, Daniel/Boyatzis, Richard/McKee, Annie (⁵2007): *Emotionale Führung*, Berlin, Ullstein Verlag.
- Grosser, Alfred (2011): *Die Freude und der Tod. Eine Lebensbilanz*, Reinbek, Rowohlt Verlag.
- Großheim, Michael (2008): *Phänomenologie der Sensibilität. Rostocker Phänomenologische Manuskripte 2*, Universität Rostock, Institut für Philosophie.
- Großheim, Michael/Kluck, Steffen (Hrsg.) (2010): *Phänomenologie und Kulturkritik. Über die Grenzen der Quantifizierung*, Freiburg/München, Karl Alber Verlag.
- Guldin, Rainer (2009): *„Das sonderbare Francodeutsch“*. Georges-Arthur Goldschmidt: Übersetzer und Selbstübersetzer, in: Arnold (2009), 59-70.
- Hansen, Klaus P. (⁴2011): *Kultur und Kulturwissenschaft. Eine Einführung*, Tübingen/Basel, A. Francke Verlag.
- Hessel, Stéphane (2011): *Tanz mit dem Jahrhundert. Erinnerungen*, Zürich/Hamburg, Arche Verlag.



- Hessel, Stéphane (2011): Indignez-vous!, Paris, Indigène-Éditions.
- Hessel, Stéphane (2011): Engagez-vous!, Paris, Indigène-Éditions.
- Hessel, Stéphane (1997): Danse avec le siècle, Éditions du Seuil, Paris.
- Hessel, Stéphane/Morin, Edgar (2011): Le Chemin de l'espérance, Paris, Fayard.
- Hüther, Gerald (²2004): The Compassionate Brain. How Empathy Creates Intelligence, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag.
- INCA project (2004): Intercultural Competence Assessment. <http://www.incaproject.eu> (Abruf 15.03.2012)
- Jaspers, Karl (⁶1971): Psychologie der Weltanschauungen, Berlin, Springer Verlag.
- Keyzers, Christian (2013): Unser empathisches Gehirn – Warum wir verstehen, was andere fühlen, München, C. Bertelsmann Verlag.
- Klemperer, Victor (2010): LTI. Notizbuch eines Philologen, Stuttgart, Reclam Verlag.
- Kogon, Eugen (1965): Der SS-Staat. Das System der deutschen Konzentrationslager, Frankfurt a.M., Bertelsmann Verlag.
- Kramsch, Claire (2009): The Multilingual Subject. What Foreign Language Learners Say about their Experience and Why it matters, Oxford/New York, Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1996): The Cultural Component of Language Teaching, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 1 (2), 13ff. <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-01-2/beitrag/kramsch2.htm> (Abruf 15.09.2013)
- Krell, Gertraude/Riedmüller, Barbara/Sieben, Barbara/Vinz, Dagmar (Hrsg.) (2007): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze, Frankfurt a.M., Campus Verlag.
- Linck, Gudula/Schmitz, Hermann (2011): Leib oder Körper: Mensch, Welt und Leben in der chinesischen Philosophie, Freiburg/München, Karl Alber Verlag.
- Linck, Gudula (2001): Yin und Yang. Die Suche nach Ganzheit im chinesischen Denken, München, C.H. Beck Verlag.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (³2012): Interkulturelle Kommunikation. Interaktion, Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer, Stuttgart/Weimar, J.B. Metzler Verlag.
- Lüsebrink, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2004): Konzepte der Interkulturellen Kommunikation, St. Ingbert, Röhrig Universitätsverlag.
- Mausfeld, Rainer (2005): Wahrnehmungspsychologie: Geschichte und Ansätze in: Funke, J. & French, P. (Hrsg.) (2005) Handwörterbuch Allgemeine Psychologie: Kognition, Göttingen, Hogrefe Verlag.
http://www.uni-kiel.de/psychologie/psychophysik/mausfeld/Wahrnehmung_Theorieperspektiven.pdf (Abruf 15.09.2013).
- Molinié, Muriel (2011): La méthode biographique: de l'écoute de l'apprenant de langues à l'herméneutique du sujet plurilingue, in: Blanchet, Philippe/Chardenet, Patrick (Hrsg.) (2011): Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées, Paris, Éditions des Archives Contemporaines, 144-155.
- Moosmüller, Alois (2007): Art. Lebenswelten von ‚Expatriates‘, in: Straub/Weidemann/Weidemann (2007), 480-488.



