

Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache

ISSN 1205-6545 Jahrgang 20, Nummer 1 (April 2015)

Eberhardt, Jan-Oliver (2013), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: WVT. ISBN: 978-3868214536. 54,50 €, 519 Seiten.

Wer sich aktuell für Interkulturelle Kompetenz interessiert, begibt sich auf ein vages Terrain zwischen terminologischer Differenzierung, empirieorientierter Modellierung und unterrichtsbezogener Aufgabenentwicklung. Interkulturelle Kompetenz ist derzeit eines der beliebtesten, allerdings auch eines der sperrigsten Themen fremdsprachendidaktischer Theoriebildung. Gerade in empirischer Perspektive dürfte allein dadurch, dass ‚Interkulturalität‘ und ‚Kompetenz‘ mittlerweile zu vielschichtigen, wenn nicht sogar eines präzisen Sinngehalts entbehrenden Plastikbegriffen geworden sind, eine wissenschaftlich seriöse Begriffsbestimmung oder gar empirieorientierte Modellierung unmöglich oder zumindest zu einer höchst diffizilen Angelegenheit geworden sein.

Jan-Oliver Eberhardt hat den aktuellen Forschungsstand um eine Studie bereichert, die diese Probleme souverän angeht. Der Gewinn für die fremdsprachendidaktische Kompetenzforschung liegt nicht nur in der theoretischen Fundiertheit der Arbeit, sondern vor allem in der forschungsmethodischen Elaboriertheit des gewählten Ansatzes und den entsprechend anschlussfähigen Ergebnissen. Die Dissertation, die an der Universität Hamburg am Fachbereich ‚Didaktik der romanischen Sprachen‘ der Fakultät für Erziehungswissenschaft entstanden ist, verfolgt – und erreicht! – das ambitionierte Ziel, ein für die 2003 von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* (KMK 2003) angemessenes Modell interkultureller Kompetenz zu entwickeln. Konkret geht Eberhardt der Frage tatsächlich beschreibbarer Teilaspekte interkultureller Kompetenz (horizontale Ausdifferenzierung) bei Französischlernenden der Jahrgangsstufe 10 nach sowie der Frage, ob sich graduelle Stufungen (vertikale Ausdifferenzierung) ausmachen lassen (vgl. 6).

Mit diesem Ansatz reagiert Eberhardt vor allem methodologisch auf eines der Kernprobleme aktueller Kompetenzforschung: Immer wieder wird gegenüber den Fähigkeitsbeschreibungen der Bildungsstandards der Vorwurf ihrer Unangemessenheit und fehlenden empirischen Verankerung erhoben, basieren die Dimensionierungen einzelner Kompetenzen hier doch meist auf ausschließlich theoretisch-konzeptionellen Modellen, die einer empirischen Überprüfung häufig nicht standhalten können und regelmäßig als zu hoch oder zumindest unpräzise kritisiert werden. Auch Eberhardt kommt zu dem Schluss:

Die Gegenüberstellung der empirischen Daten dieser Studie mit den aktuellen *KMK*-Deskriptoren interkultureller Kompetenz lässt letzten Endes erkennen, dass die dort formulierten Lernzielanforderungen sehr ambitioniert konzipiert und unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten nur vereinzelt auf die tatsächlich vorhandenen kognitiven und affektiven Dispositionen von Fremdsprachenlernern am Ende der zehnten Klasse zugeschnitten sind (443).

Die Arbeit präsentiert Bezugsdiskurse, Forschungsmethodologie und Ergebnisse anschaulich und doch an keiner Stelle verkürzend. Ein theoretisches Kapitel (Kapitel 2) zur historischen Entwicklung kultureller Komponenten des Fremdsprachenunterrichts bildet den Einstieg. Fokussiert wird die historische Entwicklung von realienkundlichen Ansätzen bis hin zur aktuellen Standardorientierung, wobei ein besonderer Schwerpunkt auf die ‚Didaktik des Fremdverstehens‘ – als „gewichtigestem und weitreichendstem deutschsprachigen Ansatz fremdsprachlichen interkulturellen Lernens unserer Zeit“ (8) – gelegt wird, wobei Eberhardt diesem Ansatz ein enormes Reibungspotenzial mit der „bildungspolitischen, Schulfach übergreifend wirksamen Ideologie“ (34) der Kompetenzorientierung attestiert. Kapitel 3 widmet sich dem aktuellen Paradigmenwechsel hin zur Kompetenzorientierung. Der Fokus liegt auf den zentralen Begriffen von ‚Kompetenz‘ und ‚Kompetenzmodell‘. Die vor allem aus der Unvereinbarkeit der

