

Interkulturelle Kompetenz bei Französischlernern. Eine explorative Studie mit Schülern der Jahrgangsstufe 10

Jan-Oliver Eberhardt¹

Intercultural competence is seen as an important objective of foreign language learning, not only in the *Common European Framework of Reference for Languages*, but also in modern-day German Educational Standards (KMK 2003). However there is a lack of studies which, on the one hand, prove empirically the adequacy of intercultural educational objectives with regard to adolescents and, on the other hand, which endeavour to evaluate the intercultural competence of pupils learning foreign languages in secondary schools. The present paper reports on a qualitative study with tenth-grade pupils in which the pupils had to assess critical incidents. While the focus of the article is on the data analysis, based on the standard procedures and techniques of Qualitative Content Analysis (Mayring 2003), the methodology and design of the study will also be presented. The paper concludes with first research findings, concerning the observed facets of intercultural competence.

1. Einleitung

In den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (KMK 2003) bilden interkulturelle Kompetenzen die dritte Säule neben den funktional-kommunikativen und den methodischen Kompetenzen. Aus Gründen einer zunehmenden internationalen Kooperation und der wachsenden sprachlich-kulturellen Heterogenität der europäischen Gesellschaften sollen Schüler² am Ende der Jahrgangsstufe 10 über soziokulturelles Orientierungswissen verfügen, mit kultureller Differenz verständnisvoll umgehen können und interkulturelle Begegnungssituationen praktisch bewältigen. Die Intention, neben den kommunikativen auch interkulturelle Kompetenzen als curriculares Lernziel des Fremdsprachenunterrichts zu implementieren, stellt gleichwohl keine bildungspolitische Innovation der heutigen Zeit dar. Insbesondere landeskundliches Wissen und die Kenntnis von Kommunikations- und Interaktionsregeln des jeweiligen Zielsprachenlandes gelten schon seit Ende des 19. Jahrhunderts als elementarer Bestandteil jeglichen institutionalisierten

¹ Korrespondenzadresse: Jan-Oliver Eberhardt, Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Sektion 4: Didaktik der ästhetischen und sprachlichen Fächer, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg, Tel.: 040/42838-7139 oder 040/70011329, Fax: 040/42838-2730, E-Mail: eberhardt@erzwiss.uni-hamburg.de

² Aus Gründen der besseren Lesbarkeit verwende ich im gesamten Text die maskuline Form von Personenbezeichnungen, in welchen jedoch immer auch weibliche Personen mit inbegriffen sind.

Fremdsprachenlernens.³ Allerdings stellt die Kopplung des 'Interkulturellen' an den Kompetenzbegriff eine curriculare und fremdsprachendidaktische Reform dar, die sich aus unterschiedlichen wissenschaftlichen und bildungspolitischen Strömungen speist. Zuallererst ist in diesem Zusammenhang die Kompetenz- und Standardisierungsdebatte anzuführen, welche die bildungspolitischen, erziehungswissenschaftlichen und fachdidaktischen Diskurse seit Veröffentlichung der ersten PISA-Studie entscheidend prägt und schließlich auch die Einführung nationaler Bildungsstandards zur Folge hatte (vgl. Klieme 2003). Der dadurch eingeleitete Paradigmenwechsel implizierte eine Abkehr von der bis dato vorherrschenden Input-Orientierung fremdsprachlicher Curricula zugunsten der Formulierung sprachlicher Teilkompetenzen, über die Schüler am Ende einer Klassen- oder Schulstufe verfügen (vgl. Burwitz-Melzer 2005; Caspari 2005; Kurtz 2005). Um die erfolgreiche Implementation der Bildungsstandards zu garantieren, soll das im Jahr 2004 gegründete Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) kontinuierlich Lern- und Testaufgaben entwickeln, die der gezielten Förderung und Evaluation⁴ der vorgegebenen Kompetenzbereiche dienen (vgl. Grünewald 2008; Tesch, Leupold & Köller 2008). Doch im Vergleich zu den vier fremdsprachlichen Grundfertigkeiten (Leseverstehen, Schreiben, Hörverstehen und Sprechen) gestaltet sich die Operationalisierung der interkulturellen Kompetenz sehr schwierig, so dass bisher weder seitens des IQB noch von den mit *language assessment* befassten Disziplinen ausgereifte Testformate für diesen Bereich des fremdsprachlichen Lernens vorgelegt wurden. Jener Mangel an validen Prüfungsaufgaben hängt unter anderem eng damit zusammen, dass in den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss keine auf 'can-do'-Deskriptoren basierende horizontale und vertikale Aufschlüsselung interkultureller Kompetenz erfolgt, wie bei den funktional-kommunikativen Kompetenzen geschehen. So merkt Köller (2008) diesbezüglich auch an, dass sich die interkul-

3 "Kenntnisse über das Land und die Kultur der Zielsprache" (Leupold 2003: 127) wurden noch bis vor wenigen Jahren der sogenannten Landeskunde zugerechnet, welche seit ihren Anfängen eine stete Weiterentwicklung erfuhr. Ein umfassender historischer Rückblick auf interkulturelle Lernziele im Kontext von Fremdsprachenunterricht ist für das Verständnis der vorliegenden Thematik, der Evaluation interkultureller Kompetenz, entbehrlich (siehe hierfür Leupold (2003)).

4 Oftmals sind fremdsprachendidaktische Diskurse über die Evaluation fremdsprachlicher Leistungen gekennzeichnet durch eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe Evaluation, Messung, *Assessment*, Leistungsbewertung und Überprüfung. Laut Vollmer ist Evaluation der umfassendste Terminus: "Er bezeichnet die Rechenschaftslegung über alle Lehr- und Lernbemühungen" (2003: 365). Die Begriffe *Assessment* und Messung werden mit Erhebungsinstrumenten in Verbindung gebracht, die sich dem quantitativen Paradigma verschreiben, wohingegen die Begriffe der Leistungsbewertung und Überprüfung sich eher auf pädagogische Evaluationsmaßnahmen beziehen. In Einklang mit der qualitativen Ausrichtung meiner empirischen Studie mache ich in diesem Beitrag durchgängig von den Begriffen der Evaluation und der Überprüfung Gebrauch.

turelle Kompetenz zwar grundsätzlich messen, wegen ihrer Mehrdimensionalität aber nicht ohne größeren Forschungsaufwand operationalisieren lasse. Der sich daraus ergebende Bedarf an empirischen Forschungen, welche sich der Erhebung und Bewertung dieser schwer messbaren Kompetenz widmen, stellt keineswegs einen Selbstzweck dar, wenn interkulturellen Aspekten im Fremdsprachenunterricht wirklich der Raum gewährt werden soll, der ihnen laut bildungspolitischer und fremdsprachendidaktischer Stimmen gebührt. Erst auf der Basis solcher Studien wird es möglich sein, "die bisher vorliegenden deutlich abstrakten Modelle interkultureller Kompetenz (...) für konkrete Bildungsgänge (Schultypen, Klassenstufen, Fächer, Sprachen) systematisch und kontextbezogen zu entwickeln" (Hu 2008: 13) und einhergehend damit adäquate Lern- und Prüfungsaufgaben.

Mit meinem im vorliegenden Beitrag näher beschriebenen Dissertationsprojekt⁵ habe ich genau jene Intentionen verfolgt. Mittels eines qualitativ angelegten Erhebungsinstruments wurden Schüler der Jahrgangsstufe 10 im Kontext von Französischunterricht auf die ihnen zugrunde liegenden interkulturellen Kompetenzen hin untersucht, mit dem Bestreben die Entwicklungsangemessenheit curricularer Lernzielanforderungen zu überprüfen, sowie Deskriptoren und Indikatoren interkultureller Teilkompetenzen zu entwerfen, um letztlich Fortschritte in der Operationalisierbarkeit interkultureller Kompetenz zu erzielen. Bevor ich mich den Forschungsfragen und dem Forschungsdesign dieser Studie zuwende, muss noch darauf verwiesen werden, dass nur eine intensive Zusammenarbeit zwischen fremdsprachendidaktischer Forschung und der pädagogischen und kulturvergleichenden Psychologie die Entwicklung sinnvoller und praktikabler Evaluationskonzepte und -aufgaben entscheidend vorantreiben kann (vgl. Hu 2008; Sercu 2004). Außerdisziplinäre Forschungsdiskurse interkultureller Kompetenz haben die bildungspolitischen und fremdsprachendidaktischen Debatten über interkulturelle Lernziele ohnehin nicht nur erheblich beeinflusst, sie haben auch zahlreiche empirische Arbeiten hervorgebracht, die vornehmlich Fragen der Evaluation nachgehen, und deren Kenntnisnahme seitens der Fremdsprachendidaktik dringend geboten erscheint. Aus diesem Grunde werde ich im folgenden Kapitel meinen Blick zunächst auf die bisher existierenden Forschungsdiskurse zur Modellierung und Evaluation interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten richten und diese hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit für schulischen Fremdsprachenunterricht diskutieren. Anschließend sollen anhand meiner Studie im Hauptteil dieses Aufsatzes (Kapitel 3) die Herausforderungen aufgezeigt

5 Die zum Erscheinungszeitpunkt dieses Beitrags noch nicht abgeschlossene Dissertation fertige ich im Rahmen meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich der Didaktik der romanischen Sprachen an der Universität Hamburg an.

werden, die sich mit der Evaluation interkultureller Kompetenz im Kontext von Französischunterricht auf tun. Zum Abschluss des vorliegenden Beitrags will ich – basierend auf vorläufigen Erkenntnissen – zukünftige Forschungsdesiderate formulieren.