- Müller-Pelzer, Werner (2012): Interkulturelle Situationen – Verstrickung und Entfaltung. Die Perspektive der Neuen Phänomenologie, Göttingen, Cuvillier Verlag
- Nothdurft, Werner (2007): Art. Kommunikation, in: Straub/Weidemann/Weidemann (2007), 24-35.
- Paul, Gregor (2008): Einführung in die Interkulturelle Philosophie, Darmstadt, Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Phipps, Alison (2013): Linguistic incompetence: Giving an account of researching multilingually, in: International Journal of Applied Linguistics, Vol. 23, No. 3, 329-341.
<http://psychsource.bps.org.uk/details/journalArticle/5445051/Linguistic-incompetence-Giving-an-account-of-researching-multilingually.html> (Abruf 15.12.2013)
- Rathje, Stefanie (2006): Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts, in: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11: 3, 2006.
http://www2.uni-jena.de/philosophie/iwk/publikationen/interkulturelle_kompetenz_rathje.pdf (Abruf 15.03.2012)
- Roth, Gerhard (⁵1997): Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Kognitive Neurobiologie und ihre philosophischen Konsequenzen, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Said, Edward (1981=2003): Orientalismus, Frankfurt a. M., S. Fischer Verlag.
- Schmitz, Hermann (2011): Der Leib, Berlin/Boston, de Gruyter Verlag.
- Schmitz, Hermann (2010): Die leiblichen Grundlagen des Personseins, in: Ders. (2010): Jenseits des Naturalismus, Freiburg/München, Karl Alber Verlag, 286-300.
- Schmitz, Hermann (2007a): Der Weg der europäischen Philosophie. Eine Gewissenserforschung, 2 Bände, Freiburg/München.
- Schmitz, Hermann (2007b): Kurze Einführung in die Neue Phänomenologie, Freiburg/ München, Karl Alber Verlag.
- Schmitz, Hermann (2005): Situationen und Konstellationen. Wider die Ideologie totaler Vernetzung, Freiburg/München, Karl Alber Verlag.
- Schmitz, Hermann (2005a): Psychologie als Wanderschaft zwischen zweimal zwei Welten, in: Ders. (2005), 112-124.
- Schmitz, Hermann (2005b): Sprachliche und leibliche Verständigung, in: Ders. (2005), 126-137.
- Schmitz, Hermann (2003): Was ist Neue Phänomenologie? Rostock, Ingo Koch Verlag.
- Schmitz, Hermann (2002): Lebenserfahrung und Denkformen, in: Schmitz, Hermann/Marx, Gabriele/Molzio, Andrea (2002) (Hrsg.) (2002): Begriffene Erfahrung. Beiträge zur antireduktivistischen Phänomenologie, Rostock, Ingo Koch Verlag, 23-32.
- Schmitz, Hermann (1999a): Der Spielraum der Gegenwart, Bonn, Bouvier Verlag.
- Schmitz, Hermann (1999b): Adolf Hitler in der Geschichte, Bonn, Bouvier Verlag.
- Schmitz, Hermann (²1995=³2007): Der unerschöpfliche Gegenstand. Grundzüge der Philosophie, Bonn, Bouvier Verlag.