„strukturellen Anforderungen eines standardorientierten Fremdsprachenunterrichts“ (8) mit den Charakteristika der ‚Didaktik des Fremdverstehens‘ resultierende Kritik an der aktuellen Formulierung der Standards für interkulturelle Kompetenz wird in Kapitel 4 herausgearbeitet. Hier präzisiert sich das Erkenntnisinteresse der Studie: die Bearbeitung des Dilemmas, dass interkulturelle Kompetenz einerseits zum übergeordneten Lernziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts avanciert ist, andererseits jedoch die aktuellen Standards ihrem eigenen Anspruch – die Entwicklung kompetenzorientierter Lern- und Testaufgaben zu ermöglichen – mangels fehlender Skalierung nicht genügen, so dass die Aufwertung des Interkulturellen durch die KMK-Standards lediglich „symbolhaft“ (67) genannt werden darf.

Dass bislang kein Modell interkultureller Kompetenz existiert, das dem spezifischen Kontext der Bildungsstandards einerseits, der etablierten Tradition der ‚Didaktik des Fremdverstehens‘ andererseits genügen könnte, wird in Kapitel 5 detailliert nachvollzogen. Eberhardt prüft eine Vielzahl an Modellen (vgl. die Synopsen 121, 151), die jedoch den im Vorfeld etablierten Kriterien (vgl. 70) allenfalls punktuell entsprechen. Dabei blickt Eberhardt weit über den Tellerrand der Fremdsprachendidaktik in Richtung Sozialpsychologie, Wirtschaftskommunikation, Kulturanthropologie, Kulturwissenschaften etc. hinaus (vgl. 76) und bescheinigt zahlreichen Arbeiten ein hohes Anschlusspotenzial für die Fremdsprachendidaktik, die jedoch bislang kaum zur Kenntnis genommen wurden (69). Nach einer ausführlichen Diskussion verschiedener Ansätze, unter denen vor allem das *Developmental Model of Intercultural Sensitivity* von Bennett sowie Béaccos Dimensionenmodell interkultureller Kompetenz ausführlich besprochen werden, erweist sich das Strukturmodell interkultureller und kommunikativer Kompetenz von Michael Byram (1997) als dasjenige, das die höchste Kompatibilität mit den Bildungsstandards der KMK aufweist (152-167). Dennoch erfüllt auch dieses nicht alle Kriterien (z.B. keine vertikale Graduierung) und wurde hinsichtlich seines stark auf Nationalkulturen fokussierten, essentialistischen Kulturbegriffs auch immer wieder kritisiert (vgl. 85, 165).

Nach einem empirieorientierten Fazit (Kapitel 6) schließt sich die Darstellung der empirischen Studie an (Kapitel 7): Kulturell aufgeladene Bilder und Filmausschnitte sowie eine Kurzgeschichte, die sich an die *Critical-Incident*-Methode anlehnt, dienen Eberhardt als Instrumente, die mit einem offenen Fragebogen sowie fokussierten Interviews kulturbezogene Reflexionen der SchülerInnen evozieren und der Exploration zugänglich machen sollen. Hier fließen Ansätze einschlägiger empirischer und unterrichtspraktischer Arbeiten ein (vgl. 191-200). Es handelt sich um „Reflexionsaufgaben, anhand derer die innerhalb der Untersuchungspopulation zu erwartenden Kompetenzunterschiede zum Vorschein kommen“ (197). Das selektive Sampling zielt auf Generalisierbarkeit und stellt maximal kontrastierende Ergebnisse einer ausreichend heterogenen Untersuchungspopulation (n=106) (vgl. 184-189) sicher. Die Auswertung des Datenmaterials erfolgt durch eine deduktiv-kategoriengeleitete qualitative Inhaltsanalyse der Fragebögen und Interviewtranskripte sowie durch die induktive Hervorbringung neuer Kategorien aus dem Material heraus.