2. Forschungsdiskurse zu Modellen und Evaluation interkultureller Kompetenz

Seit Ende der 1990er Jahre wird dem Konstrukt der interkulturellen Kompetenz sowohl innerhalb der anglo- und frankophonen Fremdsprachenforschung (*Applied Linguistics*) als auch innerhalb der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik verstärkt Beachtung geschenkt, wobei sich die bis dato existierenden empirischen Studien und konzeptuellen Arbeiten vorzugsweise Fragen der Modellierung, Förderung und Evaluation zuwenden (z.B. Byram 1997, 2008; Knapp-Potthoff 1997; Sercu 2004; Volkman 2002). In gleichem Maße haben auch die pädagogische Psychologie (z.B. Hesse & Göbel 2007), die psychologische Austauschforschung (z.B. Thomas & Simon 2007), die kulturvergleichende Psychologie (z.B. Bennett 1986; Hammer, Bennett & Wiseman 2003) und die Wirtschaftskommunikation (z.B. Bolten 2007) zahlreiche Forschungsarbeiten zu dieser Thematik hervorgebracht. Generell bewegen sich Diskurse interkultureller Kompetenz zwischen eher ökonomisch orientierten Ansätzen und eher human- und sozialwissenschaftlichen Konzepten (vgl. Rathje 2006). Dabei nehmen erstere die Effizienz interkultureller Kommunikation in den Blickpunkt, während letztere sich auf die menschliche Weiterentwicklung in interkulturellen Interaktionen konzentrieren.

Näher eingehen will ich hier zunächst auf das in der Fremdsprachendidaktik angesiedelte und explizit für den Fremdsprachenunterricht konzeptionierte sowie für das Verständnis und die Durchführung meiner Studie bedeutsame Kompetenzmodell von Michael Byram (1997), welches fünf Teilkompetenzen interkultureller Kompetenz voneinander unterscheidet, die sogenannten *savoirs*.⁶ Byram geht davon aus, dass kulturspezifisches Wissen über eigene und fremde Kulturen und kulturallgemeines Wissen über persönliche und gesellschaftliche Interaktionsprozesse eine Komponente interkultureller Kompetenz darstellen (*savoirs*). Eine weitere Komponente impliziert Einstellungen wie Neugier, Offenheit und die Bereitschaft, eigene Überzeugungen zu relativieren (*savoir être*). Zudem

6 'Interkulturelle Kompetenz' betrachtet Byram (1997) als eine Komponente des übergeordneten Konstrukts 'Interkulturelle Kommunikative Kompetenz', zu der darüber hinaus die linguistische und soziolinguistische Kompetenz sowie die Diskurskompetenz zählen.

wird interkulturell kompetenten Menschen auch die Fähigkeit, Dokumente oder Ereignisse anderer Kulturen zu interpretieren und zu erklären sowie miteinander in Beziehung zu setzen, zugesprochen (*savoir comprendre*). Des Weiteren ist die Fähigkeit, neues Wissen über andere Kulturen zu erwerben und die Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen Bestandteil interkultureller Kompetenz (*savoir apprendre/faire*). Die fünfte und letzte Teilkompetenz betrifft den kritischen Umgang mit kulturellen Produkten und Praktiken, unter Berufung auf explizite Kriterien, die Byram mit *savoir s'engager* bezeichnet. In diesem Modell wurde also der Versuch unternommen, interkulturelle Kompetenz horizontal aufzuschlüsseln, wodurch sich grob resümierend eine kognitive, affektive und konative Dimension abzeichnet. Eine vertikale Unterteilung der fünf Komponenten – wie sie z.B. im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) (Goethe Institut Inter Nationes; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK); Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) & Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) 2001) die vier Grundfertigkeiten kommunikativer Kompetenz mittels der Zuordnung von Referenzniveaus erfahren – ist im Zuge dessen nicht vorgenommen worden. Gemeinhin handelt es sich bei derartigen Kompetenzmodellen um Strukturmodelle, im Gegensatz zu simplen Listenmodellen (vgl. Bolten 2007), zu denen im weitesten Sinne die Auflistung interkultureller Lernziele in den Bildungsstandards gezählt werden kann.

Die bei Byram (1997) und in den Bildungsstandards (2003) ausbleibende Stufung interkultureller Kompetenz findet man dagegen im sogenannten Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität (*Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)*), das der amerikanische kulturvergleichende Psychologe Milton J. Bennett (1986) Mitte der 80er Jahre entwarf. Das Modell – konzeptioniert für interkulturelles Training im Bereich der Erwachsenenbildung – basiert auf der Hypothese, dass die Fähigkeit, kulturelle Unterschiede wahrzunehmen und in sein eigenes Verhalten zu integrieren (interkulturelle Sensibilität), verknüpft ist mit dem Potenzial, interkulturell kompetent, das heißt in kulturangemessener Form, zu denken und zu handeln (vgl. Bennett 1986). Ein Mensch kann entweder eine ethnozentrische Orientierung aufweisen – also kulturelle Unterschiede ignorieren, abwehren und minimieren – oder eine ethnorelative, gleichbedeutend mit der Akzeptanz anderskultureller Perspektiven sowie deren Adaptation und Integration im eigenen Denken und Handeln. Dabei können sowohl auf der ethnozentrischen (*Denial, Defense, Minimization*) wie auch auf der ethnorelativen Ebene (*Acceptance, Adaptation, Integration*) drei Stufen durchlaufen werden. Die insgesamt sechs Orientierungen zeichnen sich durch je

spezifische kognitive, affektive und handlungsbezogene Eigenschaften aus, welche jedoch nicht mithilfe horizontal angelegter Deskriptoren konkretisiert werden.

Unabhängig von ihrer unterschiedlichen Herangehensweise, interkulturelle Kompetenz zu definieren und zu zergliedern, haben das Strukturmodell von Byram und das Entwicklungsmodell von Bennett miteinander gemein, dass sie das Produkt einer ausschließlich konzeptuellen Arbeit darstellen und somit nicht empirisch abgesichert sind. Dennoch ist es zwingend notwendig, sich an dieser Stelle die Frage zu stellen, welchen Beitrag die Modelle interkultureller Kompetenz im Hinblick auf die Evaluation im Kontext schulischen Fremdsprachenlernens zu liefern imstande sind. Hierfür lohnt sich ein Blick auf ihre bisherigen Anwendungskontexte. Byrams Dimensionierung interkultureller Kompetenz spielt derzeit eine tragende Rolle im Rahmen der Konzeptualisierung einer *Autobiography of Intercultural Encounters* (vgl. Byram 2008), die eine Ergänzung zum Europäischen Sprachenportfolio (vgl. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren 2001) darstellt und den Lernern die Beurteilung selbst erlebter interkultureller Begegnungen ermöglicht. Zwar spiegeln die dort zu beantwortenden Reflexionsaufforderungen die fünf *savoirs* wider, aufgrund der im Byram'schen Strukturmodell nicht vorhandenen vertikalen Dimensionierung interkultureller Kompetenz, und auch der im GeR nicht erfolgten Aufstellung Gemeinsamer Referenzniveaus "soziokulturellen Wissens", "interkultureller Fertigkeiten" und "interkulturellen Bewusstseins" (Goethe Institut Inter Nations et al. 2001: 104ff.), kann jedoch von *self-assessment* im Sinne einer Bearbeitung operationalisierter Checklisten keine Rede sein. Das Fehlen von Kompetenzstufen bildet eines der zentralen Probleme im Hinblick auf die Konstruktion und die Bewertung von Testaufgaben. Denn erst wenn "jede Kompetenzstufe durch kognitive Prozesse und Handlungen von bestimmter Qualität spezifiziert [ist], die Schülerinnen und Schüler auf dieser Stufe bewältigen können" (Klieme 2003: 22), können auch konkrete Aufgabenstellungen konstruiert und eine kriterienorientierte Interpretation von Testergebnissen realisiert werden.