- Schmitz, Hermann (²1992): Der Zwang zur Grausamkeit. Der Schmerz als Konflikt und seine anthropologische Bedeutung, in: Gausebeck/Hermann/Risch, Gerhard (Hrsg.) (²1992): Leib und Gefühl. Materialien zu einer Philosophischen Therapie, Paderborn, Junfermann Verlag, 163-173.
- Schmitz, Hermann (1965=²1997): System der Philosophie, 5 Bde., Bonn, Bouvier Verlag.
- Schoeller, Wilfried F. (2006): Jorge Semprún. Der Roman der Erinnerung, München, Edition Text + Kritik.
- Semprún, Jorge (2003): Blick auf Deutschland, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Semprún, Jorge (1994): L'écriture ou la vie, Paris, Gallimard.
- Semprún, Jorge (1981): Was für ein schöner Sonntag, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Storch, Maja/Cantieni, Benita/Hüther, Gerald (²2010): Embodiment. Die Wechselwirkung von Körper und Psyche verstehen und nutzen, Bern, Huber Verlag.
- Straub, Jürgen/Weidemann, Arne/Weidemann, Doris (Hrsg.). (2007). Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz, Stuttgart, J.B. Metzler Verlag .
- Trabant, Jürgen (2003): Mithridates im Paradies. Kleine Geschichte des Sprachdenkens, München, C.H. Beck Verlag.
- Turk, Horst (1993): Alienität und Alterität. Zum Fremdeheitsbegriff der Übersetzungsforschung, in: Wierlacher (Hrsg.) (1993), 173-188.
- Venuti, Lawrence (1995): The Translator's Invisibility. A History of Translation, New York, Routledge.
- Waldenfels, Bernhard (2013): Das Fremde denken, <http://www.zeithistorische-forschungen.de/site/40208789/default.aspx> (Abruf 15.10.2013)
- Waldenfels, Bernhard (2010): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (2006): Grundmotive einer Phänomenologie des Fremden, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1997-99): Studien zur Phänomenologie des Fremden, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag [(1997) Topographien des Fremden; (1998) Grenzen der Normalisierung; (1999) Sinnesschwellen; (1999) Vielstimmigkeit der Rede.]
- Waldenfels, Bernhard (1994): Antwortregister, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Waldenfels, Bernhard (1990): Der Stachel des Fremden, Frankfurt a.M., Suhrkamp Verlag.
- Weinrich, Harald (1993): Fremdsprachen als fremde Sprachen, in: Wierlacher (1993), 29-151.
- Weißbach, Barbara/Weißbach, Hans-Jürgen/Kipp, Angelika (²2011): Managing Diversity – Konzepte, Fälle, Tools, Dortmund, IUK-Institut.
- Wierlacher, Alois (2004): Interkulturelle Germanistik, in: Lüsebrink (2004), 177-200.
- Wierlacher, Alois (1993): Kulturwissenschaftliche Xenologie. Ausgangslage, Leitbegriffe und Problemfelder, in: Ders: (1993), Kulturthema Fremdheit. Leitbegriffe und Problemfelder kulturwissenschaftlicher Fremdheitsforschung, München, 19-112.
- Wismann, Heinz (2012a): Penser entre les langues, Paris, Albin Michel.



- Wismann, Heinz (2012b): Les matins de France Culture <http://www.franceculture.fr/emission-l-invite-des-matins-heinz-wismann-2012-09-07> (Abruf 15.10.2013)
- Wismann, Heinz (2012c): Éloge du piéton de l'air. <http://www.mytourofeurope.com/heinz-wismann-pieton-de-lair/> (Abruf 10.12.2013)
- Wimmer, Franz (2004): Interkulturelle Philosophie, Wien, Wiener Universitätsverlag.
- Wulf, Christoph (2013): Anthropology. A continental perspective, Chicago, The University of Chicago Press.
- Wulf, Christoph (2006): Anthropologie kultureller Vielfalt: Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung, Bielefeld, Transcript Verlag.