Die Ergebnisse stellt Eberhardt in Kapitel 8 dar, das sich entlang den Teilkompetenzen des Byram-Modells interkultureller und kommunikativer Kompetenz strukturiert (mit kleinen Einschränkungen, die die konative Dimension des *savoir apprendre/faire* betreffen (vgl. 202-203)). Den Teilkompetenzen (*savoirs, savoir comprendre, savoir être, savoir s'engager*) werden zunächst auf horizontaler Ebene neue Teilaspekte zugeordnet, wobei das Vorgehen durch die Abstraktion klarer satz- und wortsemantischer Indikatoren nachvollziehbar gemacht wird. Eine synoptische Zusammenschau (334-343) stellt Oberkategorien, Teilaspekte bzw. Unterkategorien und Ankerbeispiele sowie die Anzahl der entsprechend kodierten Textstellen tabellarisch dar. Besonders spannend lesen sich hier die Ausführungen zum Wissensbegriff (254-259): Die deklarativen *savoirs* problematisiert Eberhardt als nur scheinbar einfach zu operationalisierende Dimension des Byram-Modells. Die Schwierigkeit der Abgrenzung von Wissen und der Mobilisierung von Stereotypen spielt in dieser Diskussion eine Rolle (z.B. 261-264), ebenso wie das Problem der Bewertung von Erfahrungswissen (z.B. 269-272), das im empirischen Material identifiziert wird. Weiterhin von Interesse – vor allem in der Ausrichtung des Modells an der ‚Didaktik des Fremdverstehens‘ – dürften die Differenzierungen zur Perspektivendarstellung und Perspektivenübernahme (306-319) in der Dimension des *savoir-être* sein, wobei hier auch Grenzen des methodischen Vorgehens deutlich werden (z.B. Probleme der Kodierung von Textpassagen, die auf ‚Interesse‘ oder ‚Bereitschaft‘ verweisen (vgl. 305)). In einem zweiten Schritt (Kapitel 9) nimmt Eberhardt die vertikale Ausdifferenzierung des Modells vor und formuliert graduelle Niveaustufen für die Byram'schen *savoirs*. Dies geschieht zunächst durch eine Zuordnung ausgewählter Teile des Datenmaterials zu einem basalen, einem

intermediären sowie einem elaborierten Niveau. Ein weiterer Analyseschritt differenziert diese Stufen hinsichtlich der Parameter Abstraktion, Präzision und Komplexität. Veranschaulicht werden die Ergebnisse wiederum in einer synoptischen Zusammenschau (382-399).

Den Abschluss der Arbeit bildet ein Versuch der Operationalisierung (Kapitel 10) hinsichtlich der Implementierung eines empiriebasierten, differenzierten Modells interkultureller Kompetenz. Neben konkreten *can-do*-Deskriptoren (412-415) werden auch Vorschläge für Messverfahren skizziert, die auf den Ergebnissen der Studie basieren könnten (425-435).

Die Arbeit schließt nach 471 Seiten Text mit einer über dreißig Seiten umfassenden Bibliographie. Die Reflexionsaufgaben und Erhebungsinstrumente können auf einer Internetseite eingesehen werden.

Eberhardt vermag in seinem Datenmaterial nachzuvollziehen, über welche Teilaspekte interkultureller Kompetenz Französischlernende am Ende der Sekundarstufe I tatsächlich verfügen und wie sie interkulturelles Wissen formulieren: „... weil sie diese Hüte anhaben und das Brot in der Hand. Ich kann mir vorstellen, dass das Brot aus Frankreich kommt“ (266). Die von Eberhardt zitierten Auszüge aus dem empirischen Material decken ein Spektrum teils amüsanter, teils hoch reflektierter, teils offenkundig abneigender Aussagen gegenüber Frankreich und der französischsprachigen Kommunikationsgemeinschaft ab, die einmalige Einblicke in die interkulturelle Gedankenwelt von ZehntklässlerInnen erlauben. Die Auswertung bestätigt und differenziert damit nicht nur das Modell von Byram, sondern auch frühere – nicht systematisch empirisch fundierte, sondern eher auf Beobachtung und Erfahrung basierende – Modelle interkultureller Kompetenz (vgl. 402). Sie bringt erstmals empirisch belastbare Daten zur interkulturellen Kompetenz von Französischlernenden am Ende der Sekundarstufe I hervor (vgl. 404).

