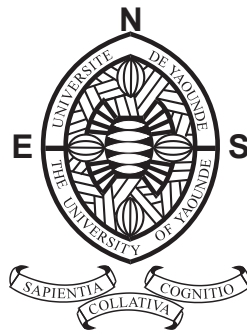


RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
Paix-Travail-Patrie

UNIVERSITÉ DE YAOUNDÉ I

ÉCOLE NORMALE
SUPÉRIEURE

DÉPARTEMENT DE LANGUES
ÉTRANGÈRES



REPUBLIC OF CAMEROON
Peace-Work-Fatherland

THE UNIVERSITY OF YAOUNDÉ I

HIGHER TEACHER TRAINING
COLLEGE

DEPARTMENT OF FOREIGN
LANGUAGES

Interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrausbildung: Bestandsaufnahme und Perspektiven des interkulturellen Lernens an der École Normale Supérieure Yaoundé

*Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs
de Lycée d'Enseignement Secondaire Général deuxième grade (DIPES II)*

Par

FEUGANG SIEGNI Guilin
Licencié ès Lettres

Sous la direction de
Bertin NYEMB
Chargé de Cours

ANNEE ACADEMIQUE :
2015 - 2016

Interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung: Bestandsaufnahme und Perspektiven des interkulturellen Lernens an der École Normale Supérieure Yaoundé

*Mémoire présenté pour évaluation partielle en vue de l'obtention du Diplôme des Professeurs
de Lycée d'Enseignement Secondaire Général deuxième grade (DIPES II)*

Par

FEUGANG SIEGNI Guilin
Licencié ès Lettres

Sous la direction de
Bertin NYEMB
Chargé de Cours

ANNEE ACADEMIQUE :
2015 - 2016

WIDMUNG

Meinen verstobenen Eltern und Schwestern Joëlle Makamgang und Pauline Tchakam

VORWORT

Die Kritik Bertin Nyembs, eines Dozenten an der *Ecole Normale Supérieure Yaoundé*, an der Tatsache, dass der interkulturellen Kompetenz keine Bedeutung in der Deutschlehrerausbildung in Yaoundé beigemessen wird, weckte mein Interesse an diesem Thema über die interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung.

Auf große Schwierigkeiten bin ich bei der Abfassung dieser wissenschaftlichen Arbeit gestoßen. Dazu zählt vor allem der geringe Zeitabstand, über den ich verfügte, der auf die verspätete Findung eines Betreuers und vor allem auf den Verlust meines Computers mit einem Teil meiner Arbeit zurückzuführen ist, den ich wieder schnell schreiben musste. Die anstrengende Datenerhebung wegen meiner Unerfahrenheit war auch lähmend. Zudem kommen noch die Aufwendungen. Zum Glück habe ich die Arbeit dank dem Beistand vieler Personen, denen ich nun herzlich danken möchte, zustande bringen können.

Meinem Betreuer Dr. Bertin Nyemb bin ich für seine Empathie und Begutachtung zum Dank verpflichtet. Ich möchte an dieser Stelle hervorheben, dass mir Dr. Nyemb leicht zugänglich war und meine Arbeit stets zügig gelesen hat. All meinen Dozenten an der ENS und an der Fakultät bin ich für die Gesamtausbildung sehr dankbar. Für ihre konstruktiven Ratschläge und Kritik schulde ich Dr. Mbia und Dr. Pepouna einen besonderen Dank.

Für das zügige Korrekturlesen dieser Arbeit danke ich herzlich meinen Freunden Cedric Kana, Bernard Ntchaya, Ariane Djuitsa und Dimitri Simaleu.

Meiner Familie – ganz besonders meiner Tante Florence Kougha, meiner Schwester Carole Mokam, meinen Vormunden Gilbert und Nathalie Ktognang – bin ich für die finanzielle und materielle Unterstützung zum Dank verpflichtet. Für ihren finanziellen Beistand gilt auch Herrn Ebenezer Alenda und meinem lieben Freund Cedric Mbang mein Dank. Meiner Geliebten Pernelle Ngangmou und meinen Gefährten Valerie Tafre, Ibrahim Adamo, Yannick Timadji und Cornel Ngougrou bin ich für ihre Hilfe sehr dankbar. Bei meinen Jahrgangskollegen bedanke ich mich auch für die Mitarbeit. Herrn Tedga Bernard, meinem betreuenden Lehrer danke ich ebenfalls für die friedliche Zusammenarbeit im Gymnasium.

Abschließend möchte ich, da ich alle nicht namentlich erwähnen kann, allen danken, die mich in irgendeiner Weise unterstützt haben.

Yaoundé, im Juni 2016

Guilin Feugang S.

RÉSUMÉ

Le présent travail intitulé *Compétence interculturelle dans la formation des enseignants d'allemand: Bilan et perspectives de l'apprentissage interculturel à l'Ecole Normale Supérieure de Yaoundé* part de l'idée selon laquelle la compétence interculturelle serait la condition sine qua non de la réussite dans les échanges interculturelles. Il est donc question dans ledit travail d'évaluer ce qui est fait dans la formation des enseignants d'allemand en rapport avec cette compétence. Pour cela, ce travail tente de juger le niveau de compétence interculturelle chez les étudiants finissants de la section *Allemand* du département des langues étrangères de l'*Ecole Normale Supérieure de Yaoundé* afin de savoir si la dite formation des enseignants d'allemand favorise cette compétence. Par cette même occasion, il s'agit aussi de déterminer l'apport de l'apprentissage interculturel dans la promotion de cette compétence. Au bout du compte, ce travail implémente une forme d'apprentissage interculturel à partir d'une œuvre littéraire pouvant ainsi constituer des jalons à l'introduction des cours ou alors des séminaires d'apprentissage interculturel dans la formation des professeurs d'allemand à l' Ecole Normale Supérieure de Yaoundé.

Concepts clés : compétence interculturelle, apprentissage interculturel, communication interculturelle, interculturalité.

ABSTRACT

This research paper, which is entitled *Intercultural competence in the training of teachers of the German language: Overview and perspectives of the intercultural learning in the German teachers' training in Yaoundé*, is based on the idea that intercultural competence could be the prerequisite for success in intercultural exchanges. Therefore, the aim of this work is to assess what is being done in the training of teachers of german language and to elaborate promoting Strategies as far as this competence is concerned. For this reason, the work assesses the level of intercultural competence of final year students of the section "German studies" of the Department of Foreign Languages of the Higher Teachers' Training College of Yaoundé, in a bid to confirm if their training as German teachers helps increase intercultural competence. The work also aims to determine the contribution of the intercultural learning in promoting this competence. This work finally implements a form of intercultural learning based on a literary work. This can hereby be the basis for an introduction to courses or seminars on intercultural learning in the training of teachers of german language in the Higher Teachers' Training College of Yaoundé.

Key concepts: intercultural competence, intercultural learning, intercultural communication, interculturality.

ABBILDUNGSLISTE

Abbildung 1: Jaguschs Phasenmodell interkulturellen Lernens (Jagusch 2002, S. 5).....	25
Abbildung 2: Graphische Darstellung der Ergebnisse über die interkulturelle Kompetenz von Probanden	53

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1 : Boltens Komponentenmodell interkultureller Kompetenz.....	16
Tabelle 2 : Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz der ersten Kategorie von Probanden (K^0).....	50
Tabelle 3 : Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz der zweiten Kategorie von Probanden (K^1).....	51
Tabelle 4 : Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz der dritten Kategorie von Probanden (K^2).....	53

INHALTSVERZEICHNIS

WIDMUNG	i
VORWORT	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	iv
ABBILDUNGSLISTE.....	v
TABELLENVERZEICHNIS.....	v
INHALTSVERZEICHNIS	vi
0 EINFÜHRUNG	1
0.1 Zum Thema	1
0.2 Fragestellung und Hypothesen	2
0.3 Forschungsstand	3
0.4 Methodisches Vorgehen.....	5
0.5 Aufbau der Arbeit	6
1 BEGRIFFSBESTIMMUNG	7
1.1 Kultur	7
1.2 Kulturstandard	9
1.3 Interkulturalität	11
1.4 Interkulturelle Kompetenz.....	13
2 THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR FÖRDERUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ.....	19
2.1 Zur Relevanz interkultureller Kompetenz	19
2.1.1 Allgemeine Relevanz der interkulturellen Kompetenz.....	19
2.1.2 Interkulturelle Kompetenz für den (Fremdsprachen-)Lehrberuf.....	20
2.2 Interkulturelles Lernen bzw. Training.....	21
2.2.1 Definition	21
2.2.2 Allgemeine Ziele interkulturellen Lernens	22
2.2.3 Phasen interkulturellen Lernens	23
2.3 Interkulturelle Lernformen	27
2.3.1 Der „Culture Assimilator“	27
2.3.2 Die mediale Vorführung	29
2.3.3 Das Lehrtraining	31
2.3.4 Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten.....	32

3 ZUR PROBLEMATIK DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IN DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG AN DER <i>ECOLE NORMALE SUPÉRIEURE YAOUNDÉ</i>	34
3.1 Kurze Darstellung der <i>Ecole Normale Supérieure Yaoundé</i>	34
3.2 Schwerpunkte der Deutschehrerausbildung	34
3.2.1 Der theoretische Schwerpunkt.....	34
3.2.1.1 Das Grundmodul	34
3.2.1.1.1 Der Schwerpunkt Literaturwissenschaft und Landeskunde.	35
3.2.1.1.2 Der Schwerpunkt Sprachwissenschaft	35
3.2.1.2 Das Fachmodul	37
3.2.1.3 Das Modul bilingual training	38
3.2.2 Der praktische Schwerpunkt	38
3.2.2.1 Die Hospitation	38
3.2.2.2 Die DIPES-ARBEIT	39
3.3 Forschungsdesign.....	39
3.3.1 Zur Auswahl der Stichprobe	39
3.3.2 Methoden zur Datenerhebung	40
3.3.2.1 Die allgemeine Methode.....	41
3.3.2.2 Die Fachmethode	43
3.3.3 Datenaufbereitung.....	44
3.3.3.1 Zum Test.....	44
3.3.3.2 Darstellung der Probanden	48
3.3.4 Zur Datenauswertung und Datenanalyse	49
3.3.4.1 Die erste Kategorie von Probanden (K^0)	49
3.3.4.2 Die zweite Kategorie von Probanden (K^1)	51
3.3.4.1 Die dritte Kategorie von Probanden (K^2)	52
3.3.5 Interpretation von Ergebnissen und Hypothesenprüfung.....	54
4 ANSATZ ZUM EINSATZ INTERKULTURELLEN LERNENS IN DIE DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG	56
4.1 Zur interkulturellen Literatur	56
4.1.1 Definition	56
4.1.2 Hauptmerkmale interkultureller Literatur	56
4.2 <i>Sombo, das Mädchen vom Fluss</i> : Eine Erzählung als Grundlage interkulturellen Lernens	57

4.2.1 Kurze Biographie der Autorin	57
4.2.2 Die Handlung in Kürze	58
4.2.3 Interkulturelles Lernen im Werk	58
4.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz mit Figuren	59
4.2.3.1.1 Sombo	59
4.2.3.1.2 Der Lehrer	60
4.2.3.1.3 Nyachisengo	61
4.2.3.2 Interkulturelle Kompetenz durch Motive	62
4.2.3.2.1 Der inszenierte Kulturbegriff zwecks interkultureller Kompetenz	62
4.2.3.2.2 Die erzählerische Interkulturalitätsauffassung zwecks interkultureller Kompetenz	63
SCHLUSSBEMERKUNG.....	65
LITERATURVERZEICHNIS	67
ANHANG	i

0 EINFÜHRUNG

0.1 Zum Thema

In einer zunehmend globalisierten Welt, wo Austausch zwischen verschiedenen Kulturen in verschiedenen Lebensbereichen fast unumgänglich wird, erweist sich die Fähigkeit, mit Menschen mit anderen Lebens- und Denkweisen effizient zu kommunizieren, als eine der wichtigsten Herausforderungen der Zeit. Diese Fähigkeit, die in Anlehnung an Bertin Nyemb (Nyemb 2014: 115) als interkulturelle Kompetenz betrachtet werden kann, lässt sich aber nicht leicht erwerben. Wie Wilhelm Von Humboldt in seinen sprachwissenschaftlichen Studien bereits herausgearbeitet hat, sind Sprachen mit spezifischen „Weltansichten“ und Handlungspotentialen verknüpft (Vgl. Straub et al. 2010: 20). So gehört zu den Aufgaben eines Fremdsprachenlehrers das Lehren interkulturellen Handelns. Dies ist aber nur unter einer Voraussetzung möglich; und zwar dass der Lehrer selbst auch interkulturell kompetent ist. Angesichts dieser Relevanz der interkulturellen Kompetenz in der heutigen Welt im Allgemeinen und für den Fremdsprachenlehrerberuf im Besonderen hat mich Nyembs Kritik an der Tatsache, dass es bisher „trotz hochschuldidaktischer und interkultureller Kompetenz des Lehrkörpers kaum eine auf interkulturelles Lernen zugeschnittene Lehrveranstaltung [in der Deutschlehrerausbildung in Jaunde] gibt“ (Nyemb 2012: 119) zum Thema *Interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung: Bestandsaufnahme und Perspektiven des interkulturellen Lernens an der Ecole Normale Supérieure Yaoundé* bewegt. So besteht das Hauptziel dieser Forschungsarbeit darin, hervorzuheben dass „es in Hinblick auf die [Deutsch] Lehrerausbildung [an der *Ecole Normale Supérieure de Yaoundé*] empfehlenswert sei, die Verbindlichkeit von Angeboten [zum Erwerb und] zur Vermittlung interkultureller Kompetenz deutlich zu erhöhen[...]“ (Andrea 2002: 230)¹.