Die Autoren

Prof. Dr. Petra Daryai Hansen, Department of Culture and Identity, Roskilde University (DK), is Assistant Professor at the Department of Culture and Identity, Roskilde University, Denmark; mainly interested in language ideologies, language pedagogy, intercultural pedagogics and the internationalization of education; language teacher in multilingual settings and as a pedagogical consultant for intercultural pedagogics; since 2009, part of the FREPA project and, today, part of the project team. Publications (in english): Promoting Linguistic Diversity: Reflections on the Language Policy of European Language Policy Conferences. In: Bent Preisler et al. (2008) (eds.): The Consequences of Mobility. Roskilde University: Department of Language and Culture.

Petra Daryai Hansen <pdh@ruc.dk>

Dr. Jörg Eschenauer est enseignant (Allemand, Histoire, Sciences Politiques) et enseignant à l'Ecole des Ponts ParisTech (F); président du département de formation linguistique; président d'UPLEGESS France (Union des professeurs de langues des Grandes Ecoles d'ingénieurs et de management); promeut le travail en Tandem comme apprentissage en autonomie. Publications : Geschichte in Zeitlupe – Ein Ansatz zum autonomen Lernen im bilingualen Sachfachunterricht, in: L'apprentissage des langues en tandem à l'École des Ponts Paris Tech: Un dispositif pédagogique au service des synergies interculturelles, in: Lallemand, Isabelle / Eschenauer, Jörg (Eds.) (2010/2011) : Dynamiques interculturelles des Grandes Écoles (2) – Quelles compétences et quel type d'évaluation dans nos formations?, 27-39 ; Edelhoff, Christoph u.a. (Hrsg.) (1999): Autonomes Fremdsprachenlernen, Ismaning, SS. 134-163 ; (1983) Das Recht auf Arbeit in ethisch-politischer Perspektive, Frankfurt a. M.

eschenauer <Jorg.Eschenauer@enpc.fr>

Prof. Dr. Sylvia Fehling lehrt an der Universität Bayreuth (D), Fakultät für Sprachen und Literatur, Englisch als Fremdsprache; Forschungsbereich: Fremdsprachen und Interkulturelle Kommunikation; Beteiligung an verschiedenen Forschungsprojekten wie MOBIDIC (Modules of Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Teacher Training), TRANSABCs (Transcultural ABCs of Cultural Understanding and Communication) und ADEQUA (Learning strategies in self-regulated, text based cooperative literacy events in the context of English as a foreign language). Veröffentlichung: (2008) Language Awareness und bilingualer Unterricht: Eine komparative Studie,



Frankfurt. Forschungsinteressen: Content and Language Integrated Learning (CLIL), Language Awareness, Intercultural Learning, Evaluation & Assessment, Cooperative Learning, Foreign Language Research.

Sylvia Fehling <sylvia.fehling@uni-bayreuth.de>

Anne-Sophie Gomez est Maître de conférences en allemand à l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II (F) ; enseignant en langue et littérature ; directrice d'études en première année de Licence d'allemand et membre du CELIS (Centre de recherches sur les littératures et la sociopoétique – EA 1002). Publication commune avec Julie Serre et Dana Martin: Les TICE et la coopération universitaire franco-allemande : étude de cas du projet eTandem Clermont-Ferrand / Regensburg. In : Aslangul, Claire / Rittau, Andreas (Éds.) : Symboles et représentations franco-allemands, vecteurs transdisciplinaires 1870-2013, à paraître.

Anne-Sophie Gomez <A-Sophie.GOMEZ@univ-bpclermont.fr>

Eva Larzén-Östermark, PhD, is researcher and teacher of English and German, Åbo University, Turku (SF), has worked as a teacher of English and German since 1994, both at the comprehensive school level and within adult education. Her doctoral thesis (published 2005) dealt with the intercultural dimension of foreign language education. Beside her teaching position at St. Olofsskolan in Turku, Finland, she has conducted further research on language teacher education, teacher thinking and pedagogical leadership, with special focus on leadership in multicultural schools. Publications: (2011) The effect of time spent abroad on Finnish EFL-students' self-perceived intercultural competence, in process. Intercultural sojourns as educational experiences – A narrative study of the outcomes of Finnish student teachers' language – practice periods in Britain. Scandinavian Journal of Educational Research , 55 (5), 455 – 473; (2005) In pursuit of an intercultural dimension in EFL – teaching. Exploring cognitions among Finland – Swedish comprehensive school teachers, Åbo.