Im Gegensatz zum Anwendungskontext des Modells interkultureller Kompetenz von Byram wurde das Entwicklungsmodell interkultureller Sensibilität von Bennett zum Zwecke einer Fremdevaluation operationalisiert. Die Anfang der 2000er Jahre durchgeführte *Large Scale Study DESI* (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) (vgl. DESI-Konsortium 2008) erhob im Fach Englisch neben dem Hör- und Leseverstehen, dem freien Schreiben und der mündlichen Sprachproduktion auch Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenz. Um letztere zu ermitteln, bekamen die teilnehmenden Schüler zwei *Critical Incidents* vorgelegt, zu denen es anschließend Fragen zu beantworten galt, die die kognitive, affektive und konative Ebene der kritischen Interaktionssituation berührten

(vgl. Hesse 2008). Das Antwortformat des Paper-and-Pencil-Tests war geschlossen, repräsentierte die sechs Orientierungen interkultureller Sensibilität des *DMIS*, welche hinsichtlich der Wahrscheinlichkeit ihres Zutreffens eingeschätzt werden sollten. Es ging also darum, die Schüler in Bezug auf ihren Umgang mit kulturellen Unterschieden einzustufen. Mit Blick auf die vorliegende Thematik kann man letztlich folgenden Schluss ziehen: das Entwicklungsmodell von Bennett lässt sich zur Messung interkultureller Sensibilität im Sinne einer Zuweisung der entsprechenden ethnozentrischen bzw. ethnorelativen Orientierungen gebrauchen. Der damit verbundene scheinbare Vorteil einer Ermittlung von Niveaustufen interkultureller Sensibilität wird jedoch durch einige entscheidende Nachteile – sowohl theoretischer als auch forschungsmethodischer Natur – relativiert. In erster Linie basiert das Messverfahren der DESI-Studie auf der Hypothese, dass der Umgang mit kulturellen Unterschieden an interkulturelle Kompetenz gekoppelt ist. Diese Annahme wird von Bennett weder in genügendem Maße erläutert, noch scheint die Beschränkung auf kulturelle Unterschiede – unter Ausblendung kultureller Gemeinsamkeiten – in der heutigen sprachlich-kulturell heterogenen Gesellschaft angebracht zu sein (vgl. Hu 2008). Dieser Umstand verweist zudem auf einen Kulturbegriff Bennetts mit eher essenzialistischem Charakter. An zweiter Stelle muss kritisiert werden, dass die Einstufung interkultureller Sensibilität nur gradueller Art ist, und keine Aussagen über horizontal angelegte Teilkompetenzen getroffen werden. Nach Betrachtung der von Byram aufgestellten *savoirs* mutet eine Evaluation ohne kumulative Dimension als sehr verkürzt an. Zuletzt wirft die Erhebung interkultureller Sensibilität in der DESI-Studie die Frage auf, ob derart komplexe und dynamische Kompetenzen, zu denen die interkulturelle Kompetenz ohne jeden Zweifel zu rechnen ist, überhaupt durch einen auf lediglich zwei *Critical Incidents* aufbauenden Multiple-Choice-Test angemessen erfasst werden.

Die Analyse der beiden hier exemplarisch dargestellten Erhebungsinstrumente, wie auch weiterer bisher konstruierter und eingesetzter Evaluationsverfahren, macht deutlich, dass disziplinübergreifend keine validen Prüfungsaufgaben zur Ermittlung interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kontext von Fremdsprachenunterricht existieren. Innerhalb der mit der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen befassten Disziplinen wurden zwar bislang zahlreiche Erhebungsmethoden vorgeschlagen, welche vorwiegend von Lehrmethoden abgeleitet sind, wie beispielsweise der Einsatz von Simulationsspielen oder von Sprachenportfolios (vgl. Lessard-Clouston 1992). Ungeachtet ihrer inhaltlichen Anschlussfähigkeit an fremdsprachendidaktische Konzepte interkulturellen Lernens handelt es sich dabei jedoch nicht um systematische und praktikable Evaluationskonzepte. Im Gegensatz dazu kamen im Feld des berufsbildenden

interkulturellen Trainings bisher vor allem Selbsteinschätzungsinventare, wie das "cross-cultural adaptability inventory" oder das "intercultural development inventory", und *culture assimilators* zum Einsatz (vgl. Fowler 1999). Diese der quantitativen Forschungsmethodologie zuzurechnenden Messinstrumente erheben gewiss den Anspruch auf eine objektive Messung, allerdings geht damit meist die Annahme relativ homogener Nationalkulturen einher. Die hier zugegebenermaßen verkürzt wiedergegebene Forschungslage wirft im Hinblick auf die Durchführung einer sich der Evaluation interkultureller Kompetenz widmenden empirischen Studie zahlreiche forschungsmethodische Fragen auf, deren Klärung sich unmittelbar auf das Forschungsdesign meiner Arbeit auswirkt. Im folgenden Abschnitt werde ich deshalb neben der Darstellung meiner Forschungsfragen ein besonderes Augenmerk auf die Erläuterung meiner Verfahren zur Datengewinnung und Datenaufbereitung legen.

3. Eine explorative Studie mit Französischlernern

3.1 Forschungsdesiderate, -fragen und -design

Um in naher Zukunft die angemessene Berücksichtigung interkultureller Lernziele in der alltäglichen Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu gewährleisten, wird es unabdingbar sein, dass sich die Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugsdisziplinen im Rahmen der Generierung valider Evaluationsverfahren auch mit damit eng zusammenhängenden Fragen nach Struktur und Verlauf interkultureller Lernprozesse, nach der Entwicklungsangemessenheit curricularer Zielforderungen und der Gültigkeit von Kompetenzmodellen in Bezug auf Kinder und Jugendliche auseinandersetzen. Den Ausgangspunkt und die Motivation meines empirischen Dissertationsprojekts bildet die Frage, inwiefern die in den Bildungsstandards aufgeführten interkulturellen Kompetenzen ein im Französischunterricht realistisch zu erreichendes Lernziel für Schüler am Ende der Jahrgangsstufe 10 darstellen. Dieser Problemstellung will ich mit folgenden Hauptforschungsfragen auf den Grund gehen:

- 1) Welche Teilaspekte interkultureller Kompetenz zeichnen sich bei den untersuchten Schülern ab?
- 2) Sind Niveauunterschiede im Bereich interkultureller Kompetenzen auszumachen?
- 3) In welchem Verhältnis stehen die ermittelten Ergebnisse zu den in den *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache* formulierten Lernzielanforderungen bezüglich interkultureller Kompetenz?

Die auf diesen Forschungsfragen aufbauende Studie macht vor dem Hintergrund bisher nicht existierender disziplinübergreifend anerkannter Messverfahren die Erstellung eines Erhebungsinstruments erforderlich, welches die curricular vorgegebenen Themen der Lernjahre bis zur Erlangung des Mittleren Schulabschlusses berücksichtigt und zugleich an den Kompetenzanforderungen der Bildungsstandards orientiert ist. Die Konstruktion von Aufgaben zur Ermittlung interkultureller Kompetenzen bringt einige forschungsmethodische und forschungsmethodologische Fragen mit sich, vor allen Dingen gilt es zu klären, welche Erhebungsinstrumente sich zur Beantwortung der oben genannten Forschungsfragen eignen – also z.B. Simulationen, Interviews, Fragebögen – und ob diese dem qualitativen oder quantitativen Forschungsparadigma folgen sollten. Eng verbunden mit der Wahl des Erhebungsverfahrens und auf keinen Fall losgelöst davon festzulegen ist die Auswertungsmethode. Meine Entscheidung für eine qualitativ-explorativ angelegte Studie hat ihre Ursache sowohl in den Erkenntnissen aktueller Diskurse um Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Allgemeinen sowie der interkulturellen Kompetenz im Besonderen und beruht andernteils auf den bisher existierenden, im vorigen Kapitel skizzenhaft präsentierten Evaluationsansätzen.

Die mittlerweile weitgehend akzeptierte Fassung des Kompetenzbegriffs nach Weinert – welcher unter Kompetenzen "die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können" (2001: 27f., zitiert nach Klieme 2003: 21) versteht – impliziert, dass Kompetenzen vielschichtig und mehrdimensional sind. Meines Erachtens trifft dies ganz besonders auf die interkulturelle Kompetenz zu, veranschaulicht beispielsweise im Strukturmodell von Byram in Gestalt der fünf *savoirs*. Bezüglich der sich daran anschließenden messtheoretischen Frage nach einer angemessenen Evaluation existieren zwei gegensätzliche, durch ein unterschiedliches Kompetenzverständnis geprägte, Positionen. Die unter methodologischer Warte als quantitativ geltende Position zeichnet sich durch die Hoffnung und Überzeugung aus, Kompetenzen ähnlich wie naturwissenschaftliche Größen definieren und evaluieren zu können, und zwar mithilfe möglichst objektiver Kompetenzmessverfahren. Ihre Methoden akzentuieren die Skalierbarkeit von Kompetenzen und setzen als Erhebungsinstrumente verstärkt Experiment, Test und Fragebogen ein. Hingegen wird am anderen qualitativ orientierten Pol davon ausgegangen, dass "eine solche Objektivität für human- und sozialwissenschaftliche Variablen prinzipiell nicht zu erreichen" ist (Erpenbeck & von Rosenstiel 2003: XIX). Diese Erkenn-