Der Begriff der „interkulturellen Kompetenz“, der als ein „Konstrukt“ und nicht nur als Lernziel anzusehen ist, bezeichnet einen Vorgang, bei dem viele Komponenten in Frage kommen. Dazu zählt man unter anderem kulturspezifisches Wissen, die fremdkulturelle Kompetenz², fachliches, strategisches Handeln... (Vgl. Bolten 2007a: 7f). Im Allgemeinen geht es bei Forschungen zu interkultureller Kompetenz darum, zu wissen, was in interkulturellen Situationen handelnde Menschen wissen bzw. können. In dieser Hinsicht

¹ Zitiert nach Honnef-Becker 2006: 13

² Unter fremdkultureller Kompetenz versteht man die Fähigkeit zum Verstehen der Besonderheiten des jeweiligen anderen strategischen Vorgehens (Vgl. Bolten 2007a: 7f).

äußert sich der Pädagoge Alexander Dauner folgendermaßen: „interkulturelle Kompetenz möchte ergründen, was eine interkulturell kompetente Person weiß, was sie kann, welche Einstellungen und Motivation sie an den Tag legt“ (Dauner 2011: S. 26). In vorliegender Arbeit ist es vor allem die Rede von der interkulturellen Kompetenz in Bezug auf die Deutschlehrrausbildung an der École Normale Supérieure Yaoundé.

0.2 Fragestellung und Hypothesen

Wie es Jürgen Straub zu verstehen gibt, ist interkulturelle Kompetenz „eine mögliche Errungenschaft sozio-kultureller Praxis“ (Straub 2010: S. 32). Bedenkt man recht diese Auffassung, dann wird klar, dass bei interkultureller Kompetenz immer nur ein situationsspezifischer und adressatenbezogener Tatbestand in Frage kommt. So wäre nicht zu verleugnen, dass die interkulturelle Kompetenz erst in der alltagsweltlichen Praxis mit kultureller Differenz am besten trainiert bzw. erworben wird. Jedoch bleibt eines der Verdienste des *formellen Lernens*³ die Möglichkeit, die aufgesuchten Situationen je nach der gezielten Absicht zu simulieren und systematisch zu untersuchen. Daher die Möglichkeit, sich an dieser Kompetenz in Schulen als unnatürlichen Kontexten zu arbeiten. Davon ausgehend versucht diese Forschungsarbeit herauszufinden, ob der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrrausbildung an École Normale Supérieure Yaoundé eine Bedeutung beigemessen wird, wenn ja welche? Wenn nein: Wie kann man sie implementieren?

Die Arbeit beruht auf den folgenden Hypothesen:

- Der didaktischen Praxis in der Deutschlehrrausbildung an der École Normale Supérieure Yaoundé liegt keine interkulturelle⁴, sondern eine fremdkulturelle Kompetenz zugrunde.
- Die Teilnahme an einem interkulturellen Lernprogramm⁵ begünstigt den Erwerb der interkulturellen Kompetenz⁶

³ In seiner Unterscheidung zwischen formellem oder instruiertem und informellem oder inzidentellem Lernen weist Straub darauf hin, dass sich informelles Lernen dadurch charakterisiert, dass es außerhalb von selbst eingerichteten und demzufolge kontrollierbaren didaktischen Kontexten läuft, wobei man gern oder ungern an Erfahrungen gewinnt; im Gegensatz zum formellen Lernen, bei dem sich alles in eigens eingerichteten und institutionellen didaktischen Kontexten abspielt. (Vgl. Straub 2010: S. 38f)

⁴ Auch der Literaturwissenschaftler Gouaffo wirft der Universität Yaoundé I in einem seiner wissenschaftlichen Beiträge vor, dass sie bisher eine monolingual und monokulturell orientierte Germanistik fördert. Vgl. Gouaffo 2014: 246

⁵ Mit dem Begriff „interkulturelles Lernprogramm“ wird eine Lehrveranstaltung gemeint, deren Hauptziel die Auseinandersetzung mit theoretischen Konzepten und Überlegungen zur interkulturellen Kommunikation ist.

⁶ Selbst in Deutschland, wo Ausländer schon die Möglichkeit haben, diese interkulturelle Kompetenz im Alltag natürlich bzw. ungesteuert zu erwerben, werden sie im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts immer noch dazu trainiert. Diese fortdauernde Notwendigkeit zum interkulturellen Trainieren -die sich am Anfang in Deutschland

0.3 Forschungsstand

An wissenschaftlicher Auseinandersetzung mit dem Phänomen der interkulturellen Kompetenz ist seit einigen Jahren besonders in Deutschland großes Interesse gezeigt worden. Deshalb wird in diesem Teil nur auf die relativ jüngsten eingegangen, wobei zuvor mit den Theorien angefangen wird. Dazu zählt man unter anderem den im Buch *Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung* (2010) enthaltenen Beitrag von Jürgen Straub mit dem Titel *Lerntheoretische Grundlagen*, in dem sich der Autor mit den theoretischen Voraussetzungen interkulturellen Lernens auseinandersetzt und dabei auf die Notwendigkeit interkultureller Kompetenz in der heutigen Gesellschaft eingeht. Außerdem gibt er auch, sich an Bolten anlehnd zu verstehen, dass interkulturelle Kompetenz aus verschiedenen Dimensionen und Komponenten besteht und dass man sich beim Lernen und Lehren gezwungenerweise jeweils auf eine oder wenige dieser Dimensionen oder Komponenten beschränken muss.

In dem von Jürgen Bolten im Jahre 2007b veröffentlichten Buch *Interkulturelle Kompetenz* bietet der Autor eine theoretische Überlegung zu diesem Konzept an. Seine Auffassung der interkulturellen Kompetenz macht diese zu einem Konstrukt, bei dem auch viele Komponenten (Empathie, Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz, (Meta)Kommunikationsfähigkeit usw.) ins Spiel kommen. Bolten geht darüber hinaus und konzipiert einige Fragen zur Selbstprüfung der interkulturellen Kompetenz.⁷

So gesehen haben sich diese beiden Forscher in ihren Arbeiten auf einen völlig theoretischen Rahmen beschränkt. Daher entsteht die Notwendigkeit, weitere Arbeiten anzuführen, die sich mit Tatbeständen auseinandersetzen. Diesbezüglich werden zunächst akademische Untersuchungen herangezogen.

Zur Erlangung des DIPES II an der *Ecole Normale Supérieure Yaoundé* hat Bela Mbilong Seraphine im Jahre 2010 eine empirische Arbeit mit dem Thema *Wie kann man im kamerunischen Deutschunterricht die interkulturelle Kompetenz fördern? Eine Analyse des Lehrwerks IHR und WIR Plus Band I unter interkulturellem Aspekt* vorgelegt. In der Arbeit

durch den Kontext der Arbeitsmigration in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts erklären lässt- hat sogar zu einem Forschungsfeld bzw. zur Entwicklung einer neuen Disziplin geführt, nämlich der *interkulturellen Pädagogik*. Auf die Leitmotive dieser relativ neuen Disziplin geht einer ihrer Hauptvertreter und zwar Georg Auernheimer in seiner *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*(2008) ein. Diese bestehen ihm zufolge erstens in dem Eintreten für die Gleichheit aller, ungeachtet der Herkunft; zweitens in der Haltung des Respekts vor Andersheit; drittens in der Befähigung zum interkulturellen Verstehen und letzten Endes in der Befähigung zum interkulturellen Dialog (Vgl. Honnef-Becker 2006: 12).

⁷ Auf diese beiden theoretischen Überlegungen zum Begriff *interkulturelle Kompetenz* stützt sich im Besonderen der theoretische Rahmen vorliegender Forschungsarbeit.

erarbeitet die Forscherin Strategien zur Förderung interkultureller Kompetenz im kamerunischen Deutschunterricht. Das Lehrwerk IHR und WIR Plus Band I ergibt sich aus der Untersuchung als Grundquelle zur Gestaltung interkulturellen Deutschunterrichts, wobei das interkulturelle Lernen durch die Schulung der Wahrnehmung, die Strategien zur Bedeutungserschließung und die Befähigung zum Kulturvergleich gemacht bzw. verbessert werden kann.

2013 versucht Roger Tsopouono immer im Rahmen einer DIPES-Arbeit der Lehrerschaft geeignete Lehrtechniken zur Verfügung zu stellen, die zur Förderung des interkulturellen Lernens beitragen und damit den interkulturellen Deutschunterrichtsvorgang erfolgreicher und wirksamer machen können. Aus seiner Untersuchung, deren Thema *Die interkulturelle Kommunikationsstrategien im DaF-Unterricht in Kamerun: eine Untersuchung der Lehrtätigkeiten im Deutschunterricht in der Stadt Yaoundé* lautet, stellt sich heraus, dass die Muttersprache im Prozess des interkulturellen Trainings eine wichtige Rolle spielt und sogar als Basis zur Förderung interkultureller Kompetenz gilt (Tsopouono 2013: 65). Die beiden Arbeiten übersehen aber die Voraussetzung, nach der der Lehrer vor allem auch über diese interkulturelle Kompetenz verfügen muss, bevor er die Lernenden dazu trainieren kann.

Mit dem Thema *Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikationen für Absolventen der Deutschlandstudien* hat sich Albert Gouaffo auseinandergesetzt. Hauptziel seiner Arbeit besteht darin, wie bereits im Thema klar ausgedrückt, den Stellenwert interkultureller Kompetenz wegen der internationalisiert und globalisiert gewordenen Welt in der Ausbildung von Germanistikstudierenden in den Vordergrund zu rücken. So spricht er auf die interkulturelle Kompetenz im Kontext der Hochschulen an. Die Universität Dschang, sein Tätigkeitsfeld, zieht er dabei als Beispiel heran. Die interkulturelle Kompetenz fasst er in dieser Arbeit als eine Schlüsselqualifikation für Deutschlandstudienabsolventen auf, wobei als Schlüsselqualifikationen, „die Fertigkeiten, die dem Studierenden, der sie besitzt den Schlüssel an die Hand geben, im Studium und im späteren Leben viele Türen öffnen zu können“ (Gouaffo 2014: 247), anzusehen sind. Die Arbeit geht auf die Neuorientierung der Germanistik an der Universität Dschang ein und der Autor präzisiert, dass sie abhängig von den heutigen Umständen eher kulturraum- und anwendungsbezogene Deutschlandstudien anzeigt.

Auch in Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz in Hochschulen steht der Beitrag Nyembs, « *Ich muss aus diesem Dorf raus...» Feridun Zaimoglu im Germanistikstudium Kameruns, oder: Ansätze zur Förderung interkulturellen Bewusstseins im Literaturunterricht in Frage. Mit einem Drei Phasen-Projektunterricht in der Ausbildung von DaF-Lehrern*

versucht Nyemb zu zeigen, wie mit Hilfe eines literarischen Textes das interkulturelle Bewusstsein vermittelt werden kann. Als Mustertext wird Feridun Zaimoglus Erzählband *Zwölf Gramm Glück* (2004) herangezogen. Der Forscher bestätigt am Ende seines Projekts die Notwendigkeit des Einbezugs interkulturellen Lernens in Hochschulen, denn es ermögliche den Erwerb von Kompetenzen, die in der heutigen Welt von großem Belang sind (Nyemb 2014: 125). Diesbezüglich fügt er dazu hinzu, dass die germanistische Literaturwissenschaft dabei große Hilfe leisten kann.

Diese Vielfalt an Arbeiten in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz hebt die Relevanz dieser Kompetenz in der heutigen Welt hervor. So entsteht die Notwendigkeit, eine Untersuchung durchzuführen, die sich im Gegensatz zu den oben erwähnten Arbeiten nicht nur darauf beschränkt, Strategien zur Förderung interkultureller Kompetenz anzubieten, sondern vorerst diese Kompetenz bei den angehenden Deutschlehrern zu messen, die selbst als angehende Vermittler interkultureller Kompetenz anzusehen sind. Außerdem zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, die Ausbildung von Deutschlehrern kritisch zu sichten, damit die interkulturelle Perspektive darin einbezogen wird.

0.4 Methodisches Vorgehen

Wie eingangs angedeutet, zielt die vorliegende Arbeit darauf ab, systematisch herauszufinden, ob die Lehrpraxis in der Deutschlehrausbildung an der *École Normale Supérieure Yaoundé* die interkulturelle Kompetenz fördert. Zu diesem Zweck wird eine Bestandsaufnahme in der Deutschlehrausbildung gemacht. Auf der einen Seite handelt es sich bei der Bestandsaufnahme darum, das Curriculum der Deutschlehrausbildung, das heißt die für die Ausbildung der Deutschlehrer vorgesehenen Lehr- und Lernaktivitäten zu analysieren. Auf der anderen Seite werden angehende Deutschlehrer erstens befragt, damit sie Informationen darüber liefern, ob sie während der Ausbildung interkulturell trainiert werden. Secundo werden sie getestet, um ihren Grad an interkultureller Kompetenz zu messen. Durch diese Messung kann herausgefunden werden, ob sie aus der Lehrpraxis während der Ausbildung die interkulturelle Kompetenz erwerben. Da eine genaue Messung der interkulturellen Kompetenz undenkbar ist (Vgl. Dauner 2011: 26/Straub 2010: 36), beschränkt sich diese Arbeit darauf nachzuprüfen, ob angehende Deutschlehrer über bestimmte Kenntnisse auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikation verfügen, die ein angemessenes Handeln in Zukunft legitimieren. So unterliegt vorliegender Forschungsarbeit eine Datenerhebung und -

bearbeitung, die wegen der Komplexität des Gegenstandsbereichs durch die Triangulation durchgeführt wird. Zuletzt werden verschiedene Perspektiven zur Förderung interkultureller Kompetenz in Nasrin Sieges Werkes *Sombo, das Mädchen vom Fluss* herausgearbeitet.

0.5 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit gliedert sich in vier Kapitel. Das erste Kapitel setzt sich mit den Konzepten Kultur, Kulturstandard, Interkulturalität und interkulturelle Kompetenz auseinander, die als Kernbegriffe in der Forschungsliteratur fungieren. Das zweite Kapitel geht auf das interkulturelle Lernen als theoretische Grundlage zur Lehre der interkulturellen Kompetenz im Hochschulbereich ein, wobei einige Methoden besprochen werden. Was das dritte Kapitel anbelangt, wendet es sich der Problematik der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrausbildung an der École Normale Supérieure Yaoundé zu. Es geht darum, die didaktische Praxis in der Deutschlehrausbildung zu untersuchen und die angehenden Deutschlehrer zu testen, um herauszufinden, welcher Stellenwert der interkulturellen Kompetenz in der Ausbildung beigemessen wird. Im vierten Kapitel wird ein Ansatz zur Förderung der interkulturellen Kompetenz in Nasrin Sieges Werk *Sombo, das Mädchen vom Fluss* herausgearbeitet.