Eva Larzén-Östermark <elarzen@abo.fi>

Dana Martin est Maître de conférences en allemand à l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II (F); actuellement directrice adjointe par intérim du laboratoire « Communication et solidarité » (EA 4647) et co-responsable de programme de la Licence Études franco-allemandes (EFA) ; travaillant sur la civilisation allemande contemporaine. Publication : (2007) L'image de l'Allemagne unie en France. Essais français sur l'Allemagne (1990-2006), Paris/Paderborn. Publication commune avec Julie Serre et



Anne-Sophie Gomez: Les TICE et la coopération universitaire franco-allemande : étude de cas du projet eTandem Clermont-Ferrand / Regensburg. In : Aslangul, Claire / Rittau, Andreas (Éds.) : Symboles et représentations franco-allemands, vecteurs transdisciplinaires 1870-2013, à paraître.

Dana Martin <danamartin@free.fr>

Dr. Werner Müller-Pelzer ist Dozent für Wirtschaftsfranzösisch, Wirtschaftsspanisch und Interkulturalität am Fachbereich Wirtschaft der Fachhochschule Dortmund (D); seit 2011 Forschungsstelle Interkulturalität; seit 2005 Herausgeber von *impEct* (International Management papers – European contributions); seit 1990 verantwortlich für den deutsch-französischen und den deutsch-spanischen Zweig des Studienganges International Business (Doppelabschluss); Mitglied der Gesellschaft für Neue Phänomenologie; Veröffentlichungen: (2012) Interkulturelle Situationen – Verstrickung und Entfaltung. Neue Phänomenologie und interkulturelle Erfahrungen, Göttingen; (1983) Leib und Leben. Selbsterfahrung in Montaignes „Essais“, Frankfurt a. M. 1983.

Werner Mueller-Pelzer <werner.mueller-pelzer@fh-dortmund.de>

Philip Potter, Transnational Evaluations, Bonn (D), trained in romance languages, in social policy, and in urban/regional studies at the universities of Oxford, York and Birmingham. He works in transnational project design, management and evaluation in urban, social and educational policy fields in projects funded or commissioned by public agencies at local, national and European level. Recent publications: (2011) Housing cooperatives in Berlin – visions and realities (Berlin: Genossenschaftsforum) with Renate Amann and Barbara von Neumann-Cosel; (2008) From evaluation to transfer : enhancing the transnational utilization of evaluation findings' paper presented at the European Evaluation Society conference, Lisbon; with Hachmann, V.: (2005) Traditional and Intercultural Skills for the Management of European Networks, in: Journal of Diversity in Organisations, Communities and Nations, vol. 7, 1, 187-194; (2006) Instrumente nachhaltigen Wirtschaftens in der Unternehmenspraxis, Düsseldorf, Hans Böckler Stiftung, edited with Herbert Klemisch.

philip potter <philip@transnational.evaluations.de>

Prof. Dr. Dorothee Röseberg ist Professorin für Romanische Landes- und Kulturwissenschaften am Institut für Romanistik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (D); Forschungsschwerpunkte: Geschichte, Theorie und Methoden fremdsprachlicher Kulturwissenschaft, Interkulturalitätsforschung, insbesondere Xenologie (Schwerpunkt:



Fremdheitserfahrungen und ethnografisches Schreiben), Kulturraumbezogene Arbeiten zu Frankreich und Deutschland: Bildungsphilosophie und Bildungspraxis im deutsch-französischen Vergleich (18.-20. Jh.), Erinnerungskulturen in Frankreich und in Deutschland, Kulturgeschichte der Beziehungen zwischen Frankreich und der DDR, Staat und Religion in Frankreich und Deutschland (19./20. Jh.). Jüngste Veröffentlichungen: (2012) *Formation de la raison. Zur Geschichte französischer Wissenskultur aus interkultureller Perspektive* (18.-20. Jh.), Jena; (2007) *Étudier en France et en Allemagne. Approche comparée des cultures universitaires* (mit B. Durand, S. Neubert, V. Viallon), Lille; (2006) *Studieren in Frankreich und Deutschland. Akademische Lehr- und Lernkulturen im Vergleich.* (mit B. Durand, S. Neubert, V. Viallon), Berlin.

Prof.Dr.Dorothee Röseberg <d.roeseberg@arcor.de>

Mariella Olivos Rossini is Professor of Intercultural Management and International Business, Associate Director of the Undergraduate Programs at Universidad ESAN in Lima (PE); board member of the *Global Partners in Education Journal*; executive coordinator at CLADEA (The Latin American Council of Management Schools); currently pursuing doctoral studies at Tilburg University (NL); holds a Bachelor in Economics from Pontificia Universidad Católica del Perú, a Ms. in Sc. in Economics from La Molina University, Perú and an MBA from Université du Québec at Montreal, Canadá. Publications: (2011) Exploratory research to analyze attitudes for training cross cultural competences using ICT tools, in: *impEct* 5.

Mariella Olivos Rossini <molivos@esan.edu.pe>

Dr. Markus Raith ist Akademischer Rat an der PH Freiburg (D) für französische Sprachdidaktik, Deutschdidaktik, DAAD-Lektor für deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an der Universität Poitiers (Frankreich), Mitglied der kulturwissenschaftlichen Forschungsgruppe MIMMOC (2003-2007); Maîtrise en Lettres Modernes; Veröffentlichungen: (2004) *Erzähltes Theater in europäischen Romanen des 19. und frühen 20. Jahrhunderts*; Habilitationsprojekt: *Neue Medien/Text-Bild-Kombinationen und ihre Didaktik* (im Fach Deutsch); Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Mediendidaktik (v.a. Neue Medien), Interkulturelles Lernen, kulturwissenschaftliche Deutschdidaktik (v.a. Raum, Alterität, Gender), DaF/DaZ.

Markus Raith <raithmfr@ph-freiburg.de>

Prof. Dr. Regina Schleicher, zurzeit Vertretung einer Professur für Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Regensburg; Forschungsprojekt zum inter- und



transkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht an der Goethe-Universität in Frankfurt am Main (D). Veröffentlichungen: (2009) Antisemitismus in der Karikatur. Zur Bildpublizistik in der französischen Dritten Republik und im deutschen Kaiserreich (1871–1914). Frankfurt a. M.; (2011) Zur Psychopathologie der Französischen Revolution: Hippolyte Taine, Édouard Drumont, Gustave Le Bon. In: HeLix, Nr. 4, (online); (2011) Asterix und die Stereotype. In: Rechtsextremismus, Rassismus und Antisemitismus in Comics, hrsg. von Klaus Farin, Ralf Palandt. Berlin, S. 158-161

Regina Schleicher <r.schleicher@em.uni-frankfurt.de>

Julie Serre est Chargée de cours de français langue étrangère au Zentrum für Sprache und Kommunikation à l'Université Blaise Pascal Clermont-Ferrand II (F) ainsi qu'au sein de l'Institut de Romanistique de l'Université de Regensburg (Allemagne) depuis avril 2009 ; diplômée du cursus intégrée Études franco-allemandes (EFA), elle suit une formation d'allemand langue étrangère. Publication commune avec Dana Martin et Anne-Sophie Gomez: Les TICE et la coopération universitaire franco-allemande : étude de cas du projet eTandem Clermont-Ferrand / Regensburg. In : Aslangul, Claire / Rittau, Andreas (Éds.) : Symboles et représentations franco-allemands, vecteurs transdisciplinaires 1870-2013, à paraître.