tnis hat zur Folge, dass eher ein Kompetenzverstehen angestrebt wird, durch Interpretation von Erfahrung und Sprache, welches laut Erpenbeck & von Rosenstiel im Gegensatz zu objektiven Messverfahren als "subjektives Kompetenz-einschätzungs- und -beschreibungsv erfahren" (2003: XIX) bezeichnet werden kann. Es geht hier also um Beschaffenheit und Güte von Kompetenz und um Sinn- und Bedeutungszusammenhänge, welche insbesondere mittels narrativ angelegter Interviews und unstrukturierter Beobachtungen ermittelt werden. In Anbetracht der außerordentlichen Komplexität interkultureller Kompetenz und des Interdependenzverhältnisses ihrer Teildimensionen erscheint eine separate, objektive Messung äußerst fragwürdig und angesichts der aktuellen Forschungslage auch nicht praktikabel. Vorerst steht deshalb die Entwicklung systemisch-prozessualer Testverfahren an, in denen die Fähigkeit, "diese Teilkompetenzen in ein ausgewogenes, prozesshaftes Zusammenspiel zu bringen und in konkreten interkulturellen Handlungskontexten zu realisieren" (Bolten 2007: 29f.) überprüft wird.⁷ Wie jedes Evaluationsverfahren setzt auch eine holistische Überprüfung – als Konsequenz aus der nicht unmittelbaren Prüfbarkeit von Kompetenzen – ein Kompetenzmodell voraus, welches "empirische Voraussagen im Theorierahmen gestattet" (Erpenbeck & von Rosenstiel 2003: XII). Infolge seines fremdsprachendidaktischen Theorieanschlusses und der speziell auf fremdsprachliches Lernen abgestimmten Dimensionierung interkultureller Kompetenz machte ich mir das Kompetenzstrukturmodell von Byram sowohl im Zuge der Datenerhebung als auch der Datenauswertung zunutze.

In meinem Forschungsprojekt, in dessen Zentrum die Befragung von N=106 Französischlernern der Jahrgangsstufe 10 an vier Gymnasien und drei Gesamtschulen einer norddeutschen Großstadt steht, versuche ich dem Anspruch eines ganzheitlichen Charakters von Testverfahren zur Evaluation interkultureller Kompetenz gerecht zu werden. Im Rahmen offener Fragebögen sollten die Schüler kulturell aufgeladene Fotos und interkulturelle Dilemmata kommentieren und beurteilen, gefolgt von Erzählungen über eigene Erfahrungen mit Menschen anderer Kultur und Sprache. Darüber hinaus habe ich mit N=15 Schülern, nach der Methode des purposiven Samplings⁸ vertiefende episodische Dilemma-Interviews durchgeführt, in denen Filmausschnitte mit interkulturellen Begegnungssituationen als Gesprächsstimulus herangezogen wurden. Wie bereits er-

7 Holistische Testverfahren bergen durch ihre komplexe Anlage zudem das Potenzial, Lernprozesse positiv zu beeinflussen, weshalb in diesem Fall auch von pädagogischer Evaluation gesprochen wird, in Abgrenzung zu psychometrischen Messverfahren (vgl. Byram 1997; Gipps 1994).

8 Die Strategie des purposiven, also des gezielten Samplings, steht der Zufallsauswahl von Fällen gegenüber und sieht die gezielte Einbeziehung von Extremfällen, von abweichenden oder besonders typischen Fällen vor, um ein Feld möglichst breit, in seiner ganzen Variationsbreite, zu erfassen (vgl. Flick 2005).

wähnt, sind die Formulierung und die Komposition der einzelnen Fragen auf die interkulturellen Lernzielbeschreibungen der Bildungsstandards abgestimmt, um so den gewünschten Rückbezug auf die curricularen Vorgaben bezüglich des Französischunterrichts zu ermöglichen. Des Weiteren diene mir das Kompetenzmodell von Byram als inhaltliche Orientierung zur Erstellung der Testaufgaben. Den thematischen Fokus wiederum legte ich auf die französische Sprache und frankophone Länder. Trotz des kulturspezifischen Schwerpunkts sollte jedoch auch Raum für kulturallgemeine Äußerungen gelassen werden.⁹ Hinzugefügt sei an dieser Stelle, dass in der Formulierung aller Aufgaben bewusst eine Suggestierung möglicher Antworten vermieden wurde und dementsprechend auch nicht von einer Operationalisierung im Sinne eines quantitativen Forschungsparadigmas gesprochen werden kann. Eine solche Aufgabenkonstruktion trägt nicht nur der Auffassung Rechnung, dass interkulturelle Kompetenzen mittels holistischer Testaufgaben adäquat erfasst werden sollten, was jegliche Formen einer isoliert vorgehenden Überprüfung einzelner Teilkompetenzen ausschließt. Darüber hinaus weist eine solch offene Befragungsmethode das Potenzial auf, die persönlichen Sichtweisen der untersuchten Französischlerner zur Geltung zu bringen – in diesem Fall gleichbedeutend mit der individuell spezifischen Beschaffenheit interkultureller Fähigkeiten und Fertigkeiten – und entspricht damit einer der zentralen Intentionen qualitativer Sozialforschung (vgl. Flick 2005). Darin sehe ich einen entscheidenden Vorteil qualitativer Evaluation gegenüber einer quantitativen Herangehensweise, innerhalb derer immer "nur das erhoben [wird], was der Forscher noch vor der Kenntnis des Objektbereichs für sinnvoll und notwendig erachtet" (Lamnek 2005: 16). Dieser Effekt soll durch die Triangulation von Fragebogen und Interview noch verstärkt und der Analyse dadurch mehr Breite und Tiefe verliehen werden. Ferner repräsentiert die Methodentriangulation, ebenso wie die Daten-, Forscher- und Theorientriangulation, laut Mayring (2002, zitiert nach Lamnek 2005) ein wichtiges Gütekriterium qualitativer Sozialforschung – neben der Verfahrensdokumentation, der Nähe zum Gegenstand, einer kommunikativen Validierung, einer argumentativen Interpretationsleistung und der Regelgeleitetheit.

Die beiden letztgenannten Gütekriterien sind Bestandteil der Datenaufbereitung und hängen direkt mit der Auswertungsmethode zusammen, welche sinnvoll auf das Erhebungsinstrument abgestimmt sein muss. Aufgrund ihres regel- und theoriegeleiteten Vorgehens habe ich meine Daten mit der strukturierenden

9 Die Konzentration auf Frankreich hat ihre Ursache keineswegs in einem essentialistischen Kulturverständnis. Vielmehr soll dadurch den Inhalten des Französischunterrichts und somit dem fachspezifischen interkulturellen Lernen Rechnung getragen werden. Mit Hu (2003) vertrete ich einen durch Reflexivität und Diskursivität geprägten Kulturbegriff, unter gleichzeitiger Anerkennung der Gebundenheit von Kultur an Kollektive.

qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) interpretiert, über eine deduktive Kategoriendefinition auf Grundlage des Kompetenzstrukturmodells von Byram. Im Vergleich zum theoretischen Kodieren innerhalb der *Grounded Theory* nach Glaser & Strauss (1967, zitiert nach Mayring 2003), welches die Entwicklung gegenstands begründeter Theorien "ohne Verzerrungen durch Vorannahmen des Forschers" (Mayring 2003: 75) zum Ziel hat, gestattet mir diese Auswertungsstrategie eine transparente, kriterienorientierte Evaluation anhand eines aus messtheoretischer Sicht notwendigen Kompetenzmodells und gewährleistet zugleich die Anschlussfähigkeit an fremdsprachendidaktische Hintergrundtheorien. Dennoch wird im Zuge der Auswertung Raum für die induktive Neubildung von Kategorien mittels zusammenfassender und explizierender Inhaltsanalyse gelassen, um der Spezifik der zu untersuchenden Daten gerecht zu werden. Dies hat zur Folge, dass das Kategoriensystem im Zuge des Interpretationsprozesses permanent erweitert und so an das auszuwertende Material angeglichen wird. Von dieser Auswertungsmethodenkombination, welche es gestattet, "den scheinbaren Widerspruch zwischen dem Prinzip des theoriegeleiteten Vorgehens und dem Prinzip der Offenheit zu lösen" (Gläser & Laudel 2006: 199), verspreche ich mir Aussagen über die unterschiedliche Verfügbarkeit interkultureller Teilkompetenzen. In Anbetracht der Stichprobengröße von N=106 basiert die Entscheidung für die qualitative Inhaltsanalyse zu guter Letzt auch auf forschungsökonomischen Gründen. Denn als kodierendes, auf die Reduktion von Material abzielendes Verfahren eignet sich die Inhaltsanalyse – im Gegensatz zu sequenziellen Vorgehensweisen, welche mit dem Ziel der Kontextualisierung zu einer Vermehrung des Textmaterials führen – sehr gut zur Auswertung großer Stichproben (vgl. Flick 2005). Elementare Schritte der bis zum jetzigen Zeitpunkt abgeschlossenen Kodierung will ich im nun folgenden Kapitel exemplarisch – anhand eines Auszugs aus dem von einer Schülerin der Jahrgangsstufe 10 einer Gesamtschule bearbeiteten offenen Fragebogen – aufzeigen. Dabei sollen einerseits die Schwierigkeiten innerhalb der Evaluation interkultureller Kompetenz aufgezeigt und auf der anderen Seite erste, vorläufige Forschungsergebnisse dargestellt werden.