1 BEGRIFFSBESTIMMUNG

1.1 Kultur

Auf die Frage, was Kultur ist, kann jeder je nach bestimmter Perspektive bzw. Bezugnehmend auf ein bestimmtes Phänomen eine Antwort geben. Aber über eine endgültige Antwort, die allgemeine Zustimmung finden kann, streiten sich die Gelehrten seit Jahrhunderten. So ist eine Überfülle von Bestimmungsversuchen des Begriffs „Kultur“ in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen zu finden. Gerade das Wörterbuch DUDEN stellt die Mehrdeutigkeit dieses Begriffs heraus. Es definiert Kultur als die:

Gesamtheit der geistigen künstlerischen, gestaltenden Leistungen einer Gemeinschaft als Ausdruck menschlicher Höherentwicklung; b) Gesamtheit der von einer bestimmten Gemeinschaft auf einem bestimmten Gebiet während einer bestimmten Epoche geschaffenen, charakteristischen geistigen, künstlerischen, gestaltenden Leistungen; 2. a) Verfeinerung, Kultiviertheit einer menschlichen Betätigung, Äußerung, Hervorbringung; b) Kultiviertheit einer Person (DUDEN 2007: 1028).

Aber die gängigste und älteste Kulturauffassung stellt der Kultur die Natur gegenüber. In dieser Hinsicht äußert sich Marschall:

Will man die Welt beschreiben, so reichen dafür die Begriffe Natur und Kultur. Dabei umfasst Natur als Gegenüberstellung des Nachdenkens und Handelns alles, was an Materie vorhanden ist und was in dieser geschieht. Kultur hingegen umfasst alles menschliche Wissen und alle Haltungen, alles Handeln und alle Produkte dieses Handelns (Marschall 1993: 17).

Ebenso umfassend wie die Natur ist, so erscheint auch die Kultur in Marschalls Auffassung. So gehört alles, was von vornherein nicht dem Menschen entstammt, nicht zu der Kultur. Die Kultur ist in diesem Sinne an alle menschlichen Erzeugnisse gekoppelt. Obwohl Marschalls Kulturauffassung die Tatsache hervorhebt, dass die Kultur ein Produkt der Menschheit ist, bleibt indes zu bemängeln, dass sie, wie bereits erwähnt, zu umfassend ist und demzufolge keine Greifbarkeit des Begriffs erlaubt, insofern als sie dessen Eingrenzung erschwert. So könnte man beispielweise darauf schließen und behaupten, es bestehe eine universelle Kultur, die der ganzen Menschheit eigen ist, wo doch Menschen je nach verschiedenen Faktoren anders und unterschiedlich handeln.

Aus einer psychologischen Perspektive kann man in Anlehnung an den Amerikaner Hofstede, der den Kulturbegriff als „the collective programming of the mind“ (Hofstede 2001: 9) begreift, Kultur in der gemeinsamen Programmierung der Gedanken, Gefühle und des Handelns der Menschen zusammenfassen. Aber das Wort *Programmierung* in dieser Definition klingt sehr mechanistisch und deutet an, der Mensch funktioniere automatisch wie ein Computer oder einfach wie eine Maschine. Außerdem schließt solch eine Kulturauffassung die Tatsache aus, dass Kultur menschliches Handeln und eine Konstruktion des Menschen ist. So erscheint diese Vorstellung der Kultur in einer zunehmend

globalisierten Welt, wo Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen in verschiedenen Lebensbereichen fast unumgänglich wird, eben verwerflich, denn Menschen, die eher vernunftbegabt sind, schaffen ihre eigene Kultur und können diese demzufolge nötigenfalls ändern. Solch eine Kulturkonzeption hat für eine wissenschaftliche Arbeit wie die vorliegende, die die Förderung angemessener Interaktionen zwischen Kulturen erstrebt, keinesfalls Bedeutung.

Eine weitere Auffassung der Kultur, die eher anwendungsbezogen ist, nimmt Bezug auf die Wahrnehmung bzw. (Welt)Anschauung, wobei diese den Mitgliedern einerseits der Gemeinschaft eigen ist. Einer der Vertreter eines solchen Kulturkonzepts ist der englische Soziologe Stuart Hall. In einer seiner Stellungnahmen über den Begriff *Kultur* stellt er einige Kriterien dar, woran man Anhänger derselben Kultur erkennen und daher eine Idee darüber haben kann, was Kultur ist. Er äußert sich folgendermaßen:

to say that two people belong to the same culture is to say that they interpret the world in roughly the same ways and can express themselves, their thoughts and feelings about the world in ways which will be understood by each other (Hall 1997: 2)⁸.

Aus diesem Zitat ergibt sich, dass die Kultur im Verhalten bzw. Handeln kategorisiert werden kann. Gerade in dieser Kategorisierung der Kultur liegt die Relevanz von Halls Kulturauffassung für diese Arbeit. Außerdem lässt sich die Kultur erst im Handeln und Tun beobachten. In diesem Sinne kann man behaupten, dass die Kultur dem Menschen im Handeln und Tun unbewusst ist. Dies lässt sich dadurch erklären, dass man der eigenen Kultur bewusst wird, erst wenn man mit anderen und unterschiedlichen Handlungsformen und Tun Kontakt aufnimmt (Vgl. Heringer 2014: 110). Mit dieser Auffassung pflichtet Hall dem afrikanischen Germanisten Kuma Ndumbe III bei, der einige Elemente darin hinzufügt, die für die vorliegende Arbeit als Bezugnahme gelten. Tatsächlich besteht der Begriff *Kultur* Kuma Ndumbe III zufolge aus der:

[...] Gesamtheit von Ausdrucksweisen und Sprache, von philosophischer und religiöser Anschauung, von virtuellen Gebräuchen und gesellschaftlichen Festen und Zeremonien, von bildender Kunst und Literatur, aber auch de[m] Aufbau und [den] Regeln innerhalb einer Gesellschaft, d[en] Regierungsformen eines Landes und schließlich d[en] Beziehungen zu anderen Staaten (K. Ndumbe III 2006)⁹.

Folgende Rückschlüsse lassen sich aus Kuma Ndumbes und Halls Kulturauffassung ziehen, die für das interkulturelle Lernen bzw. für eine wissenschaftliche Arbeit über interkulturelles Lernen von erheblicher Relevanz sind:

- Kultur stellt ein Orientierungssystem dar, das aus Normen besteht, die einer bestimmten Gruppe eigen ist.

⁸ Zitiert nach Traore 2008: 73

⁹ Zitiert nach Enama 2009: 7

- Das Verhalten bzw. das Handeln (eines Individuums) lässt sich von diesem System ableiten und verstehen.
- Kultur ist kategorisierbar; Diese Kategorisierung erlaubt das Bewusstwerden kultureller Unterschiede.
- Durch das Erlernen der Normen einer Kultur kann man sich in eine fremde integrieren (Vgl. Olbers 2009: 26).
- Die Zugehörigkeit zu einer Religion beeinflusst die Weltanschauung
- Erst durch den Kontakt mit anderen Kulturen, wird einem die seinige bewusst
- die verschiedenen Facetten bzw. Komponenten von Kultur sind miteinander verbunden d.h. sie überschneiden sich

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich die Kultur auf alles bezieht, was Menschen lernen bzw. wissen oder auch verkörpern müssen, um sich mit einer bestimmten Gruppe identifizieren zu können. Da Menschen unterschiedlicher Kulturen manchmal auszutauschen haben und der Begriff Kultur sehr breit ist, lohnt es sich zu wissen, wie bzw. wodurch sich Menschen fremder kulturspezifischer Normen bewusst werden.

1.2 Kulturstandard

Aus der Definition des Kulturbegriffs stellte sich heraus, dass die Kultur ein aus Normen bestehendes Orientierungssystem darstellt und trotz deren Mannigfaltigkeit erlernbar ist. Zwecks des Lernens/Lehrens werden Kulturen durch Vereinfachung und Standardisierung übersichtlich gemacht (Vgl. Heringer 2014: 190). Ein Versuch dieser Art sieht Jürgen Heringer als eine Ermittlung und Beschreibung von Kulturstandards an (Ebd.,:190). Alexander Thomas und Robert Markowsky verstehen unter Kulturstandards „Diejenigen Werte, Normen, Regeln und Einstellungen in einer Kultur, die sich gerade im zwischenmenschlichen Bereich umfassend auf Wahrnehmung, Denken, Urteilen und Handeln ihrer Mitglieder auswirken[...]“ (Thomas/Markowsky 1995: 7).¹⁰ Aus dieser Definition stellt sich heraus, dass der Kulturstandard als eine Art „Katalog“ der Kultur ist, der Informationen darüber liefert, wie in einer Kultur wahrgenommen und bewertet wird, wie Entscheidungen getroffen werden, was motiviert, welche Ziele verfolgt werden usw. Thomas und Markowsky sprechen in diesem Zusammenhang von „spezifischen Spielregeln des gesellschaftlichen Lebens in einer Kultur“ (Vgl. Ebd.: 190). Dass Kulturstandards als Spielregeln angesehen werden, besagt, dass sie das Verhalten in der eigenen Kultur regeln und somit dazu beitragen, dass man sich „richtig“ bzw. in einer erwünschten Art und Weise verhält, wobei sich die

¹⁰ Zitiert nach Heringer 2014: 190

Mitglieder einer Kultur ihrer Standards unbewusst sind (Vgl. Zange 2007: 5). Bernhard Reisch macht dies deutlicher, wenn er Kulturstandard als „kulturspezifisch beschreibbare rollen- und situationspezifische Verhaltenserwartungen [auffasst], welchen kulturspezifische Normen zugrunde liegen, deren Nichterfüllung zur Störung der Interaktion und ggf. Sanktion des/r Interaktionspartner/s führen“ (Reisch: 12).

Es wird sehr oft die Gefahr gelaufen, Kulturstandards mit Stereotypen zu verwechseln, obwohl sich die beiden Begriffe bezüglich des Erarbeitungsverfahrens grundlegend voneinander unterscheiden lassen. Um diesen Unterschied zu veranschaulichen, soll nun auch der Begriff des Stereotyps kurz umrissen werden.

Ein Stereotyp ist der verbale Ausdruck einer auf soziale Gruppen oder einzelne Personen als deren Mitglieder gerichteten Überzeugung. Es hat die logische Form einer Aussage, die in ungerechtfertigt vereinfachender und generalisierender Weise, mit emotional-wertender Tendenz, einer Klasse von Personen bestimmte Eigenschaften oder Verhaltensweisen zu- oder abspricht (Quasthoff 1973: 31).

Hier wird deutlich, dass Stereotypen vereinfachte, unreflektierte Bemerkungen, Meinungen, und Einstellungen über eine Zielkultur widerspiegeln, die in der Regel auf keine überprüfte Grundlage gestützt sind aber generalisiert werden. In diesem Sinne stellen Stereotypen genauso wie Kulturstandards eine Art Kategorisierung und Verarbeitung bzw. Reduktion komplexer Phänomene dar. Sie sind zudem das Ergebnis von Selektion und Generalisierung.

Was die beiden Konzepte aber voneinander unterscheidet, ist, dass Kulturstandards im Gegensatz zu Stereotypen „[...] aus [einer] systematischen Analyse realer und alltäglich erlebter Handlungssituationen heraus konstruiert werden“ (Kammhuber/Schroll-Machl 2003: 21).

Im Prozess des interkulturellen Dialogs haben Kulturstandards viele Funktionen. Heringer fasst diese Funktionen zusammen, wenn er in Kulturstandards die vom interkulturellen Lernen verfolgten Hauptziele sieht¹¹ (Heringer 2014: 190). Alexander Thomas zufolge sind Kulturstandards in dieser Hinsicht als Orientierungshilfe zur Deutung des Verhaltens in fremden Kulturen anzusehen (Thomas 2003: 29f)¹². Dies wird insofern gerechtfertigt, als die Kenntnis fremder Kulturstandards unser Handeln beeinflusst. Sie eröffnen sowohl Handlungsmöglichkeiten als auch Handlungsgrenzen. Eine grundlegende Frage wäre dann zu wissen, wie sich unterschiedliche Kulturen oder Kulturstandards überschneiden, wenn deren Angehörige in Berührung kommen.

¹¹ Im zweiten Kapitel wird auf diese vom interkulturellen Lernen verfolgten Ziele eingegangen.

¹² Zitiert nach Zange 2007: 6

1.3 Interkulturalität

Ebenso wie der Begriff „Kultur“ ist auch „Interkulturalität“ ein Begriff, über dessen Definition es eine Vielfalt von Ansichten herrscht, die in irgendeiner Weise voneinander abweichen. Der Begriff fand Eintritt in wissenschaftliche Debatten vor allem in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts im Rahmen der *Interkulturellen Germanistik* (Vgl. Wierlacher 2003: 258). Ziel dieses Eintritts bestand in der Erforschung des Verhältnisses von Eigen- und Fremdperspektive (Vgl. Traore 2008: 74). So bildeten das Eigene und das Fremde die Hauptbestandteile bzw. Gegenstände, woran Interesse in wissenschaftlichen Untersuchungen zu Interkulturalität gezeigt wurde. Unternimmt man den Versuch, wissenschaftliche Arbeiten zum Begriff „Interkulturalität“ unter die Lupe zu nehmen, dann gelangt man zu der offensichtlichen Feststellung, dass die beiden Einheiten, nämlich das „Fremde“ und das „Eigene“ immer noch im Mittelpunkt stehen.