Die Lektüre ist vor allem in forschungsmethodischer Hinsicht erhellend. Ein reflektierter Dialog zwischen Theorie und empirischem Material lässt den Leser an jeder Stelle nachvollziehen, wie die Ergebnisse entstehen und welche Probleme im Forschungsprozess bewältigt wurden: sei es die präzise diskursive Verortung zentraler Begriffe (z.B. Kompetenz, Interkulturalität, Standardisierung), die systematische Formulierung von Oppositionen und Fragen zur Strukturierung der schier unüberschaubaren Menge bestehender Modelle zu interkultureller Kompetenz (Kapitel 5), seien es die empirieorientierten Zwischenfazits am Ende der Theoriekapitel, seien es die Reflexionen zu Angemessenheit und Verlässlichkeit der Instrumente (z.B. die Überlegungen zur „Gefahr der Kulturalisierung“ (201)) sowie zur Validität der Auswertungsverfahren (216-231) oder schließlich die ausführliche Kommentierung von Schwierigkeiten der Zuordnung einzelner Codings zu den Kategorien verschiedener (Teil-) Kompetenzen. An einigen Stellen mag sich der enzyklopädische Nachvollzug einzelner Begriffe übertrieben und beinahe pedantisch lesen (z.B. zum Erröten (311), das in einem Coding als Indikator für Scham genannt wird; z.B. zur Etymologie von „gigantisch“ (303), das hinsichtlich seines emotionalen Gehalts als möglicher Verweis auf die Kategorie ‚Interesse‘ diskutiert wird). Dennoch wird auch hier letztlich nur ein reflektierter, um Reliabilität und intersubjektive Nachvollziehbarkeit bemühter Umgang mit sprachlicher Ambiguität deutlich.

Mit seiner Studie gelingt es Eberhardt einerseits, die Notwendigkeit operationalisierbarer Kompetenzmodelle zu begründen (drohende Gefahr des Verschwindens jener Unterrichtsinhalte und -anteile, die sich Niveaustufung und psychometrischer Messung entziehen (67)). Andererseits muss das von ihm entwickelte Modell die aktuell dominante Aufgaben- und Testkultur gleichermaßen inhaltlich wie methodologisch als unzureichend kritisieren. Die Ergänzung um gegenstandsangemessene qualitative Ansätze ist einleuchtend. Vor allem dürfte die Bestätigung der Interdependenz einzelner Komponenten interkultureller Kompetenz, die bereits in anderen Modellen hervorgehoben wurde (vgl. 114-115) und auch aus Eberhardts Analyse der Daten eindeutig bestätigt wird (vgl. 404, 455), dahingehend überzeugen, dass eine Messung interkultureller Teilkompetenzen grundsätzlich problematisch erscheinen muss. Dem Einsatz von Testverfahren, die Kompetenz additiv (durch Überprüfungen isolierter Teilkompetenzen (vgl. 423)) diagnostizieren, widerspricht das in dieser Studie entwickelte Modell im Kern. Dass es in näherer Zukunft konstruktvalide und reliable Testaufgaben zur Überprüfung einzelner Teilkompetenzen geben wird, hält Eberhardt – plausiblerweise – für unwahrscheinlich (vgl. 424), sodass sein Plädoyer für qualitativ ausgerichtete Evaluationsverfahren erneut gestärkt wird.

Die Ausdifferenzierung des Byram-Modells durch Eberhardts Studie erfüllt und unterwandert gleichermaßen die aktuelle Forderung nach Standardisierung und Kompetenzmessung. Das Verdienst der Studie besteht dementsprechend darin zu zeigen, dass Kompetenzorientierung und -evaluation auch jenseits allein psychometrischer Testverfahren möglich ist und beispielsweise an der Stelle sogar zwingend notwendig erscheint, wo empirisch-deskriptives Material keine Skalierung von Teilkompetenzen zulässt, wie Eberhardt an einzelnen Komponenten des *savoir-être* anschaulich nachzeichnet (vgl. 378).

Es bleibt zu wünschen, dass diese Überlegungen in Fachdidaktik, Bildungsforschung und bei den Institutionen der Testkonstruktion gebührende Beachtung finden.

Literatur

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

[KMK] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD (2003), *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den mittleren Schulabschluss*. Neuwied: Luchterhand.

Birgit Schädlich
(Georg-August-Universität Göttingen)

Eberhardt, Jan-Oliver (2013), *Interkulturelle Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht. Auf dem Weg zu einem Kompetenzmodell für die Bildungsstandards*. Trier: WVT. ISBN: 978-3868214536. 54,50 €. Rezensiert von Birgit Schädlich. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20:1, 2015, 218-221. Abrufbar unter <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/>.