3.2 Einblicke in die Datenauswertung

Im vorigen Kapitel habe ich darauf verwiesen, dass es Ziel der strukturierenden Inhaltsanalyse ist, alle Textbestandteile, die durch die deduktiv gebildeten Kategorien angesprochen werden, systematisch aus dem Material zu extrahieren (vgl. Mayring 2003). Hierfür müssen die schriftlichen Äußerungen der Schüler auf dahinterliegende interkulturelle Kompetenzen im Sinne Byrams (1997) ana-

lysiert und interpretiert werden. Als ersten Auswertungsschritt sieht das allgemeine Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse die Definition der Analyseinheiten vor, "um die Präzision der Auswertung zu erhöhen" (Mayring 2003: 53). Als Auswertungseinheiten, gleichbedeutend mit den nacheinander zu analysierenden Textteilen, habe ich Sätze im grammatikalischen Sinn bestimmt. Kollokationen bilden die Kodiereinheit, also den minimalen Textteil, der unter eine Kategorie fallen kann. Der größte Textbestandteil, dem eine Kategorie zugeordnet werden kann – die sogenannte Kontexteinheit – besteht dagegen aus der vollständigen Antwort auf eine Frage. Das im Anschluss daran zu erstellende Kategoriensystem beinhaltet die Hauptkategorien *savoirs*, *savoir être*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire* und *savoir s'engager* sowie Unterkategorien, die aus den Teillernzielen des Byram'schen Kompetenzmodells hervorgehen. Exemplarisch gibt Tabelle 1 die Hauptkategorie *savoir être* sowie die deduktiv gebildeten und induktiv hinzugewonnenen Unterkategorien wieder:

Hauptkategorie <i>savoir être</i>	
Deduktive Unterkategorien	Induktive Unterkategorien
Bereitschaft, sich mit Anderssein auseinanderzusetzen	Akzeptanz von Unbekanntem/Anderem
Interesse am Entdecken anderer Perspektiven	Neugier auf Unbekanntes/Anderes
Bereitschaft, die Werte hinter kulturellen Praktiken der eigenen Umgebung zu hinterfragen	Bereitschaft, sich in die Gedanken und Gefühle anderer Personen hineinzuversetzen
Bereitschaft, die unterschiedlichen Stufen der Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur zu erfahren	Interesse, die eigene Umgebung zu verlassen
Bereitschaft, sich mit jeglichen Konventionen im Kommunikationsverhalten auseinanderzusetzen	

Tabelle 1: Hauptkategorie *savoir être*

Nach der Formulierung der Analysekategorien müssen die Unterkategorien definiert werden, um die jeweilige Teilkompetenz näher zu beschreiben und dadurch die Extraktion von Textteilen zu erleichtern. Auf den Kategoriendefinitionen aufbauend sind hierauf die sogenannten Indikatoren zu formulieren, die präzisieren, welche Kodier- und Auswertungseinheiten unter eine Kategorie fallen. Laut Gläser & Laudel stellen sie "ein wichtiges Bindeglied zwischen den

relativ abstrakten Variablendimensionen und dem empirischen Material dar" (2006: 202). Innerhalb der sich daran anschließenden Analyse der Daten werden neben der Kodierung nicht nur die Indikatoren überarbeitet und an das vorliegende Material angepasst, sondern auch Ankerbeispiele festgelegt, also konkrete Textstellen, die als prototypische verbale Äußerung einer Unterkategorie die Analyse des weiteren Materials vereinfachen sollen. Die universal gültigen Schritte der qualitativen Inhaltsanalyse abschließend möchte ich noch hinzufügen, dass insbesondere die Definition der Unterkategorien wie auch die Kodierung der Daten im Rahmen einer Interpretationsgruppe erfolgte. Dadurch sollte in Anlehnung an die aus der quantitativen Inhaltsanalyse bekannte Forderung nach einer hohen Interkoder-Reliabilität eine möglichst große Übereinstimmung der Extraktionsergebnisse erreicht und damit deren Fundiertheit erhöht werden (vgl. Flick 2005; Gläser & Laudel 2006). Die im nun folgenden Abschnitt präsentierten Fragebogenauszüge können in Bezug auf die Schwierigkeiten einer Zuordnung von Kategorien interkultureller Kompetenz als repräsentativ für das gesamte Sample erachtet werden.¹⁰

In der ersten Aufgabe meines Fragebogens sollen die Schüler aus acht Fotos – welche allesamt eine Verbindung zu Frankreich und frankophonen Ländern aufweisen – diejenigen Szenen und Situationen auswählen und kommentieren, die sie für einen längeren Aufenthalt in Betracht ziehen oder ausschließen (siehe Tabelle 2 im Anhang). Von dieser Aufgabenstellung verspreche ich mir Antworten, die die Hauptkategorien *savoirs*, *savoir être*, *savoir comprendre* und *savoir s'engager* widerspiegeln. Es ist beispielsweise möglich, dass die Kommentierung der Fotos kulturspezifisches Wissen sichtbar werden lässt (*savoirs*) oder dabei Interesse an anderen kulturellen Praktiken ausgedrückt wird (*savoir être*). Desgleichen kann die Fähigkeit, ein Dokument einer anderen Kultur mit Dokumenten der eigenen Kultur in Beziehung zu setzen, zum Vorschein kommen (*savoir comprendre*) oder auch der kritische Umgang mit Stereotypen (*savoir s'engager*).¹¹ Die Analyse des nun folgenden Antworttexts der Gesamtschülerin Samira¹² wird Aufschluss darüber geben, welche der deduktiven Haupt- und

10 Zum Zeitpunkt der Niederschrift des vorliegenden Beitrags war der Kodierungsvorgang zu einem Viertel abgeschlossen.

11 Bredella (1999) gibt zu bedenken, dass die Auseinandersetzung mit Stereotypen im Fremdsprachenunterricht insbesondere ihres unklaren Status' wegen schwierig sei. Auf der einen Seite existiere die Ansicht, dass Stereotypen nichts mit der Realität zu tun haben, von anderer Seite würde ihnen jedoch ein gewisser Wahrheitsgehalt zugerechnet. Unabhängig von dieser Debatte besteht weitgehend Einigkeit darüber, dass Stereotypen sowohl eine psychologische Funktion innehaben, als auch eine epistemologische Funktion, die sich dazu überlagern können.

12 Die Anonymität der Daten während, handelt es sich bei dem hier verwendeten Vornamen um ein Pseudonym. Samira ist in Deutschland geboren, ihre Eltern in der Türkei. Samiras Muttersprache ist türkisch, wobei in ihrem Elternhaus sowohl türkisch als auch deutsch gesprochen wird.

Unterkategorien interkultureller Kompetenz angesprochen werden und ob im Gegenzug die Neubildung induktiver Unterkategorien erforderlich ist. Bild 1 der acht Fotos (vier dieser Bilder siehe Anhang) stellt einen Straßenzug eines französischen Überseedepartments dar, Samira äußert sich dazu folgendermaßen:

Ich würde gerne dahin ziehen, weil die Arm aussehen und danach aussehen als würden sie Hilfe gebrauchen. Also ich würde da jetzt nicht für immer hinziehen wollen, aber für ne weile um denen vlt. finanziell zuhelfen!¹³