In einer der Definitionen des Begriffs Interkulturalität im Wörterbuch *Duden* bezeichnet er einen „Wissenschaftszweig, der sich mit den individuellen und gesellschaftlichen Lebens- und Arbeitsbedingungen verschiedener Kulturen in der globalisierten Welt befasst“ (Duden: 2010). In dieser Definition werden die Begriffe „Fremde“ und „Eigene“ in dem Ausdruck „verschiedene Kulturen“ mit eingeschlossen. Dies ist insofern verständlich, als Menschen im Prozess interkulturellen Austauschs immer als Kulturträger angesehen werden. Außerdem wird der Begriff Interkulturalität in dieser Definition ausschließlich als eine Wissenschaft angesehen. Hamid Reza Yousefi und Ina Braun schließen sich dieser Auffassung an, indem sie unter Interkulturalität „de[n] Name[n] für eine Theorie und Praxis [verstehen], die sich mit dem historischen und gegenwärtigen Verhältnis aller Kulturen und den Menschen als ihren Trägern auf der Grundlage ihrer völligen Gleichwertigkeit beschäftigen“ (Reza/Braun 2010: 12). Interkulturalität als eine Wissenschaft anzusehen macht sie zu einem völlig präskriptiven Konzept, das den Anspruch erhebt, alles mithilfe von Theorien erklären bzw. in Ordnung bringen zu können. In Anbetracht der Tatsache, dass Kenntnisse über das Funktionieren von Kulturen keinen gelungenen Austauschprozess mit Angehörigen dieser Kulturen gewährleisten, kann eine solche Konzeption als einschränkend betrachtet werden. Es wird im interkulturellen Austauschprozess eher so sehr zu strategischen und individuellen Kompetenzen gegriffen. Yousefi und Braun kommt indessen das Verdienst zu, das Prinzip der *Gleichwertigkeit* zwischen den Beteiligten im interkulturellen Austausch in deren Definition hervorzuheben.

In einem Aufsatz über *Interkulturalität* bietet der Literaturwissenschaftler Alois Wierlacher eine Vielzahl an Definitionen dieses Begriffs. In einer dieser Definitionen misst er auch dem

Prinzip der Gleichwertigkeit große Bedeutung bei. Für ihn verweist der Begriff Interkulturalität auf

den Zustand und Prozess der Überwindung von Ethnozentrismus¹³ durch wechselseitige Abhebung, die eine kulturelle Brückenstellung oder eine doppelte Optik schafft, Andere und Fremde ebenso wie Alternativen nicht nur stärker als bislang mitdenken, sondern bis zu einem gewissen Grade auch mit anderen Augen wahrnehmen lässt, so dass ein Miteinander-Begreifen überhaupt erst denkbar und die Voraussetzung für einen Dialog geschaffen wird, bei dem niemand von vornherein das letzte Wort hat (Wierlacher 2003: 259).

Dass im Dialog zwischen Partnern unterschiedlicher Kulturen keiner das letzte Wort von vornherein hat, heißt, dass der Begriff Interkulturalität immer als ein Prozess der Ergänzung zwischen Kulturen oder deren Angehörigen anzusehen ist, wobei jede Kultur etwas bringt. So ist es nicht zu verkennen, dass sich Wierlachers Auffassung stark gegen kulturtheoretische Ansätze auflehnt, die auf kulturbedingten Differenzen beruhen, um eine Leitkultur zu postulieren. Eine unmittelbare Implikation solch einer Auffassung für das interkulturelle Lernen ist, dass Kulturen gleichwertig sind.

Eine weitere Ansicht über die Definition des Begriffs Interkulturalität vertritt Wierlacher in demselben wissenschaftlichen Beitrag. Interkulturalität beruht in diesem Kontext auf einer „kooperativen Selbstaufklärung und wissenschaftlichen Partnerschaft“. Dies lässt sich dadurch erklären, dass wir uns besser verstehen, indem wir das Fremde zu verstehen versuchen. Eine solche Konzeption trifft somit zu, in dem Masse, dass die fremde Kultur erst durch den Filter der eigenen Kultur untersucht und verstanden wird. Dass das Verstehen des Anderen mit dem Selbstverstehen einhergeht, thematisiert Wierlacher, indem er unter dem Begriff „Interkulturalität“

die Handlungsqualität einer Reziprozität [versteht], die Übergänge und Zwischenräume im Rahmen eines Spannungsfeldes schafft, das Möglichkeiten eröffnet, sowohl zu teilnehmenden Beobachtern als auch zu Mitspielern zu werden, die sich in ihren Sehgewohnheiten wechselseitig stimulieren und korrigieren, indem das dem Einen Auffällige zu einer Quelle der Fragen des Anderen wird (Wierlacher 1985:11).¹⁴

So macht Wierlacher den Begriff *Interkulturalität* zu einer wissenschaftlichen und kooperativen Erkenntnisarbeit, bei der jeder Beteiligte untersucht und gleichzeitig auch untersucht wird. Es soll jedoch an dieser Stelle erwähnt werden, dass eine solche Kooperation erst zustande kommen kann, wenn sich die Menschen als Kulturträger *lernbereit* zeigen. Aus dieser Interkulturalitätskonzeption kann gefolgert werden, dass die Förderung der Lernbereitschaft zu den Aufgaben des interkulturellen Lernens gehört.

¹³ In Anlehnung an Sumner lässt sich der Begriff *Ethnozentrismus* als jene Weltanschauung begreifen, nach der die eigene Gruppe das Zentrum aller Dinge ist und alle anderen im Hinblick auf sie einstuft und bewertet werden (<http://www.transkulturellepsychiatrie.de/pdf/SM-Ethnozentrismus%20Svejda2-06.pdf>, 14. 02. 16)

¹⁴ Zitiert nach Wierlacher 2003: S. 259

Jedoch ist man sich in der heutigen Weltkonstellation dessen bewusst, dass es zwischen Kulturen Differenzen und Gemeinsamkeiten bestehen. So weisen die Ergebnisse vieler Forschungen heutzutage einstimmig darauf hin, dass die im interkulturellen Austauschprozess Beteiligten über diese kulturbedingten Differenzen hinauswachsen sollen, um sich für die Suche nach einer Kultur des Zusammenlebens einzusetzen. Es geht dabei nicht darum, stark auf Normen und Prinzipien der eigenen oder fremden Kultur bezogen zu sein, sondern darum, Strategien und Mittel herauszuarbeiten, die ein gegenseitiges Verstehen zwischen dem Eigenen und dem Fremden ermöglichen, wobei diese auf keinen Fall von einer bestimmten Kultur durchgesetzt werden sollen. Braun und Yousefi betrachten *Interkulturalität* in dieser Hinsicht als „Voraussetzung einer dritten gemeinsamen Kultur“ (Reza/Braun 2010: 7). Wierlacher schließt sich dieser Meinung an, indem er Interkulturalität als einen „Interaktionsmodus [ansieht], „der eine Überschneidungsfläche schafft“ (Wierlacher 2010: 260). Diese *gemeinsame Kultur*, wie es Yousefi und Braun bezeichnen, oder *Überschneidungsfläche* bei Wierlacher wird in der Wirtschaftswissenschaft und von Jürgen Bolten jeweils als *Dazwischen* (Vgl. Ebd.: 260) und *Interkultur* bzw. *dritte Kultur* (J. Bolten 2007b: 22) bezeichnet. Bolten zufolge entspricht sie weder der Kultur des Eigenen noch der des Fremden vollkommen (Ebd.: 22).

Es soll allerdings darauf hingewiesen werden, dass diese dritte Kultur erst mithilfe einer Kompetenz zustande kommen kann, die man als interkulturelle Kompetenz bezeichnet.

1.4 Interkulturelle Kompetenz

Der Begriff „Kompetenz“ verweist auf ein Ensemble von (deklarativen) Wissen¹⁵, prozeduralen Fertigkeiten und individuellen Eigenschaften und Einstellungen, die einem ermöglichen, Handlungen zu vollziehen (Vgl. Europarat 2001: 21).¹⁶ Was aber die interkulturelle Kompetenz angeht, geht es um einen sehr komplexeren Begriff. Heutzutage wächst das Interesse an wissenschaftlichen Forschungen, die auf die interkulturelle Kompetenz eingehen. Aber es herrscht bis dahin keine noch gut feststehende Definition dieses Begriffs. In der großen Anzahl an Definitionen der interkulturellen Kompetenz geht es darum, sei es implizit oder explizit ausgedrückt, dass man damit, Effektivität und Angemessenheit im Austausch mit Fremden erreicht (Vgl. Straub 2010: 17). So besteht interkulturelle Kompetenz Barbara Hatzer und Gabriel Layes zufolge in der Beschreibung der Fähigkeit mit Angehörigen anderer Kulturen adäquat und effektiv zu interagieren; dies auf der

¹⁵Als deklaratives Wissen gelten hier Faktenwissen bzw. Kenntnisse über bestimmte Sachen, die durch die Lernenden beschreibbar sind.

¹⁶Zitiert nach Ende et al. 2013: 19

Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen (Hatzer/G. Layes 2005: 138)¹⁷. Aus dieser Konzeption ergibt sich folgendes: effektiv und adäquat bzw. angemessen im Interaktionsprozess zwischen zwei Partnern mit kultureller Differenz handeln, heißt, dass jeder je nach vorliegenden Umständen die kulturbedingten Begebenheiten seines Partners in großem Umfang in Kauf nehmen muss, damit kulturbedingte Missverständnisse und Konflikte vermieden oder überwunden werden können. Dies verlangt auch, dass man persönlich bezogene Fertigkeiten aufbringt und situationsbedingte Phänomene kritisch behandelt.

Bredella, Meißner, Nünning und Rösler sind sich dessen bewusst, dass der Kontakt zwischen dem Fremden und dem Eigenen zu Interferenzen¹⁸ führt. Sie stimmen demgemäß einer Definition der interkulturellen Kompetenz zu, die über die Fähigkeit, adäquat und flexibel gegenüber den Anderen zu handeln, hinausgeht und auf der Bewusstwerdung kultureller Differenzen beruht, wobei die kulturelle Herkunft aufrechterhalten bleibt (Vgl. Wierlacher 2003: 258).

In vielen wissenschaftlichen Arbeiten, die den Versuch unternehmen, den Begriff interkulturelle Kompetenz zu klären, wird die von Alexander Thomas, dem bekanntesten deutschen Wissenschaftler auf dem Gebiet der Psychologie interkulturellen Handelns, vorgelegte Definition immer herangezogen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass seine Definition wesentliche Aspekte und Merkmale dieses Begriffs darstellt. Anders ausgedrückt, stellt Thomas Definition in großem Umfang die Komplexität des Begriffs *interkulturelle Kompetenz* heraus. Sie lautet:

Interkulturelle Kompetenz zeigt sich in der Fähigkeit, kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden, und Handeln bei sich selbst und bei anderen Personen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergieträchtigen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung (Thomas 2003: 39).¹⁹

Thomas' Auffassung der interkulturellen Kompetenz erhebt keinen Anspruch darauf, dass alles wie geschmiert laufen soll, das heißt interkulturelle Kompetenz „meint nicht alles und jedes gut zu heißen“ (Straub et al. 2010: 18). Manchmal gibt es Inkompatibilitäten, die eher durch Toleranz und Respekt überwunden werden sollen. Diese Inkompatibilitäten, als Konsequenz eines Kulturschocks, betonen somit den hohen Stellenwert, den Thomas im

¹⁷ Zitiert nach Nyemb 2014: 117

¹⁸ In der Fremdsprachendidaktik wird als Interferenz die Tatsache gemeint, dass Elemente der Ausgangssprache einen negativen Einfluss auf den Erwerb der Zielsprache haben. Im Kontext der Interkulturalität kann man sagen, dass dieser Einfluss nicht mehr nur von Elementen der Ausgangssprache, sondern von der Ausgangskultur im Allgemeinen geübt wird und den Austausch mit dem Fremden erschwert.

¹⁹ Zitiert nach Straub et al. 2010: 18

Interaktionsprozess der eigenen Kultur einräumt. Tatsächlich sei die interkulturelle Kompetenz ohne Kenntnis eigener Kultur nicht zu erreichen. Honnef-Becker stimmt dieser Meinung zu, indem sie den guten Umgang mit eigener Kultur als die wichtigste Teilkompetenz betrachtet, die im (interkulturellen) Lernprozess zu berücksichtigen sind. Sie äußert sich folgendermaßen: „Im [interkulturellen] Lernprozess sind dabei unterschiedliche Teilkompetenzen zu berücksichtigen; zum einen die Fähigkeit, in die eigene Kultur hineinzublicken und sich den eigenen Standort bewusst zu machen [...].“ (Honnef-Becker 2006: 47).

Es sei an dieser Stelle mithilfe verschiedener Auffassungen einiger Forscher auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikation eine Übersicht über das Konzept interkulturelle Kompetenz gegeben. Diese kann gerade ein Verständnis des Begriffs sichern. Ein theoretisches Modell zu einem so komplexeren Begriff, der sich als ein theoretisches Konstrukt ansehen und „aus vielerlei psychischen Dispositionen, Wissensbeständen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zusammensetz[en]“ (Straub et al. 2010: 18) lässt, erweist sich nichtsdestoweniger von erheblicher Relevanz. Das Modell ermöglicht eine etwas konkretere und erheblich differenzierte Vorstellung von den anderen Dimensionen, die dabei ins Spiel kommen. Außerdem ist die Relevanz dieses Modells für die vorliegende Arbeit, die Anspruch auf die Förderung dieser Kompetenz erhebt, unbestritten. Zu diesem Zweck wird Boltens Modell herangezogen.