Julie Serre <julieserre@arcor.de>

Prof. Dr. Arnd Witte ist Senior Lecturer und Head of Department an der National University of Ireland in Maynooth (IRL), 1984-86 DAAD-Lektor in Bristol (UK), 1986-90 in Ibadan (NGR), 1992 DaF-Dozent in Irland. Jüngste Veröffentlichungen: Blended Spaces: The Interplay of Languages, Cultures and Minds in Second Language Learning, Boston (im Druck); zusammen mit Theo Harden herausgegebene Bücher: (2011) Intercultural Competence: Concepts, Challenges, Evaluations, Oxford usw.; (2009) Translation in Second Language Learning, Oxford usw.; (2005) The Concept of Progression in Teaching and Learning Foreign Languages, Oxford usw.; (2000) The Notion of Intercultural Understanding, Oxford usw.; Co-Editor der Serie Intercultural Studies and Foreign Language Learning im Peter Lang Verlag (Oxford). Ferner: (1996) Fremdsprachenunterricht und Eigenkultur, München.

Arnd Witte <A.Witte@nuim.ie>

Prof. Dr. Uwe Wolfrath ist apl. Professor für Psychologie an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (D); Forschungsschwerpunkte: Cross-cultural aspects of personality (anxiety, aggression, impulsivity, emotions and their regulation), Dissociative



aspects of personality (depersonalisation/derealisation, suggestibility, fantasy, night and day dreams) and their assessment, Personality and extreme belief-systems (religiosity, paranormal beliefs, authoritarian attitudes), History of psychology/ philosophy and psychology (Theoretical Psychology). Veröffentlichungen: Mit Armin Stock & Horst-Peter Brauns (Hrsg.) (2012) Historische Analysen und empirische Psychologie, Frankfurt a. M.; (2011) Ethnologie und Psychologie. Die Leipziger Schule der Völkerpsychologie, Berlin; mit U. Kaiser-El-Safti, M. & Brauns, H.P. (2010) Hallesche Perspektiven auf die Geschichte der Psychologie, Lengerich; (2003) Depersonalisation. Selbstentfremdung und Realitätsstörung, Köln.

Uwe Wolfrath <uwe.wolfradt@psych.uni-halle.de>

Weitere Teilnehmer des Forschungsateliers, deren Beiträge nicht abgedruckt werden konnten

Dr. Pradeep Chakkarath, Ruhr-Universität Bochum (D), Sozialpsychologie & Sozialanthropologie, and at the University of St. Gallen, Switzerland; Master's degree in Philosophy and History and his Ph.D. in Psychology; research on children's development and parent-child relations in cross-cultural comparison (including, e.g., samples from China, France, Germany, India, Japan, Korea, and Turkey); main interests: human development from a cultural and interdisciplinary perspective, the history and methodology of the social sciences, and the relevance of the indigenous psychology approach. Publications: Chakkarath, P. & Weidemann, D. (Hrsg.) (in Vorbereitung). Kultur- und sozialwissenschaftliche Zeitdiagnosen. Bielefeld; (2005) Culture and human development . The importance of cross-cultural research for the social sciences, New York; (2003) Kultur und Psychologie: Zur Entwicklung und Standortbestimmung der Kulturpsychologie [Culture and psychology: On the scientific development and status quo of cultural psychology], Hamburg. – Beitrag: "The experience of the self and the other in Indian theories of the person"

Catherine Jaeger, M.A., Sprachenzentrum der Humboldt-Universität Berlin; Schwerpunkt: Konzipierung handlungsorientierter Kurs- und Prüfungsmodelle; zuvor mehrere Jahre tätig an der Universität Braunschweig sowie in verschiedenen Unternehmen und in der Vermittlung von Fremdsprachen im beruflichen Kontext. – Beitrag: „Handlungsorientierung bei interkulturellen Trainings im universitären Fremdsprachenunterricht“