Gemäß dem Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse muss nun überprüft werden, ob diese Äußerung Textteile enthält, die für die zugrunde liegende Thematik von Bedeutung sind und dementsprechend mit deduktiv gebildeten Kategorien interkultureller Kompetenz kodiert werden können. Dieser Schritt umfasst weit mehr als die Suche nach Kollokationen oder Phrasen, die aufgrund ihrer grammatikalischen und lexikalischen Bedeutung interkulturelle Teilkompetenzen widerspiegeln. Das Aufdecken relevanter Informationen und die daran anschließende Kodierung stellt einen entscheidenden Interpretationsschritt dar, in welchen auch sequenzielle Betrachtungen des Materials im Sinne der engen und weiten Kontextanalyse nach Mayring (2003) mit einfließen (vgl. Gläser & Laudel 2006). In Samiras Antwort scheint ein vorerst nicht genauer zu spezifizierendes Interesse am ausgewählten Foto durch, was nach meinem Dafürhalten mit den Phrasen "Ich würde gerne dahin ziehen" und "Also ich würde da jetzt nicht für immer hinziehen wollen, aber für ne weile" signalisiert wird. Aufgrund der Tatsache, dass Samira eine ihr nicht vertraute Umgebung kommentiert – dokumentiert durch den engen und weiten Textkontext sowie durch einen demografischen Fragebogen – könnten diese Äußerungen durchaus auf ein Interesse am Nicht-Vertrauten beziehungsweise am Anderen hindeuten. Dieser Aspekt fände sich auch im deduktiv hergeleiteten Kategoriensystem in der Unterkategorie "willingness to seek out or take up opportunities to engage with otherness" (Byram 1997: 57) wieder, die Bestandteil der Hauptkategorie *savoir être* ist und in deren Definition unter anderem das "Interesse an Alltagserfahrungen des Anderen" Erwähnung findet. Allerdings enthält weder die obige Antwort noch der Textkontext eine erklärende Phrase, aus der eindeutig ein auf die abgebildete Szene fokussiertes Interesse hervorgeht. Da ein wesentliches Merkmal der qualitativen Inhaltsanalyse in der Nachvollziehbarkeit¹⁴ des Auswertungsprozesses durch ein schrittweises, systematisches Vorgehen besteht, rechtfertigen nur Textstellen, "in denen sich der Interviewpartner explizit und be-

13 Die handschriftlichen Antworten der Schüler wurden originalgetreu digitalisiert.

14 Um die Transparenz der Auswertung erhöhen, habe ich zudem alle schwer deutbaren Textstellen mit Memos versehen, in denen eine argumentative Interpretationsabsicherung erfolgt.

wusst zum Gegenstand der Forschungsfrage äußert" (Lamnek 2005: 518), in hinreichendem Maße die Zuweisung deduktiver Unterkategorien. Aufgrund des eindeutig an kulturelle Aspekte gebundenen Interesses wird im vorliegenden Fall eine induktive Kategorienbildung notwendig. Infolge der zum Ausdruck gebrachten Bereitschaft, an einen anderen Ort zu ziehen, scheint mir eine Unterkategorie mit der Bezeichnung "Interesse, die eigene Umgebung zu verlassen" den Inhalt der Kontexteinheit in adäquater Weise wiederzugeben. Unter Berufung auf die Prinzipien der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2003) geht diese Titulierung aus der Paraphrasierung der zu kodierenden Phrase hervor und wurde auf ein Abstraktionsniveau generalisiert, welches den schon existierenden deduktiven Unterkategorien gleicht.

Der zweite für die Auswertung bedeutsame Aspekt betrifft die weiter oben angesprochene Erstellung von Indikatoren und Ankerbeispielen. Die mit der Unterkategorie "Interesse, die eigene Umgebung zu verlassen" kodierte Antwort von Samira muss paraphrasiert werden, damit im weiteren Auswertungsprozess die Kategorienzuweisung erleichtert wird. Außerdem wird das Originalzitat in das entsprechende Codememo aufgenommen und fungiert dort als Ankerbeispiel.

Ehe ich mich nun der Kommentierung eines zweiten Bildes zuwende, möchte ich noch auf ein bisher nicht abschließend geklärtes Problem zu sprechen kommen, auf welches ich innerhalb des Kodierungsprozesses stieß. Die Kommentierung der vorgelegten Szenen und Situationen wirft generell die Frage auf, ob auch die Entscheidung der Schüler für bestimmte Fotos in die Auswertung miteinbezogen werden soll. Zweifelsohne können Auswahlprozesse dieser Art auf interkulturelle Teilkompetenzen affektiver und kognitiver Dimension zurückzuführen sein. Weil das Ziel qualitativer Inhaltsanalyse, wie jeder anderen Interpretationsstrategie auch, aber in der Identifizierung und Deskription sprachlicher Eigenschaften eines Textes besteht, um daraus Schlussfolgerungen auf nicht sprachliche Eigenschaften von Personen zu ziehen (vgl. Lamnek 2005), mutet die Deutung einer nicht schriftlich fixierten und damit nicht nachweisbaren Auswahlentscheidung als zu spekulativ an. Im Übrigen müsste eine solche Analyse an eine schon im Vorfeld vorzunehmende Bewertung der Fotos seitens des Forschers gekoppelt sein. In der Konsequenz hieße das, dass unter Ausblendung des sozialen und kulturellen Hintergrunds jedes Schülers festgelegt wird, welche Szenarien oder Situationen als anders oder nicht vertraut gelten. Der dadurch suggerierte normative Charakter einer Antwort würde sich schlussendlich nicht mit dem Paradigma eines qualitativen Evaluationsansatzes vertragen.

Auf dem zweiten Foto, welches Samira auswählt und beschreibt, ist die westfranzösische Atlantikküste abgebildet. Ihr Kommentar dazu ist der folgende:

Da würde ich gerne für immer hinziehen wegen dem Meer und der kleinen Insel. Wasser ist genau mein Ding und ne Kleine Insel wo sich jeder kennt! Außerdem ist die Meeresluft viel besser als die Luft in Hamburg, die von den Autoabgasen verschmutzt ist.

Antworten dieses Typs treten im bisher untersuchten Textkorpus relativ häufig auf. Die Verwendung von auf landschaftliche Charakteristika rekurrierenden Ausdrücken wie "Meer" und "Insel", oftmals begleitet von Signalwörtern, die die Faszination am Exotischen demonstrieren, spiegeln in meinen Augen eine touristische Sichtweise wider. Die artikulierte Begeisterung ist, so glaube ich, eher mit einem situationalen Interesse¹⁵ gleichzusetzen, welches nicht auf einer kulturellen Ebene angesiedelt ist. Infolgedessen habe ich solche Phrasen keiner Kodierung mit Kategorien interkultureller Kompetenz unterzogen.

Im Anschluss an die Einschätzung vorgegebener Szenarien im Hinblick auf einen dortigen Aufenthalt werden die Schüler im Fragebogen dazu aufgefordert, zwei Fotos zu beschreiben und zu erläutern, die für sie persönlich "etwas mit Frankreich zu tun haben". Die Bearbeitung dieser Aufgabe kann die Befragten dazu veranlassen, sich auf kulturspezifisches Wissen (*savoirs*) zu berufen oder beispielsweise auch den Wahrheitsgehalt von Stereotypen und Vorurteilen anzuzweifeln (*savoir s'engager*). Zudem sind Vergleiche mit der eigenen Umgebung denkbar (*savoir comprendre*), ebenso kann Begeisterung für die abgebildeten Szenen zutage treten (*savoir être*). Samira hat sich zur Kommentierung von Bild 3 entschieden, welches ein Pariser Straßencafé zeigt:

Also ich finde Bild 3 hat nach meiner persönlichen Erfahrung was mit Frankreich zu tun. Ich war in Frankreich und da hab ich öfters Leute gesehen die draußen beim gutem Wetter auf der Terrasse von einem Café saßen und ein Café getrunken haben. Typisch Franzosen ☺.

In dieser Beschreibung finden sich gleich mehrere Textstellen, denen Kategorien interkultureller Kompetenz zugeordnet werden können. Zunächst signalisiert Samira mit den Phrasen "Bild 3 hat nach meiner persönlichen Erfahrung was mit Frankreich zu tun" und "Ich war in Frankreich und da hab ich öfters Leute gesehen", dass die abgebildete Situation einen Bezug zu Frankreich aufweist. Gleichzeitig stützt sie sich auf eigene Erfahrungen und verleiht dadurch ihren Aussagen eine höhere Glaubwürdigkeit. Obendrein konkretisiert sie diesen Bezug durch die Schilderung der ausgewählten Szene: "die draußen beim gutem Wetter auf der Terrasse von einem Café saßen und ein Café getrunken haben".

15 Innerhalb der pädagogischen Psychologie wird Interesse als relationales Teilkonstrukt betrachtet, welches Bestandteil eines attitudinalen und affektiven Gesamtkonstrukts ist. Krapp (1996, zitiert nach Finkbeiner 2005) unterscheidet zudem individuelles von situationalem Interesse. Ersteres basiert auf einer stabilen Präferenz für einen Gegenstand, wohingegen letzteres einen situationsspezifischen, motivationalen Zustand meint.

Die von Samira verbal untermauerte wie auch begründete Assoziation des Pariser Straßencafés mit Frankreich lässt auf das Vorhandensein kulturspezifischen Wissens schließen, als eine der zentralen Komponenten der kognitiven Dimension interkultureller Kompetenz. Innerhalb der Hauptkategorie *savoirs* käme hierfür einerseits die Unterkategorie "national memory of one's interlocutor's country" (Byram 1997: 59) in Frage oder alternativ dazu die mit "Wissen über soziale Interaktionsprozesse im Land des Gesprächspartners" titulierte Unterkategorie. Während erstere das Wissen über Ereignisse und Symbole anderer Länder umfasst, fallen unter letztere zum Beispiel unterschiedliche Ebenen der sprachlichen Formalität und des non-verbalen Verhaltens in Interaktionen, Konventionen im Verhalten und von Überzeugungen, sowie Tabus in Routinesituationen. Da der Fokus der zu interpretierenden Aussage auf das Verhalten der Menschen gerichtet ist, und nicht etwa auf die exakte Beschreibung des Ortes, wird die Auswertungseinheit "Ich war in Frankreich und da hab ich öfters Leute gesehen die draußen beim gutem Wetter auf der Terrasse von einem Café saßen und ein Café getrunken haben" konsequenterweise mit der Unterkategorie "Wissen über soziale Interaktionsprozesse im Land des Gesprächspartners" kodiert.