Affektive /emotionale Dimension	Kognitive Dimension	Verhaltensbezogene/konative/praxische Dimension
<ul style="list-style-type: none"> • Ambiguitätstoleranz • Frustrationstoleranz • Fähigkeit zur Stressbewältigung und Komplexitätsreduktion • Selbstvertrauen • Flexibilität • Empathie, Rollendistanz • Vorurteilsfreiheit, Offenheit, Toleranz • Geringer Ethnozentrismus • Akzeptanz von/ Respekt gegenüber anderen Kulturen • Interkulturelle Lernbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> • Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung , Denken , Einstellung sowie Verhaltens- und Handlungsweisen • Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge • Verständnis eigenkultureller Handlungszusammenhänge • Verständnis der Kulturunterschiede der Interaktionspartner • Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse • Metakommunikationsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationswill e und –bereitschaft i.S. der initierenden Praxis der Teilmerkmale der affektiven Dimension • Kommunikationsfähigkeit • Soziale Kompetenz(Beziehungen und Vertrauen zu fremdkulturellen Interaktionspartnern aufbauen können)

Tabelle 1 : Boltens Komponentenmodell interkultureller Kompetenz (2006: 63)²⁰

Boltens Modell der interkulturellen Kompetenz macht sie nicht zu einem eigenständigen Kompetenzbereich, sondern zu einem Bündel von vielfältigen Anforderungen sowohl auf der affektiven, kognitiven sowie auf der verhaltensbezogenen Dimension, das jeweils eine Kombination aus Wissensbeständen, Fertigkeiten, Fähigkeiten und sogar auch Einstellungen und Dispositionen darstellt.

Die erste Ebene, nämlich die affektive oder emotionale Dimension geht in der Toleranz (Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz) auf. Die Ambiguitätstoleranz ist hierbei wichtiger. Damit wird die Fähigkeit gemeint, das Spannungsverhältnis leiden zu können, das wegen der Verschiedenartigkeit entsteht (Bolten 2007b: 113). Dank dieser Toleranz kann der interkulturell kompetente Mensch Respekt vor anderen Lebensformen haben und infolgedessen die Empathie entwickeln, die auch relevant für diese Dimension ist. Außerdem muss sich der interkulturell kompetente Mensch flexibel zeigen und über die interkulturelle Lernbereitschaft verfügen, die ihm ermöglicht, interkulturelle Situationen nicht als Bedrohung oder Leid, sondern als Lernsituationen wahrzunehmen (Vgl. Ebd.: 113), damit er sich über

²⁰ Zitiert nach Ebd.: 19

den anderen im Klaren ist. Vorurteile sind laut dieser Ebene verwerflich. Laurenz Volkmann zufolge manifestiert sich diese Dimension konkret in der gelebten Begegnung mit dem Fremden (Volkmann 2010: 333).

Was die kognitive Dimension angeht, „[...]fokussiert sie primär das Aneignen von Wissensbeständen der Zielkultur(en) [...]“ (Ebd.: 332). Sie umfasst theoretisches Wissen über das Kulturphänomen und dessen Funktionieren. Dazu kommen fremd- und eigenkulturelle Kenntnisse, die mit der Fähigkeit verkoppelt sind, die zwischen den beiden Kulturen bestehenden Unterschiede zu verstehen, wobei dies die fremdkulturelle Kompetenz voraussetzt. Die fremdkulturelle Kompetenz nimmt in der Tabelle Bezug auf das bzw. befähigt zum Verständnis fremdkultureller Handlungszusammenhänge.

Die letzten Komponenten dieser Dimension beziehen sich sowohl auf die Fähigkeit, die Besonderheiten der interkulturellen Kommunikationsprozesse zu verstehen, sowie Metakommunikationsfähigkeit. Die Metakommunikationsfähigkeit verweist auf die Fähigkeit, über Kommunikationsprozesse zu reflektieren oder auf die „Probleme, die im interkulturellen Handeln auftreten mit allen Beteiligten früh genug und in angemessener Weise thematisieren können“ (Bolten 2007b: 113). Sie ist eine relevante Komponente dieser Dimension, insofern als sie auf einem Verarbeitungsprozess beruht, der die Kognition in großem Umfang evoziert. Es geht darum, die Handlungs- bzw. Verhaltensweisen und die Einstellungen des Interaktionspartners unter Bezugnahme auf die bereits erworbenen kulturspezifischen Kenntnisse angemessen zu erfassen.

Auf der verhaltensbezogenen oder konativen Ebene streben all die Komponenten demselben Ziel zu. Es handelt sich darum, den Willen, die Bereitschaft und die Fähigkeit zu haben, Beziehungen und Vertrauen zu dem Fremden aufzubauen. Die Kommunikationsfähigkeit, die die Kenntnisse der Fremdsprache und die Erklärungsfähigkeit in Bezug auf eigen-, ziel- und interkulturelle Interaktionszusammenhänge (Vgl. Bolten, 2007a: 7) umfasst, ist laut der kognitiven Dimension oder auch dem ganzen Modell nur als eine Disposition anzusehen, die in Kombination mit vielen anderen sein muss, um einen angemessenen Austausch mit dem Fremden zu garantieren. Sie ist auch als eine Fähigkeit bzw. eine Disposition aufzufassen, „[...] kommunikativ auf andere zuzugehen, Beziehungen aufbauen und Kommunikationsnetzwerke errichten zu können“ (Bolten 2007b: 113). So lässt sich ihr Wert dann vor allem in kritischen Situationen ermitteln, woraus man sich am liebsten zurückziehen würde (Vgl. Ebd.: 113). So gesehen erscheint die interkulturelle Kompetenz als eine Realität, die in großem Umfang nicht nur auf Kenntnisse über Kulturen oder Lebensformen, sondern vielmehr auf das Individuum selbst sehr bezogen ist, denn auch der kompetente Umgang mit

eigenen Gefühlen, Bewertungen, Akzeptanzschwellen und Flexibilitätspotentialen spielt dabei eine unerlässliche Rolle (Friesenhahn 2006: 9). Außerdem impliziert die interkulturelle Kompetenz nicht, dass die drei erwähnten Dimensionen, aus denen sie besteht, unbedingt im Gleichgewicht gebraucht werden (Vgl. Ebd.: 7). Das Wichtigste besteht eher darin, dass der Verlauf interkultureller Begegnungs- und sogar auch kulturunabhängiger Situationen (Vgl. Ebd.: 7) angemessen und erfolgreich zuwege gebracht wird. Auf Grund der Komplexität interkultureller Kompetenz, wird im nächsten Teil vorangestellt, wie daran gearbeitet werden kann.

2 THEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN ZUR FÖRDERUNG INTERKULTURELLER KOMPETENZ

Hauptziel vorliegenden Teils besteht darin, darauf einzugehen, wie interkulturelle Kompetenz erworben werden kann. Aber bevor das gemacht wird, ist es zunächst erforderlich, die Relevanz dieser Kompetenz zu rechtfertigen.

2.1 Zur Relevanz interkultureller Kompetenz

2.1.1 Allgemeine Relevanz der interkulturellen Kompetenz

Die heutzutage globalisiert gewordene und durch politische, wirtschaftliche sowie kulturelle Entwicklungen gekennzeichnete Welt, in der wir leben, führt immer mehr dazu, dass Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Kulturen rasant zunehmen. Diese Kontakte können dann erfolgreich sein, wenn sich die Menschen gegenseitig verständigen und richtig miteinander umgehen können. Die interkulturelle Kompetenz, die Christoph Scher als Voraussetzung für die Entdeckung des Gemeinsamen in auftretenden Land- und Kulturunterschieden (Scher 2011: 10) ansieht, stellt sich in diesem Zusammenhang als eventuelles „Heilmittel“ gegen Konflikte heraus, die mit kultureller Differenz zusammenhängen. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sie an der gegenseitigen Verständigung zwischen Menschen mitwirkt, indem sie über Kenntnisnahme der eigenen und fremden Kultur hinausgeht, um Überschneidungen zu finden.

Außerdem betonen Wolfgang Fritz und Antje Möllenberg die große Bedeutung der interkulturellen Kompetenz in der (Betrieb)Wirtschaft, wenn sie bekannt geben, „international engagierte deutsche Großunternehmen [sähen] in der interkulturellen Kompetenz von Managern eine wesentliche Vorbedingung für ihren Erfolg auf Auslandsmärkten“ (Fritz/Möllenberg 1999: 4). Thomas Alexander pflichtet ihnen bei und sieht sogar den Mangel an interkultureller Kompetenz als eine Gefahr an. Dies rechtfertigt er dadurch, dass man ohne diese Kompetenz Geschäfte verliert und sogar Schwierigkeiten mit ausländischen Mitarbeitern hat (Thomas 2003: 137).²¹ So gesehen wird die interkulturelle Kompetenz in der heutigen Welt in vielen anderen Lebensbereichen und Berufstätigkeiten zu einer Schlüsselqualifikation gemacht, ohne deren Unterstützung man im Dunkeln tappt.

Für Bolten, einen der prominenten Wissenschaftler auf dem interkulturellen Forschungsgebiet, beschränkt sich der Wirkungsgrad der interkulturellen Kompetenz nicht

²¹ Zitiert nach Bredella 2010: 100f

nur auf interkulturelle Begegnungssituationen, sondern er erstreckt sich auf komplexere kulturunabhängige Situationen im Leben (Bolten 2007a: 7). Dies ist insofern verständlich, als sie aus vielen Fertigkeiten und Fähigkeiten (die Ambiguitätstoleranz, Kommunikations- und Problemlösefähigkeit usw.) besteht, die alle sehr relevant für die Lösung vieler Konflikte verschiedener Art sind.

Zusammenfassend erweist sich die interkulturelle Kompetenz in der heutigen Welt als ein hohes Gut, das den „modernen Menschen“ vorurteilsfrei macht und seine soziale Integration überall in der Welt erleichtert. Außerdem erweist sich diese Kompetenz in jedem Berufszweig als unentbehrlich.

2.1.2 Interkulturelle Kompetenz für den (Fremdsprachen-)Lehrberuf

Es soll von vornherein angeführt werden, dass die Relevanz der interkulturellen Kompetenz für den Lehrberuf mit den Anforderungen (in) der Schule und deren Zuständigkeitsbereich zusammenhängt. Der Artikel 5 der so genannten und heutzutage noch geltenden „LOI N^o 98/004 DU 4 AVRIL 1998 D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN“ weist der Schule den folgenden Auftrag an: „1. La formation de citoyens enracinés dans leur culture mais ouverts au monde[...]“. Dieser Auftrag veranschaulicht gerade, dass das kamerunische Schulsystem genauso wie viele andere Schulsysteme auf der Welt (vor allem das deutsche²²) auf eine inter- und multikulturelle Bildung und Erziehung abzielt. Ein Schulsystem so zu orientieren, hebt die Vorrangstellung der interkulturellen Kompetenz in der Erziehung von Schülern hervor.

Eine weitere Rechtfertigung der Relevanz interkultureller Kompetenz für den Lehrberuf hängt mit dem zu unterrichtenden Schulfach zusammen. Dies ist umso mehr berechtigt für das Lehren/Lernen von Fremdsprachen. Das kann man mit der Tatsache begründen, dass viele Wissenschaftler in der Sprache die Weltansicht und die damit verbundenen Handlungspotentiale eines Volks sehen (Vgl. Humboldt 1860: 60f).²³ Eine Solche Konzeption der Sprache hat dazu geführt, dass die Begegnung mit den Sichtweisen anderer Kulturen über sprachliche Ausdrucksformen im Fremdsprachenunterricht vermittelt wird, was auch den

²²Die Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in Deutschland sah die Welt als eine Herausforderung mit vielen Aufgaben und fasste einen Beschluss, der einen Beitrag zur Bewältigung dieser Aufgaben stellte. „[Der Beschluss] geht von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler aus, richtet sich also sowohl an die Angehörigen der Majorität als auch an diejenigen der Minorität und zielt auf ein konstruktives Miteinander“ (Ahrends/ Nowitzki 1997: 8).

²³ zitiert nach Helbig 2002: 18

Zugang zu einer Außenperspektive auf das vertraute und für selbstverständlich gehaltene Eigene ermöglicht.

Zusammenfassend lässt sich das Sprachenlernen nicht nur auf die Auseinandersetzung mit grammatischen Strukturen und mit dem Wortschatz beschränken, sondern erstreckt sich vielmehr auf das Kulturlernen und die Andersartigkeitsreflexion. So gehört zu den Hauptaufgaben eines Fremdsprachenlehrers die Förderung der interkulturellen Kompetenz. Daher müssen LehrerInnen dazu befähigt werden, damit sie in ihrer pädagogischen Arbeit Raum für unterschiedliche Sichtweisen und Sichtwechsel geben können.

2.2 Interkulturelles Lernen bzw. Training

2.2.1 Definition

Das Lexem *interkulturell* ist in wissenschaftlichen Debatten nicht übereinstimmend definiert. In den meisten Fällen wird es für Austauschprozesse zwischen Kulturen oder zwischen Individuen mit unterschiedlichem Kulturhintergrund gebraucht (Grosch/Leenen 1998: 43). Um Missverständnissen vorzubeugen, wird in vorliegender Arbeit das als interkulturell bezeichnet, was unterschiedliche Kulturen in Berührung bringt. Was die Konzepte (*interkulturelles*) *Lernen* und (*interkulturelles*) *Training* anlangt, soll darauf hingewiesen werden, dass es grundsätzlich ein feiner Unterschied zwischen den beiden besteht, der zuerst ans Licht gebracht werden muss. Bei näherer Betrachtung des Begriffs *Training*, stellt man fest, dass er eine Entlehnung von dem angelsächsischen Wort „training“ ist, das vielmehr auf die Bedeutung „Ausbildung“ verweist (Rathje 2010: 217). Das Wort „training“ bezeichnet “the process of bringing a person to an agreed standard of proficiency by practice and instruction“ (Collins 2006). Von besonderer Relevanz in dieser Definition ist das Wort “practice”, das die Übung, das Handeln und auch das Mitmachen als grundsätzliche Voraussetzung des Trainings macht. Davon ausgehend behaupten Thomas, Hagemann und Stumpf in einer Stellungnahme über interkulturelles Training. folgendes:

Allgemein umfasst interkulturelles Training alle Maßnahmen, die darauf abzielen, einen Menschen zur konstruktiven Anpassung, zum sachgerechten Entscheiden und zum effektiven Handeln unter fremdkulturellen Bedingungen und in kulturellen Überschneidungssituationen zu befähigen (Thomas et al.: 238).²⁴

Die Ausdrücke „konstruktive Anpassung“, „sachgerechtes Entscheiden“ und „effektives Handeln“ in dieser Aussage heben die Voraussetzung des „Practice“ und aktiven Mitmachens hervor, wenn vom interkulturellen Training. die Rede ist.