Dr. Karin Dietrich-Chénel unterrichtet seit 1995 an der Université de Haute-Alsace, Mulhouse (F) am Institut d'Etudes Allemandes; Programmbeauftragte des integrierten Studienganges für grenzüberschreitende Lehrerbildung in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Freiburg; Veröffentlichungen: Mit Marc Weisser (Hrsg.) (2013): *L'Interculturel dans tous ses états*, Paris 2013; (1994) *Intégration d'étrangers en France par naturalisation ou admission à domicile de 1790/1814 au 10 mai 1871. Approche méthodologique et analyses*, Paris; (2012) *CLIL und Sachfachunterricht – en collaboration avec Yves Bleichner*, in: *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* 10; (2009) *Ces Alsaciens venus d'ailleurs. Cent cinquante ans d'immigration en Alsace*, sous la direction d'Yves Frey, Nancy ; (2005) *Auf dem Weg zu einem interkulturellen Bewusstsein*, en collaboration avec Marthe Kempf, in: *Wege zu einer transnationalen Lehrerinnen- Lehrerbildung*, PH-Freiburg. Rapport de recherche 2003-2005, p. 113-140 (www.ph-freiburg.de/its/its-bericht2.pdf). Beitrag: "Tandemarbeit als Prozess interkultureller Selbstevaluation"

Dr. Leah Davcheva, Sofia (BG), is intercultural educator at AHA moments – Centre of intercultural learning, education and research (www.ahamoments.eu); working with people to develop new ways to do things at work; designs and facilitates courses for teachers and teacher educators, student sojourners, hospitality managers, and a range of other professionals to help them perform competently in culturally diverse contexts; most recently team leader developing an online course on the intercultural agenda of youth mobility; collaboration with Rachel Lindner on several materials design projects; trainer of the Council of Europe concept "Autobiography of Intercultural Encounters".

Rachel Lindner, Paderborn (D), has worked as a TESOL teacher and teacher trainer in further and higher education in Germany for many years with a focus on teaching English for specific and occupational purposes, intercultural education and educational technology. She currently coordinates and teaches English for International Business Studies at the University of Paderborn and is a member of the development team of the Council of Europe's *Autobiography of Intercultural Encounters*, training pre- and in-service teachers, teacher trainers and youth work facilitators in its curricular implementation. Rachel has collaborated with Leah Davcheva on several intercultural educational projects; trainer of the Council of Europe concept "Autobiography of Intercultural Encounters".

Dr. Liang Wang, Researcher in Chinese Foreign Language, University of London (UK), till 12/2012 assistant for the EU-funded European Benchmarking Chinese Language



Project (EBCL) based at School of Oriental and African Studies, University of London; Master of Research and PhD degrees in 2008 and 2011 respectively; MA in Media Technology for TESOL from University of Newcastle upon Tyne in 2003; specialization: technology-enhanced language learning, Internet-mediated intercultural foreign language education, teaching and assessing intercultural communicative competence, learner autonomy and blended language teaching and learning. Publication: Benchmarking Chinese language across Europe and beyond – An overview of the EBCL Project, presented at the Open Languages Research and Scholarship Forum (21/02/2012), Open University, Milton Keynes, UK. – Beitrag: “Evaluating learners’ intercultural experiences in teaching and assessing Chinese as a foreign language – A proposal from the EBCL Project”

Anwesend waren ferner Elke König, Interkulturelle Lehr- und Lernportfolios, Berlin (D), Florence Duchêne-Lacroix, chargé de développement formation transfrontalière, Université de Haute Alsace, Mulhouse-Colmar (F), Dr. Jérôme Hennebert, directeur du master professionnel métiers de la rédaction (attaché de presse, rédacteur web, concepteur-rédacteur en publicité, Université de Lille (F).