Damit will ich mich nun noch näher mit dem letzten Satz in Samiras Bildbeschreibung befassen: "Typisch Franzosen ☺". Obgleich mit einer solchen Aussage ein Urteil über Menschen anderer Länder gefällt und daher eine kulturelle Ebene angesprochen wird, erweist sich die Zuweisung eines Codes als problematisch. Eine isolierte semantische, den Textkontext vernachlässigende Analyse würde sehr wahrscheinlich zu dem Schluss kommen, dass derartige Verallgemeinerungen Ausdruck eines klischee- und stereotypenbehafteten Denkens sind. Doch gerade in diesem Bereich interkulturellen Lernens, der auch die affektive Dimension berührt, erscheint mir die Miteinbeziehung des engen und weiten Textkontexts unumgänglich, weil nur mithilfe explizierender Textstellen oder explizierender Zusatzmaterials Kodierungen hinreichend fundiert sind. In diesem Fall enthält bereits die direkte Textumgebung erläuternde Passagen. Indem sie sich auf ihre "persönliche Erfahrung" beruft und kundtut, dass sie schon "öfters Leute gesehen" hat, wird deutlich, dass die Aussage "Typisch Franzosen" nicht auf stereotype Vorstellungen verweist, sondern vielmehr auf ein Bewusstsein für Stereotypisierungen und einen differenzierten, kritischen Umgang mit Heterostereotypen. Bekräftigt wird jene Deutung darüber hinaus von einem Smiley am Satzende. Zwar handelt es sich bei dieser Beifügung nicht um ein schriftsprachliches Produkt, aber ich bin davon überzeugt, dass sich dahinter die Absicht verbirgt, der Aussage eine ironische und in der Tat belächelnde Konnotation zuteil werden zu lassen. Im Modell interkultureller Kompetenz von Byram wird die Fähigkeit des kritischen Umgangs mit kulturellen Praktiken und Pro-

dukten der Hauptkategorie *savoir s'engager* zugerechnet. In Ermangelung einer passenden deduktiven Unterkategorie habe ich somit – in einem Verallgemeinerungsprozess direkt abgeleitet aus dem Material – die induktive Unterkategorie "Fähigkeit, im Umgang mit Dokumenten, Ereignissen, Produkten und Praktiken fremder Kulturen kritisch mit Stereotypen und Vorurteilen umzugehen" gebildet.¹⁶

Außer Bild 3 bringt Samira noch Bild 7 mit Frankreich in Verbindung, auf welchem man französische Fußballfans sieht, die in selbstironischer Weise Basenmützen tragen und Baguettes in die Höhe recken:

Also Bild 7 hat auf jeden fall was mit Frankreich zu tun, weil da Französische Fußballfans mit Französischen Trickos und Baguette rum schreien. Ich glaub auf dem Bild geht es da drum, dass die Französische Nationalmannschaft gerade ein Tor geschossen hat! (z.B. bei der WM 1998!)

Aus der Nennung der Begriffe "Französische Fußballfans", "Trickos" und "Baguette" sowie der Eingliederung in den französischen Kontext ("Also Bild 7 hat auf jeden fall was mit Frankreich zu tun") geht unmissverständlich hervor, dass Samira die Nationalfarben und nationalen Symbole Frankreichs bekannt sind. Generalisierend können die sich dabei manifestierenden landeskundlichen Kenntnisse als kulturspezifisches Wissen bezeichnet werden. Aus diesem Grund wird der erste Antwortsatz mit der deduktiv hergeleiteten Unterkategorie "national memory of one's interlocutor's country" (Byram 1997: 59) kodiert, die laut Definition vor allem Wissen über Ereignisse und Symbole anderer Länder umfasst.

Die hier aufgeführten Interpretationsschritte zu selektierten Fragebogenaufgaben der Zehntklässlerin Samira wollte ich zum Anlass nehmen, um einen Einblick zu gewähren in die Herausforderungen, die sich mit der Analyse schriftlicher Reflexionen im Sinne einer Evaluation interkultureller Kompetenz ergeben. Zusammenfassend, abstrahierend vom vorliegenden Fall, hat man es also mit folgenden Kodierungssituationen zu tun: Das aus dem Byram'schen Kompetenzstrukturmodell abgeleitete Kategoriensystem beinhaltet fraglos zahlreiche Teilkompetenzen, die sich in den Antworten der Schüler wiederfinden lassen. Im selben Atemzug stellen induktive Erweiterungen der bestehenden Kategorien beileibe keine Ausnahme dar. Um neue, bisher nicht bedachte Kompetenzausprägungen in der Auswertung berücksichtigen zu können, ist die Miteinbeziehung zusammenfassender und explizierender inhaltsanalytischer Strategien

¹⁶ Die Frage nach einem Zusammenhang zwischen Samiras kritischem Umgang mit Stereotypen und ihrem persönlichen bikulturellen Hintergrund kann anhand der Fragebogenantworten nicht abschließend geklärt werden.

demzufolge unverzichtbar, zumal sich die Formulierung einiger Unterkategorien als zu abstrakt für das empirische Material erweist. Überdies wird man, wie weiter oben illustriert, innerhalb des Datenkorpus mit Erzähl-, Beschreibungs- oder Argumentationstexten konfrontiert, die zwar eine Reaktion auf die interkulturell aufgeladenen Fotos und interkulturellen Dilemmata ausdrücken, denen aber keine Kategorien interkultureller Kompetenz zugewiesen werden können. Meist stellen solche Antworten pure Reproduktionen der in den Erzählstimuli enthaltenen Informationen dar oder spiegeln eine touristische Perspektive wider. Damit will ich mich dem Schlusskapitel zuwenden und erste Ergebnisse meines Dissertationsprojekts präsentieren, gefolgt von daraus resultierenden Forschungsdesideraten.

4. Fazit

Die erste wichtige Erkenntnis meiner empirischen Studie besteht darin, dass der Kodierungsprozess die Unterkategorien aller fünf *savoirs* in Anspruch nimmt, was wiederum bedeutet, dass die bei den Schülern eruierten interkulturellen Teilkompetenzen über den Gesamtkorpus hinweg breit gefächert sind. Ebenso sind schon zum jetzigen Zeitpunkt unterschiedliche Typen bezüglich der verfügbaren interkulturellen Teilkompetenzen auszumachen. Insofern deutet sich die Aufstellung einer Typologie an, welche Schüler mit Teilkompetenzen vorwiegend affektiver Dimension von Schülern mit eher kognitiven Teilkompetenzen unterscheidet.

Eine weitere Feststellung ist, dass sich die Französischlerner hinsichtlich des Spektrums wie auch der Quantität verfügbarer interkultureller Teilkompetenzen deutlich voneinander abheben. Dadurch wird man eine Stufung der Schüler vornehmen können, die sich kumulativen Niveauunterschieden verdankt. Ob sich zusätzlich auch Niveauunterschiede auf gradueller Ebene ermitteln lassen, kann im Moment nicht abschließend geklärt werden. Aufgrund der fehlenden Skalierung interkultureller Kompetenzen im Modell von Byram wird dieses Anliegen von vornherein um ein Beträchtliches erschwert. Dennoch sind unabhängig davon im Datenmaterial Textstellen vorzufinden, die – beispielsweise für die Unterkategorie "Wissen über soziale Interaktionsprozesse in einem anderen Land" – auf eine unterschiedliche Qualität der zugrunde liegenden Teilkompetenz hindeuten, basierend auf den Kriterien Detailtreue und Präzision. Letztlich indizieren Qualitätsunterschiede dieser Sorte, dass für einzelne Teilkompetenzen sehr wohl auch eine vertikale Stufung entworfen werden kann.

Als letzten Punkt im Zuge der Präsentation vorläufiger Ergebnisse meiner Studie will ich hier die Gewissheit anführen, dass die interkulturellen Teilkom-

petenzen in den Bildungsstandards sehr ambitioniert konzipiert sind und höchstwahrscheinlich unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten außerhalb eines von Zehntklässlern erreichbaren Niveaus liegen. Meiner Meinung nach verleiht eben diese Erkenntnis der Forderung nach einer vertikalen Skalierung interkultureller Kompetenz noch einmal Nachdruck. Die dafür zu konzipierenden Kann-Beschreibungen bedürfen selbstredend einer empirischen Absicherung, um dann in der Folge für den Entwurf valider Lern- und Prüfungsaufgaben operationalisiert werden zu können. Was die in den Aufgaben produzierten Texte anbelangt, eignen sich auf Kompetenzniveaus bezogene Deskriptoren ferner auch für eine kriterienorientierte Beurteilung.