²⁴ Zitiert nach Rathje 2010: 216

Im Wörterbuch *Wahrig* ist die folgende Definition des Begriffs *Lernen* zu finden: „Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten erwerben“ (Wahrig 2006). Im Gegensatz zum Training, bei dem diese Fähigkeiten durch Üben und effektives Handeln erworben werden, gibt es bei dem Begriff *Lernen* keine Hinweise darauf, wie der Prozess abläuft. Harald Grosch und Wolf Rainer Leenen schließen sich dieser Logik an und verstehen unter dem Konzept *interkulturelles Lernen* einen „Prozess[...], in dessen Verlauf sich der Umgang mit eigener und fremder Kultur verändert“ (Grosch/Leenen 1998: 37). So lassen sich die beiden Konzepte unterscheiden. Sollte man aber der Tatsache Rechnung tragen, dass Ziel des Trainings der Erwerb von Fähigkeiten durch eine bestimmte Vorgehensweise ist, dann könnte man das Training auf der einen Seite als einen Unterbegriff oder eine Methode des Lernens bzw. als eine Lernform ansehen.

Auf der anderen Seite sind die Konzepte interkulturelles Lernen und interkulturelles Training als Synonyme zu betrachten. Dies hängt damit zusammen, dass die beiden dasselbe Globalziel verfolgen, nämlich die „Handlungsfähigkeit in anderskulturellen oder international geprägten Kontexten“ (Friesenhahn 2006: 5). In diesem Zusammenhang sind die beiden als Methoden oder Mittel zum Zweck anzusehen. So versteht Rathje unter interkulturellem Training „eine Lehrmethode zur Vermittlung des vielschichtigen Lernziels interkulturelle Kompetenz mit Hilfe planvoller aufeinander abgestimmter Anwendungsübungen, die auf die Bewältigung interkultureller Interaktionssituationen vorbereiten“ (Rathje 2010: 217). Des Weiteren vertreten viele Forscher auf demselben Fachgebiet die folgende These: „der Erwerb interkultureller Kompetenz gestaltet sich als ein dynamischer und komplexer Prozess, der als interkulturelles Lernen bezeichnet wird“ (IKUD Seminare 2011).

In Anbetracht dessen, dass die Förderung der interkulturellen Kompetenz in vorliegender Arbeit anvisiert ist, werden die beiden Konzepte als Synonyme betrachtet. Eine grundlegende Aufgabe wäre dann zu erforschen, was mittels interkulturellen Lernens allgemein erreicht werden kann.

2.2.2 Allgemeine Ziele interkulturellen Lernens

Bekanntlich ermöglicht interkulturelles Lernen den Erwerb der interkulturellen Kompetenz. Da sich das interkulturelle Lernen als ein langer Prozess und die interkulturelle Kompetenz als ein vielschichtiges Lernziel erscheint (Vgl. Grosch/Leenen 1998: 39/Rathje: 217), wird in diesem Teilabschnitt auf die verschiedenen Phasen und die damit zusammenhängenden Teillernziele eingegangen, die zusammen als wesentliche Voraussetzung des Globalziels interkultureller Kompetenz betrachtet werden.

In der interkulturellen Forschung gibt es keine Teillernziele, die als Standard gelten können. Aber dass diese Ziele am Ende des Lernprozesses zu der Schlüsselqualifikation *interkulturelle Kompetenz* führen müssen, findet im Fachgebiet allgemeine Zustimmung. Sich an Günter Friesenhahn, Professor für interkulturelle Kommunikation und internationale Jugendarbeit an der Hochschule KOBLENZ²⁵, Birgit Jagusch und Boltens oben angeführtes Modell zu *interkulturelle Kompetenz* anlehnend, ist es erforderlich, die am interkulturellen Lernprozess im Hochschulbereich beteiligten Lernenden dazu zu bringen,

- Kenntnisse über eigene und fremde Kultur zu erwerben
- die interkulturelle Begegnung immer als eine Bereicherung anzusehen
- den eigenen kulturellen Standpunkt zu analysieren, kritisch zu reflektieren und gegebenenfalls Bereitschaft zu entwickeln, sich verändern zu können
- Andere als gleichberechtigt akzeptieren und Vorurteile ihnen gegenüber abbauen zu können
- den Rassismus, deren Entstehung und Funktionsweise zu verstehen, negativ einzuschätzen und sich dagegen einzusetzen.
- anderen kulturellen Lebensformen offen und darauf neugierig zu sein
- einen Unterschied zwischen interkulturellen Konflikten und anderen Konflikten machen zu können
- aufgrund unterschiedlicher kultureller, ethnischer und religiöser Zugehörigkeit des Partners entstandene Konflikte zu erkennen, friedlich auszutragen und wenn möglich Lösestrategien dazu finden zu können (Vgl. Jagusch 2002: 5/Friesenhahn 2006: 4ff/Bolten 2006: 63).

Weitere Teilziele können zu der Liste hinzugefügt werden, aber die hier angeführten können schon einem ermöglichen, einen Konsens über das Zusammenleben in einer anders denkenden Gesellschaft bzw. Organisation zu finden. So stellt sich gerade aus dieser Vielzahl an Zielen das interkulturelle Lernen als ein Projekt heraus, das stufenweise zu führen ist.

2.2.3 Phasen interkulturellen Lernens

Ebenso wie bei den allgemeinen Zielen interkulturellen Lernens herrscht in der interkulturellen Forschung kein Konsens über ein angemessenes interkulturelles Phasenmodell. Der Erziehungswissenschaftler Georg Auernheimer skizziert in seiner *Einführung in die interkulturelle Pädagogik* ein Phasenmodell interkulturellen Lernens, das aus den sieben folgenden Stufen besteht:

²⁵ Hervorgehoben im Original

1. Erkenntnis der generellen Kulturgebundenheit;
2. Identifikation fremdkultureller Muster, Dezentrierung;
3. Identifikation eigener Kulturstandards, Einsicht in Auswirkungen auf die Kommunikation;
4. Erweitertes Deutungswissen über bestimmte Fremdkulturen;
5. Verständnis und Respekt für fremdkulturelle Muster;
6. Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen;
7. Aufbau interkultureller Beziehungen, konstruktiver Umgang mit interkulturellen Konflikten (Auernheimer 2005: 125).

Selbst wenn Auernheimers Phasenmodell des interkulturellen Lernens alles berücksichtigt, was im interkulturellen Lernprozess zu besprechen ist bzw. von einem Lernenden am Ende des Prozesses konkret erwartet wird, bleibt es zu bemängeln, dass diese Stufen keine eigentlichen Phasen darstellen, die in einem Lernprozess durchlaufen werden können. Außerdem ist die Reihenfolge dieses Modells für einen sequentiellen bzw. Stufenlernprozess problematisch. Dies liegt daran, dass sich die Phasen überschneiden und nicht chronologisch gedacht sind. Die Definition des Kulturbegriffs ergab doch, dass die Identifikation fremdkultureller Muster erst nach der Identifizierung eigener Kulturstandards erfolgen sollte. Ein für vorliegende Arbeit zutreffendes Phasenmodell des interkulturellen Lernens hat Birgit Jagusch in einem Beitrag erarbeitet. Als Grund zur Wahl Jaguschs Modells gilt folgendes: Auf der einen Seite fängt das Modell mit der Phase des Ethnozentrismus an, verläuft über die Entwicklung von Verständnis und Respekt für andere Kulturen und führt endlich zu einer Bereicherung der eigenen kulturellen Optionen. Eine solche Gestaltung des interkulturellen Lernprozesses erfüllt die wesentlichen Voraussetzungen, woran Hoopes und Friesenhahn einen angemessenen Prozess interkulturellen Lernens erkennen (Vgl. Hoopes 1979: 292f).²⁶ Außerdem besteht es aus fünf klar voneinander getrennten Phasen, die an der École Normale Supérieure Yaoundé in die Praxis umgesetzt werden können, wobei jeder Stufe jeweils eine Phase des Modells zugewiesen werden kann. Auf der anderen Seite geben die Phasen des Modells jeweils Hinweise darauf, was am Ende der Phase erwartet wird und so bleibt entweder der Schuladministration oder dem Seminarleiter eventuell auch zusammen mit den Studenten unbenommen, sich für angemessenes Curriculum zu entscheiden.²⁷

²⁶ Zitiert nach Grosch/ Leenen 1998: 38

²⁷ Ein grundsätzliches Problem interkulturellen Lernens liegt Harald Grosch und Wolf Rainer Leenen zufolge darin, dass es bedrohliche Themen mit besonderen Anforderungen beinhaltet, die manchmal zum Identitätsverlust führen können. Sie sind deshalb für ein freiwilliges interkulturelles Lernen, das von Lernenden selbst als Suchprozess aktiv angelegt wird (Ebd.: 37).

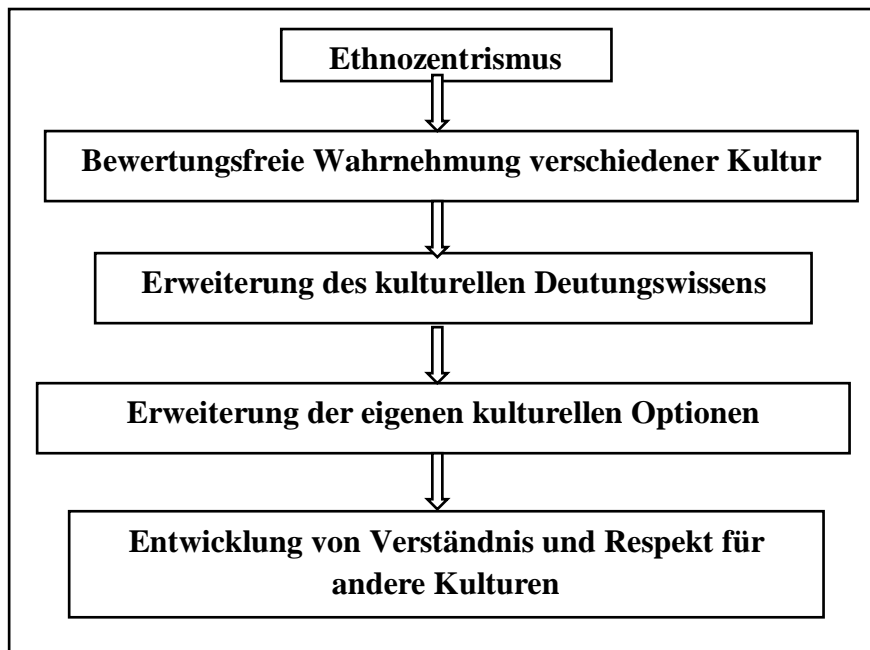


Abbildung 1: Jaguschs Phasenmodell interkulturellen Lernens (Jagusch 2002: 5)

Dem Modell zufolge bildet der *Ethnozentrismus* den Ausgangspunkt interkulturellen Lernens, wobei er auch als Inhalt angesehen werden kann. Zudem kommen in Anlehnung an die schon bearbeiteten Ziele interkulturellen Lernprozesses Überlegungen über den Rassismus, seine Funktionsweise und über Vorurteile. Erst durch die Besprechung dieser Konzepte können die am interkulturellen Lernprozess Beteiligten verstehen, wie gefährlich Vorurteile und Rassismus für interkulturelle Begegnungen sind und sie demzufolge vermeiden bzw. abbauen. So lernen die Beteiligten auch dank diesen theoretischen Kenntnissen die anderen als gleichberechtigt ansehen.

In der zweiten Phase wird erwartet, dass die Lernenden eine *bewertungsfreie Wahrnehmung verschiedener Kultur* erreichen. So spielen das Kulturlernen und die dem Kultur-Kontrast entstammenden Kenntnisse in dieser Phase eine wesentliche Rolle. Die am Lernprozess Beteiligten lernen sowohl andere Lebens- und Sichtweisen kennen und ihre eigene Weltansicht reflektieren. Fremd- und eigenkulturspezifische Kenntnisse, die durch die Standardisierung von Kulturen erworben werden können, und Interkulturalitätsbegriff sind Themen, die in dieser Phase zu besprechen sind. Die Lernenden verstehen durch die Standardisierung von Kulturen, wie menschliches Handeln die Kultur verkörpert und zugleich dass Menschen in gleichen Lebenssituationen anders denken oder handeln können. Was die Auseinandersetzung mit dem Interkulturalitätsbegriff angeht, ermöglicht sie den Lernenden, sich im interkulturellen Dialog sowohl als teilnehmende Beobachter als auch als Mitspieler anblicken zu können. Im Großen und Ganzen lernen sie dank der Auseinandersetzung mit

dem Interkulturalitätsbegriff den Fremden als eine Alternative ansehen. Dies trifft insofern zu, als es beim interkulturellen Lernen vielmehr um das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte geht. Erst dadurch können die Lernenden eigene und fremde Lebensweisen besser verstehen. Außerdem bildet sich ausgehend von der Abgrenzung zu anderen Kulturen eine eigene Identität heraus (Vgl. Grosch/Leenen 1998: 36/Jagusch 2002: 5), was auch als Vorteil interkulturellen Lernens gelten kann.

Da sich interkulturelles Lernen nicht bloß darauf beschränkt, andere Kulturen kennenzulernen, sieht die dritte Phase die *Erweiterung des kulturellen Deutungswissens* vor. Nachdem die Lernenden Kenntnisse über ihre Kulturen erworben haben, bekommen sie in dieser Phase die Gelegenheit, sie interpretieren zu können. Diese Interpretation trägt in der nächsten Phase dazu bei, andere Lebens- und Sichtweisen nicht nur verstehen, sondern auch akzeptieren bzw. integrieren und Respekt dafür zeigen zu können. Dieses Verständnis und der Respekt vor anderen sind erst dank der Toleranz möglich. Deshalb ist es wichtig, dass Lernende in dieser Phase zu dieser affektiven Dimension interkultureller Kompetenz trainiert werden.