Mein hier skizziertes Forschungsprojekt stellt einen kleinen, aber unerlässlichen Schritt innerhalb des noch zu beschreitenden Weges dar. Nicht nur die Beantwortung der Hauptforschungsfragen, sondern auch der erstmals unternommene Versuch einer Operationalisierung des Kompetenzstrukturmodells von Byram (1997) sowie der empirisch begründete Entwurf von Deskriptoren und Indikatoren interkultureller Teilkompetenzen werden in der Folge die Entwicklung von Testaufgaben für den Fremdsprachenunterricht voranbringen. Um letztlich auch der bildungspolitischen Forderung nach psychometrischen, *large-scale*-tauglichen Messinstrumenten interkultureller Kompetenz gerecht zu werden, wird es vonnöten sein, die innerhalb der Fremdsprachendidaktik existierenden konzeptuellen Arbeiten stärker als bisher auf die Studien der empirischen Bildungsforschung (vgl. Hany & Grosch 2006; Hesse & Göbel 2007) zu beziehen.

Eingang des revidierten Manuskripts 06.12.2008

Literaturverzeichnis

- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), *Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bennett, Milton J. (1986), A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International Journal of Intercultural Relations* 10, 179-196.
- Bolten, Jürgen (2007), Was heißt "Interkulturelle Kompetenz"? Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Berninghausen, Jutta & Kuenzer, Vera (Hrsg.) (2007), *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung. Business across Cultures*. Frankfurt am Main: IKO, 21-42.

- Bredella, Lothar (1999), Zielsetzungen interkulturellen Fremdsprachenunterrichts. In: Bredella, Lothar & Delanoy, Werner (Hrsg.) (1999), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 85-120.
- Burwitz-Melzer, Eva (2005), Bildungsstandards auf dem Prüfstand. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), 57-66.
- Byram, Michael (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael (2008), *Autobiography of Intercultural Encounters* (Version 2 (rev. 6) 2008 – Language Policy Division). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Caspari, Daniela (2005), Von Bildungsstandards zu Lehrplänen. In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), 67-77.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz.
- Erpenbeck, John & von Rosenstiel, Lutz (2003), Einführung. In: Erpenbeck, John & Rosenstiel, Lutz von (Hrsg.) (2003), *Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Finkbeiner, Claudia (2005), *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Flick, Uwe (2005), *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Reinbek: Rowohlt.
- Fowler, Sandra Mumford (Hrsg.) (1999), *Intercultural sourcebook: Cross-Cultural Training Methods*. Yarmouth, Me.: Intercultural Press.
- Gipps, Caroline V. (1994), *Beyond Testing. Towards a Theory of Educational Assessment*. London: Falmer.
- Gläser, Jochen & Laudel, Grit (2006), *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Goethe Institut Inter Nationes; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK); Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) & Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) (Hrsg.) (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin; München: Langenscheidt.
- Grünwald, Andreas (2008), *Kompetenzorientierter Französischunterricht. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Hammer, Milton R.; Bennett, Milton J. & Wiseman, Richard (2003), Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 421-443.
- Hany, Ernst & Grosch, Christiane (2006), *Entwicklung interkulturellen Verständnisses. Konstruktion eines psychometrischen Verfahrens. Bericht Nr. 4 aus den Forschungsvorhaben zur Interkulturellen Kompetenz*. Erfurt: Universität Erfurt.

- Hesse, Hermann-Günter (2008), Interkulturelle Kompetenz: Vom theoretischen Konzept über die Operationalisierung bis zum Messinstrument. In: Jude, Nina; Hartig, Johannes & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2008), *Kompetenzerfassung in pädagogischen Handlungsfeldern. Theorien, Konzepte und Methoden*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, 47-61.
- Hesse, Hermann-Günter & Göbel, Kerstin (2007), Interkulturelle Kompetenz. In: Beck, Bärbel & Klieme, Eckhard (Hrsg.) (2007), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. Weinheim: Beltz, 256-272.
- Hu, Adelheid (2003), *Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit*. Tübingen: Narr.
- Hu, Adelheid (2008), Interkulturelle Kompetenz. Ansätze zur Dimensionierung und Evaluation einer Schlüsselkompetenz fremdsprachlichen Lernens. In: Frederking, Volker (Hrsg.) (2008), *Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Klieme, Eckhard (2003), *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Knapp-Potthoff, Annelie (1997), Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel. In: Knapp-Potthoff, Annelie & Liedke, Martina (Hrsg.) (1997), *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit*. München: Iudicium, 181-205.
- Köller, Olaf (2008), Bildungsstandards – Verfahren und Kriterien bei der Entwicklung von Messinstrumenten. *Zeitschrift für Pädagogik* 54: 2, 163-173.
- Kurtz, Jürgen (2005), Bildungsstandards als Instrumente der Qualitätsentwicklung im Fremdsprachenunterricht: Towards a ‚Checklist Approach‘ to Foreign Language Learning and Teaching? In: Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2005), 159-167.
- Lamnek, Siegfried (2005): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz PVU.
- Lessard-Clouston, Michael (1992), Assessing Culture Learning: Issues and Suggestions. *The Canadian Modern Language Review* 48: 2, 326-341.
- Leupold, Eynar (2003), Landeskundliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 127-133.
- Mayring, Philipp (2003), *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz UTB.
- Rathje, Stefanie (2006), Interkulturelle Kompetenz – Zustand und Zukunft eines umstrittenen Konzepts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11: 3, 15 S. [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-11-3/beitrag/Rathje1.htm>. 11.12.2008].
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (2001), *Das Europäische Sprachenportfolio (Version für Jugendliche und Erwachsene)*. Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.

- Sercu, Lies (2004), Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education* 15: 1, 73-89.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2003), *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. Neuwied: Luchterhand.
- Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Thomas, Alexander & Simon, Patricia (2007), Interkulturelle Kompetenz. In: Trommsdorff, Gisela & Kornadt, Hans-Joachim (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Anwendungsfelder der kulturvergleichenden Psychologie 3* (1. Aufl.). Göttingen: Hogrefe, 135-186.
- Volkman, Laurenz (2002), Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Volkman, Laurenz; Stiersdorfer, Klaus & Gehring, Wolfgang (Hrsg.) (2002), *Interkulturelle Kompetenz. Theorie und Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts*. Tübingen: Narr, 11-48.
- Vollmer, Helmut Johannes (2003), Leistungsmessung, Lernerfolgskontrolle, Selbstbeurteilung: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4. Aufl.). Tübingen: Francke, 365-370.

Anhang

Bild 1



Bild 4



Bild 3



Bild 7



Tabelle 2: Auszug aus dem offenen Fragebogen: Kommentierung von Fotos

Call for Papers

6. Arbeitstagung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Fremdsprachenforschung

30. September 2009

Universität Leipzig

Am 30. September 2009 und während des 23. DGFF-Kongresses vom 1.-3. Oktober 2009 findet die nunmehr sechste Arbeitstagung für den wissenschaftlichen Nachwuchs in der Fremdsprachenforschung statt. Gemäß dem Tagungsmotto "Grenzen überschreiten: sprachlich – fachlich – kulturell" soll das Arbeitstreffen im Zeichen sprachlicher, fachlicher und kultureller Grenzüberschreitungen stehen. Neben Workshops zu zentralen Aspekten der Forschungsarbeit und Beratungsangeboten durch erfahrene Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler bietet die Arbeitstagung am 30. September Gelegenheit zur Präsentation und Diskussion von Qualifikationsprojekten in 20+10 minütigen Vortragsslots. In der Arbeitsgruppe "Nachwuchs Fremdsprachenforschung" soll dieser Austausch im Rahmen des DGFF-Kongresses fortgesetzt und intensiviert werden. Posterpräsentationen bieten eine weitere Möglichkeit, Forschungsarbeiten einem größeren Publikum zugänglich zu machen und während des Kongresses mit anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern ins Gespräch zu kommen.

Wir laden alle Interessierten herzlich ein, sich für den DGFF-Kongress und die Nachwuchstagung anzumelden (www.uni-leipzig.de/dgff2009/). Wenn Sie Ihr Forschungsvorhaben in einem Vortrag oder als Poster vorstellen möchten, bitten wir um Zusendung eines Abstracts (max. 200 Wörter) mit Titel und konkreten Angaben zum Forschungsdesign. Schicken Sie Ihr Abstract bitte bis spätestens **15. März 2009** an: DGFF_Nachwuchs_2009@uni-leipzig.de

Wir freuen uns auf eine konstruktive Arbeitstagung und einen anregenden Kongress.

Anja Eckhardt, Petra Knorr, Kristina Peuschel, Jan Paul Pietzuch und Agnieszka Zawadzka