In der letzten Phase, die der Erweiterung der eigenen kulturellen Optionen gewidmet wird, sollen all die bereits erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten gemeinsam darauf hinwirken, eigenes kulturelles Feld zu bereichern und einen eventuellen Prozess der persönlichen Veränderung in Gang zu setzen. Mikael Luciak und Susanne Binder zufolge geht es im interkulturellen Lernprozess auch darum, Interesse und Neugier an kulturellen Unterschieden zu wecken, um nicht nur kulturelle Einheit, sondern auch Vielfalt als wertvoll erfahrbar zu machen (Luciak/Binder 2010: 13). Zu diesem Zweck können die Beteiligten auch Strategien erarbeiten, um Konflikte mit dem Anderen friedlich auszutragen und gegebenenfalls zu lösen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass interkulturelles Lernen den Umgang in interkulturellen Überschneidungssituationen unterstützt und die Interaktion zwischen Personen fremdkultureller Herkunft erleichtert. Außerdem ermöglicht es die Reflexion eigener und fremder Kulturgebundenheit und die Kenntnis kultureller Inhalte und führt zur Erweiterung eigener Einstellungen und Handlungsweisen. Wie kann dann das interkulturelle Lernen eingesetzt werden?

2.3 Interkulturelle Lernformen

Im Bereich der Vermittlung interkultureller Kompetenz herrscht eine Vielzahl an Methoden, Techniken und Aufgabentypen, die zum Trainieren gebraucht werden können. Bolten zufolge gibt es keine richtigen oder falschen, sondern mehr oder weniger für angebracht gehaltene Lernformen (Bolten 2010: 398). Dies ist insofern verständlich, als die Auswahlkriterien einer Methode zur interkulturellen Kompetenzvermittlung dem zu erreichenden Ziel, dem Lerninhalt und vor allem dem Lehr/Lernkontext in der Regel Vorrang geben. Gerade aus diesem Grund wird ausschließlich auf einige Lernformen eingegangen, die im kamerunischen Kontext im Allgemeinen und an der *Ecole Normale Supérieure Yaoundé* im Besonderen in großem Umfang anwendbar sind.

2.3.1 Der „Culture Assimilator“

Der *Culture Assimilator* (auf Deutsch Kulturassimilator) ist ein von den amerikanischen Wissenschaftlern Fiedler, Osgood, Stolurow und Triandis im Jahre 1962 an der Universität von Illinois entwickeltes Trainingsprogramm (Vgl. Heringer 2014: 228), das zur Vorbereitung auf den Kontakt mit Mitgliedern fremder Kulturen dient (Utler/ Thomas 2010: 318). Die Culture Assimilator-Methode ist die bekannteste didaktische Nutzung von critical Incidents²⁸ auf dem interkulturellen Forschungsgebiet. Heringer zufolge läuft die Vorbereitungsphase dieser Methode bzw. dieses Materials folgendermaßen ab:

- Die kritischen Interaktionssituationen werden erstens gesammelt und entweder schriftlich oder in Form eines Films derart systematisiert, dass sie den anvisierten Lernzielen entgegenkommen können und ihnen eine sequentielle Progression zusichern (Fiedler et al. 1971: 98).²⁹

²⁸ Man spricht von critical Incidents, wenn es zwischen zwei in Kontakt getretenen Mitgliedern verschiedener Kulturen Missverständnis, Verwirrung und sogar auch Konflikte entstehen (Heringer 2014: 225). In der interkulturellen Kommunikation werden diese exemplarischen Fallbeispiele zum interkulturellen Training sowohl als Material als auch als Technik gebraucht. In diesem Teil werden sie aber ausschließlich als Lernmaterial angeführt. In Anlehnung an Fiedler, Mitchel und Triandis, auf die die Verwendung von critical Incidents im interkulturellen Trainingsbereich zurückgeht, stellt Heringer einige didaktische Voraussetzungen dar, die ein critical incident erfüllen muss, um Nutzung im interkulturellen Lernprozess finden zu können. So muss er eine authentische Situation darstellen, in der ein Mitglied der Kultur1(K1) mit einem der Kultur2(K2) in Interaktion tritt, und die nicht erwartungsgemäß (positiv/ negativ) verläuft, sondern als überraschend, unverständlich bis hin zu konflikthaft erlebt wird. Die dargestellte Situation muss zudem plausibel gedeutet werden können, wenn das entsprechende kulturelle Hintergrundwissen vorhanden ist (Ebd.: 226; siehe auch A. Utler/ A. Thomas 2010: 318).

²⁹zitiert nach Heringer 2014: 229

- Zweitens wird zu jeder kritischen Interaktionssituation ein aus vier Erklärungsmöglichkeiten bestehendes Multiple-choice erarbeitet. Diese Erklärungsmöglichkeiten werden erst in Zusammenarbeit mit Teilhabern der jeweiligen inszenierten Kulturen entwickelt. Die Zusammenarbeit besteht darin, diese Teilhaber zu befragen. Von ihnen wird erwartet, dass sie eine im großen Umfang zutreffende Erklärung oder Rechtfertigung der speziellen Verhaltensweise der an kritischen Interaktionssituationen beteiligten Personen angeben. Dann gestaltet der Programmkonstrukteur diese Alternativen, derart dass drei aus der Teilnehmerperspektive als möglich erscheinen aber falsch sind. Letztlich unterscheidet er nach eigenen Kriterien, welche dieser angeführten Alternativen die richtige ist.
- Drittens soll das Feedback für den Multiple-choice entwickelt werden, das zusätzliche kulturelle Hintergrundinformationen zur geschilderten Situation enthält.
- Abschließend wird das Programm validiert und erprobt (Vgl. Heringer 2014: 229).

Die Erprobung fängt damit an, dass die Lernenden diesen kritischen Interaktionssituationen vornehmlich schriftlich³⁰ bekommen. Sie lesen sie und entscheiden sich individuell für einen Vorschlag, der ihrer Ansicht nach am ehesten zutreffend ist. Am Ende wird jeder Vorschlag mit Hilfeleistung des Dozenten — der in diesem Zusammenhang den Experten für den betroffenen interkulturellen Kontext vertritt — untersucht, ausführlich gedeutet und gerechtfertigt, inwieweit der als zutreffend oder nicht angesehen werden kann.

Ein Grund, weshalb diese Methode in Kamerun bzw. an der *École Normale Supérieure* Yaoundé empfehlenswert ist, liegt darin, dass sie auf authentische Probleme eingeht, mit denen Lernende in der Realität konfrontiert sein können. Außerdem erwerben sie auch deklaratives Wissen über die Fremdkultur (know-that) und den fremden Kulturstandard und Strategien (know-how), das ihnen zur Überwindung realer kritischer Interaktionssituationen nützlich sein kann. Die am Lernprozess Beteiligten lernen auch mit dieser Methode neue Verhaltens- und Deutungsmuster kennen. So gesehen zählt der *Culture Assimilator* zu denjenigen Methoden des interkulturellen Trainings, die stark kognitiv orientiert sind (Vgl. Utler/Thomas 2010: 318) und ist für die theoretische Wissensvermittlung über eine Kultur und zugleich für den Abbau von Vorurteilen sehr geeignet. Dies lässt sich mit der Tatsache rechtfertigen, dass bei jeder Thematisierung von kritischen Interaktionssituationen wenigstens

³⁰ Andere Erscheinungsformen der kritischen Interaktionssituationen (die audiovisuelle und die Hörform) sind möglich aber vorwiegend empfehlenswert für diejenigen Lernenden, die selbst auch interkulturelle Erfahrungen haben.

ein bestimmter Kulturstandard immer angesprochen wird, mit dessen Hilfe Lernende an Wissen sowohl über ihre eigene sowie über andere Kulturen gewinnen (Vgl. Ebd.: 320). Außerdem bietet der Umgang mit interkulturellen Konflikten den Teilnehmenden die Möglichkeit, interkulturelle Überschneidungssituationen zu reflektieren und an konkreten Konflikten aus ihrem Alltag zu arbeiten.

2.3.2 Die mediale Vorführung

Der Einsatz neuer (Informations)Technologien auf dem allgemeinen didaktischen Forschungsgebiet ist heutzutage als innovativ und erfolgreicher gemeinhin angenommen. So werden audiovisuellen Medien allmählich großen Raum auch bei der interkulturellen Kompetenzvermittlung zugestanden. Gerd Bauer zufolge hatte man schon Anfang des 20. Jahrhunderts tragbare Filmkameras auf Entdeckungs- und Forschungsreisen zum Dokumentieren begegner fremder Kultur eingesetzt (Bauer 2010: 375). So könnte man davon ausgehend gerade die Produktion eines Filmes als Inbegriff eines bestimmten kulturellen Kontextes betrachten. In Deutschland zum Beispiel werden Filme als Lehrmedien zum interkulturellen Training und zur interkulturellen Kompetenzentwicklung an Hochschulen verwendet und sogar von eigenständigen Organisationen gefördert und vertrieben (Vgl. Ebd.: 376). Im didaktischen Bereich und vor allem im Zusammenhang mit der interkulturellen Kompetenzvermittlung werden als Lehrfilm all diejenigen audiovisuellen Materialien aufgefasst, die für den Einsatz in institutionellen Lehr-Lern-Situationen produziert wurden³¹(Vgl. Ebd.: 376).

Das Medium *Film* hat als für den interkulturellen Lernprozess besonders vorteilhafte Eigenschaften — vor allem wenn er dazu produziert wird — „die Differenz im Selbstverständnis hinsichtlich der Vorstellungen von Raum, Geschichte, und Weltanschauungen“ (Belting 2001: 75)³² scharf hervorzuheben und zudem auch sowohl „[...]interkulturelle Situationen zu veranschaulichen [als auch] die aus solchen Begegnungssituationen potenziell erwachsenden (interpersonalen) Kommunikationsprobleme [und] auch Synergiepotenziale darzustellen“ (Ebd.: 376).

³¹ Andere Filme werden von vornherein nicht für einen institutionell-didaktischen Kontext hergestellt und können trotzdem auch zu demselben Zweck gebraucht werden. Der Umgang mit solchen Filmen, die als sekundäre Lehrfilmen betrachtet werden können, bedarf aber Gieselmann zufolge einiges an Erfahrung, Bearbeitung, Übung und eines gewissen Aufwands, um die relevanten Schichten seiner kulturellen Verortung freizulegen und sie dann für die Lernenden nutzbar zu machen (Gieselmann 2010: 362).

³² Zitiert nach Gieselmann 2010: 361

Ebenso wie bei dem *Culture Assimilator* und vielen anderen Methoden zur interkulturellen Kompetenzvermittlung verlangt die Verwendung der Technik der medialen Vorführung die Berücksichtigung vieler Faktoren. Erstens müssen die damit zu erreichenden Ziele vorab bestimmt werden. Dies ist insofern wichtig, als die Auswahl des vorzuführenden Films darauf ankommt. Will man beispielweise eine allgemeine kulturelle Sensibilisierung erreichen, dann sind Bauer zufolge *ironisch-satirische Spiegelungen der Eigenkultur* empfehlenswert.³³ Zweitens muss der Trainingsleiter das Sprachniveau der Lernenden in Acht nehmen. Die Sprache kann sich bei der medialen Vorführung als ein Hindernis erweisen. Deshalb ist es für die Vorführung empfehlenswert, ein Lehrmedium auszusuchen, das mit dem Sprachniveau der Teilnehmenden übereinstimmt. Drittens soll eine Zeitangabe für die Vorführung und die danach kommende Phase auch vorab bestimmt werden, die auch je nach den am Ende der Vorführung zu besprechenden Aspekten variiert.

In seinem Beitrag zu *Dokumentarfilm* skizziert Gieselmann (Gieselmann 2010: 363ff) den Verlauf einer medialen Vorführung. Ihm zufolge soll der vorzuführende Film zuerst im Seminar detailliert besprochen werden, damit die Einzelphänomene zwecks interkulturellen Lernens herausgearbeitet werden können. Dann bekommen die Studierenden Leitfragen, die sich auf das Lernziel beziehen und werden kurz vor der Vorführung aufgefordert, Einzelheiten in Bezug auf die gegebenen Fragen zu notieren. Danach kommt die Phase der Vorführung, die in der Regel maximal 90 Minuten dauert. Die letzte Phase findet nach der Vorführung statt. Sie ist eine Phase der Reflexion und Diskussion über die Leitfragen, wobei einige Rückschlüsse gezogen werden.

Abschließend hat die Anwendung der Technik der medialen Vorführung zur interkulturellen Kompetenzvermittlung im Hochschulbereich viele Vorteile und eröffnet vielfältige Möglichkeiten bezüglich des Lernprozesses. Auf der einen Seite verschafft sie den Lernenden einen hohen Grad an Motivation. Auf der anderen Seite ermöglicht sie das Training der drei Dimensionen der interkulturellen Kompetenz (konativen, emotionalen und kognitiven). Die Technik verlangt aber eine Vielzahl sowohl an fremd- und eigenkulturellen Kenntnissen, medialen Kompetenzen sowie an pädagogischen Fähigkeiten seitens des Dozenten (Vgl. Ebd.: 371).

³³ In seinem Beitrag bespricht Bauer eine Reihe von Lehrfilmen im Zusammenhang mit den Zielen, die damit leicht zu erreichen sind (Bauer 2010: 377ff).

2.3.3 Das Lehrtraining

Im Gegensatz zu mehreren interkulturellen Trainingstechniken, bei denen die Trainees dem Prozess folgen, erfordert die Lehrtrainingstechnik zu viel Kreativität seitens des Trainees. Das Verfahren besteht darin, die Lernenden dazu zu bringen, ein interkulturelles Trainingsprogramm für eine Gruppe von Trainees selbst zu erstellen, das Bolten zufolge im Rahmen der Seminarsituation ausprobiert wird (Rathje 2010: 222f). Dazu ist ein hoher Grad an Erfahrungen mit interkulturellen Lernformen erforderlich, denn die Studierenden lehnen sich hierbei an viele bereits angewandte Trainingstechniken an, um dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen. Die Technik lässt sich in diesem Zusammenhang erst mit fortgeschrittenen Studierenden leicht anwenden.³⁴ Den Lernenden, die in diesem Kontext als „Didaktiker“ angesehen werden, wird zum Erreichen verfolgten Ziels ein „vielfältige[r] inhaltliche[r] Input“³⁵ zu lerntheoretischen, didaktischen und berufspraktischen Grundlagen“ (Ebd.: 222f) zur Verfügung gestellt, die Bolten folgendermaßen detailliert darstellt:

ein konkretes Anwendungswissen zu Themen wie zielgruppengerechter Konzeption interkultureller Personalentwicklungsmaßnahmen, didaktischer Aufbereitung interkultureller Trainingssequenzen, Durchführung, Nachbereitung und Evaluation von interkulturellen Trainings oder Geschäftsmodellen der interkulturellen Personalentwicklung[...](Bolten 2007: 227).³⁶

Die Wirkung dieses interkulturellen Trainingsverfahrens liegt mehr an der kognitiven Dimension interkultureller Kompetenz. Die Studierenden verarbeiten das ihnen zur Verfügung gestellte Material, was die Erkenntnis der Kulturgebundenheit eigenen Denkens und Handelns anhand der eigenen Trainer-Rolle ermöglicht (Kriegel 2008)³⁷. Zu dieser kognitiven Dimension interkultureller Kompetenz fügt Rathje die Ambiguitätstoleranz und Empathie hinzu, die zur affektiven Dimension gehören und als Frucht des Umgangs mit unterschiedlichen Beobachtungsperspektiven betrachtet werden können. Dies lässt sich dadurch verstehen, dass die Lernenden entweder individuell oder in Gruppen arbeiten können. Im Fall einer Gruppenarbeit fängt das Training der affektiven Dimension interkultureller Kompetenz gerade damit, dass sich die Lernenden eigene Denkweise mit fremder konfrontieren.

³⁴ An der École Normale Supérieure Yaoundé zum Beispiel könnte solch eine Technik erst ab dem 4. Jahrgang eingesetzt werden. Mit der Voraussetzung, dass sie bereits viele Erfahrungen während des Trainings gesammelt haben. Außerdem ist man in dieser Stufe bald ein Lehrer und kann gerade diese Trainingstechniken mit Schülern im Notfall in die Praxis umsetzen.

³⁵ Der Begriff Input wird im didaktischen Bereich verwendet, um alles zu bezeichnen, was einem Lernenden zum Erlernen einer Sprache zur Verfügung gestellt wird.

³⁶ Zitiert Rathje 2010: 223

³⁷ Zitiert Ebd.: 223

Sollte man auch der Tatsache Rechnung tragen, dass das Lehren der interkulturellen Kompetenz zu den Hauptaufgaben eines Fremdsprachenlehrers zählt, dann ist das Lehrtraining eine sehr geeignete Technik für die Ausbildung interkultureller Kompetenz bei angehenden Deutschlehrern.

2.3.4 Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten

Es soll von vorherein erwähnt werden, dass mit diesem Verfahren davon ausgegangen wird, dass unter literarischen Texten Auszüge aus Romanen oder relativ kurze epische, lyrische, dramatische Geschichten zu verstehen sind, die interkulturelle Begegnung oder Probleme direkt zum Thema haben. Diese Definition liefert somit das Hauptkriterium zur Auswahl eines literarischen Textes zwecks der Implementierung interkulturellen Lernens.

In einer Abhandlung zu „Human Rights, Rationality, and Sentimentality“ gibt Richard Rorty zu verstehen, dass sich diejenigen, die andere als Feinde ansehen und sie dementsprechend verachten und verfolgen, nicht mit „dem Appell an Vernunft und Menschenwürde“ erreichen lassen (Rorty 1993: 129)³⁸. Für ihn kann es leichter gemacht werden, indem ihre Aufmerksamkeit darauf gelenkt wird, dass die anderen genauso wie sie leiden, wenn sie sich gedemütigt und beleidigt fühlen (Bredella 2010: 115). Dies kann dann Rorty zufolge durch (inszenierte) Geschichten erfolgreich gemacht werden. Martha Nussbaum schließt sich dieser Sichtweise an, insoweit als sie Geschichten im Gegensatz zum realen Leben als den effizienteren Weg zur Förderung der Sympathie ansieht. Dazu äußert sie sich folgendermaßen „It is for this reason that literature is so urgently important for the citizen, as an expansion of sympathies that real life cannot cultivate sufficiently[...]“ (Nussbaum 1998: 111). Immer um diese Wirksamkeit der Literatur bzw. von Geschichten in der Verbesserung menschlicher Benehmen zu betonen, führt sie folgendes weiter „[...] it [Literatur] can transport us, [...] and mak[e us] comprehensible, or at least more nearly comprehensible“ (Ebd.: 111). Dies ist insofern gerechtfertigt, als man bei der Auseinandersetzung mit Geschichten immer gern wissen will, was passiert und warum Dinge so verlaufen oder verliefen. Außerdem fragt man sich dabei, was man an dieser Stelle gedacht und gefühlt und wie man reagiert hätte. Geschichten lassen sich dann in diesem Zusammenhang als Sensibilisierungsinstanzen ansehen. Sie inszenieren (interkulturelle) Kommunikationssituationen, in denen Kommunikationspartner manchmal in Konflikte geraten und Strategien dabei erarbeiten, um sich aus diesen kritischen Lagen friedlich lavigieren zu können. Dies sollte aber kein Anlass dazu sein, wie Volkmann darauf hinweist, weder an eine komplette Assimilation des

³⁸ zitiert nach Bredella 2010: 115

fremdkulturellen Sinnhorizonts in die eigene Erfahrungswelt, noch an die Akkommodation des Eigenen an die Sinnwelt des anderen zu denken (Volkmann 2010: 334). Es handelt sich eher um einen Appell an Einfühlungsvermögen und Selbstreflexion, das heißt, es geht darum, sich in den anderen einzufühlen, um eigenen Horizont zu erweitern. In dieser Hinsicht spricht Volkmann in Anlehnung an Bredella von einem „[...]komplexe[n] Wechselspiel zwischen Horizontannäherung, Horizontüberlappung und Horizonterweiterung[...]“ (Ebd.: 334) in Bezug auf die Auseinandersetzung mit literarischen Texten. Nussbaum betont diese Einsicht, indem sie Geschichten als angebotene Gelegenheiten ansieht, um „Einblick in komplexe Gedanken, Gefühle und Motivationen von Menschen aus anderen Kulturen“ nehmen zu können, jedoch ohne daran anschließend eigene Identität zu verlieren (Bredella 2010: 116).

Im Rahmen vorliegender Lernform werden Rollenspiele einstimmig als das gebräuchlichste Verfahren zur Schulung interkultureller Kompetenz betrachtet (Vgl. Volkmann, 2010:339f). Es besteht darin, dass Kernpassagen eines Textes von den Kursteilnehmenden wieder inszeniert werden. Dies ermöglicht Volkmann zufolge eine Erprobung verschiedener Identitätswechsel, die dann nicht nur „ein kritisches Bewusstsein für die Existenz anderer Perspektiven und die Notwendigkeit zur Perspektiven[kooperation] schaffen,... [sondern auch] eine konkrete Richtschnur für die Umsetzung interkultureller Kompetenz im Alltagsleben [bieten]“ (Ebd.: 339).

Als weiteres Verfahren zur Schulung interkultureller Kompetenz kommt neben Rollenspielen das Deuten des (interkulturellen) Textes auf verschiedenen Ebenen des Textverstehens (Vgl. Honnef-Becker, 2006: 86). Dazu zählen Honnef-Becker zufolge die Ebene der Figuren und die Ebene der Text-Leser-Interaktion.

So gesehen erweist sich in Anlehnung an Jaguschs Modell zum interkulturellen Lernen, das in vorliegender Arbeit als Bezugnahme gilt, die Auseinandersetzung mit literarischen Texten zur Schulung interkultureller Kompetenz als geeignet für die dritte oder auch für die letzte Phase des interkulturellen Lernprozesses.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Auswahl einer interkulturellen Lernform auf die interkulturelle Kompetenzdimension ankommt, woran man arbeiten will. Es ist jedoch empfehlenswert, sich beim Aussuchen einer Technik über deren Realitätsbezug, deren Systematik, deren Komplexität sowie über den Schwierigkeitsgrad der von ihr geforderten Lern- und Lehraktivitäten im Klaren zu sein (Vgl. Rathje 2010: 230). Ein Überblick über die Lage in der Ausbildung der Deutschlehrer an der École Normale Supérieure Yaoundé kommt nun in Frage.

3 ZUR PROBLEMATIK DER INTERKULTURELLEN KOMPETENZ IN DER DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG AN DER ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE YAOUNDÉ

Vorliegendes Kapitel setzt sich zum Ziel, die allgemeine didaktische Praxis in der Deutschlehrrausbildung unter die Lupe zu nehmen, um herauszufinden, ob sie die interkulturelle Kompetenz vermittelt. Ein allgemeiner Überblick über die École Normale Supérieure Yaoundé wird zuerst gegeben.

3.1 Kurze Darstellung der *École Normale Supérieure Yaoundé*

Die *École Normale Supérieure Yaoundé* ist eine staatliche Hochschule, die zum Hauptziel hat, Gymnasiallehrer auszubilden. Es gibt zwei Zulassungsverfahren zum Studium, nämlich die Aufnahmeprüfung und die Bewertung bisheriger Studienleistungen. Die Ausbildung besteht aus zwei Stufen. Die erste Ausbildungsstufe betrifft diejenigen, die mit dem Abitur aufgenommen werden. Sie erstreckt sich über eine Studiendauer von drei Jahren, wobei man am Ende ein DIPES I erlangt. Was die zweite Stufe anbelangt, ist sie sowohl für Absolventen der Universität als auch für die Inhaber des DIPES I vorgesehen, die eine *Licence* haben. Die Ausbildung dauert vier Semester und wird mit der Erlangung eines DIPES II abgeschlossen.

Welche Schwerpunkte sind für die Deutschlehrerstudenten im Rahmen dieser Ausbildung vorgesehen?

3.2 Schwerpunkte der Deutschlehrrausbildung

Sie werden in zwei Teile gegliedert: den inhaltlichen oder theoretischen Schwerpunkt und den praktischen Schwerpunkt.

3.2.1 Der theoretische Schwerpunkt

Der theoretische Schwerpunkt in der Deutschlehrrausbildung betrifft die Lehrveranstaltungen, an denen Studierende teilnehmen müssen. Er gliedert sich in drei Module: das Grundmodul, das Fachmodul und das Modul *bilingual Training*.

3.2.1.1 Das Grundmodul

Dieses Modul gliedert sich wieder in zwei Schwerpunkte, und zwar den Schwerpunkt „Literaturwissenschaft und Landeskunde“ und den Schwerpunkt „Sprachwissenschaft“.

3.2.1.1.1 Der Schwerpunkt Literaturwissenschaft und Landeskunde.

Im Rahmen dieses Moduls sind die folgenden Lehrveranstaltungen von dem ersten Jahrgang bis zum fünften Jahrgang vorgesehen:

ALL 118: Introduction à la littérature (20^e) 1

ALL 119: Introduction à la littérature (20^e) 2

ALL 120: Lecture des textes littéraires

ALL 121: Civilisation allemande

ALL 221: Civilisation allemande 2

ALL 123 : Civilisation autrichienne et suisse

ALL 220: Civilisation autrichienne et suisse

ALL 219: Littérature: Introduction à la poésie allemande

ALL 223: Lecture de textes

ALL 218: Littérature: poésie

ALL 419: Littérature contemporaine

ALL 413: Critique Littéraire

ALL 423: Théories de la littérature

ALL 416: Littérature contemporaine

ALL 418: Civilisation des pays germaniques

ALL 420: Histoire des Idées

ALL 517: Lecture suivie des textes littéraires et scientifiques

3.2.1.1.2 Der Schwerpunkt Sprachwissenschaft

Folgende Lehrveranstaltungen sind dafür vorgesehen:

ALL 110: Grammaire normative 1

ALL 111: Grammaire normative 2

ALL 112 : Compréhension

ALL 114: Expression et Communication

ALL 115: Expression et Traduction

ALL 116: Introduction à la linguistique 1

ALL 117: Introduction à la linguistique 2

ALL 210 : Grammaire: Les modes, les verbes de modalité, passif

ALL 211 : Grammaire Normative

ALL 213 : Compréhension

ALL 214 : Expression et Traduction

ALL 215 : Expression et Traduction

ALL 216: Linguistique : Analyse grammaticale

ALL 217 : Linguistique: Description synchronique de l'allemand

ALL 222 : Traduction

ALL 301: Grammaire normative

ALL 307: Compréhension et Expression

ALL 411: Grammaire Normative

ALL 414: Linguistique : Sémantique et linguistique textuelle

ALL 412: Traduction

ALL 417 : Linguistique

ALL 421: Courants actuels de la théorie linguistique

ALL 511: Grammaire Normative

ALL 513: Expression et communication

ALL 515: Traduction

3.2.1.2 Das Fachmodul

Die Seminare dieses Moduls wirken gemeinsam auf den Erwerb der Lehrkompetenz hin, wobei einige dem Lehren des Deutschen im Besonderen gewidmet sind. Sie sind:

ALL 130: Identification des objets

ALL 131: Concepts et contenus de la didactique de l'allemand

ALL 133: Construction des savoirs

ALL 132: Construction des curricula

ALL 230: Identification et thérapie des fautes

ALL 231: Didactique de l'allemand

ALL 232: Typologie d'exercices et de devoirs écrits

ALL 306: Didactique et méthodologie de l'allemand

ALL 430: Enseignement/Apprentissage des langues étrangères

ALL 432: Processus d'apprentissage et stratégies didactiques

ALL 531: Connaissance des programmes (manuels) du secondaire

ALL 533: Simulation des Cours

Dazu zählen auch die von der Abteilung für Erziehungswissenschaften erteilten Seminare. Sie sind unter anderem:

EDI 103: Histoire, philosophie et sociologie de l'éducation

EDI 101: Psychologie générale

EDI 102: Pédagogie générale

EDI 104: Psychologie du développement

EDI 208: Didactique des disciplines

EDI 206: Didactique générale

EDI 205: Psychopédagogie et psychologie d'apprentissage

EDI 207: Mesure et Evaluation : éléments de la docimologie

EDI 309: Technologies éducatives

EDI 412: Didactique des disciplines

EDI 414: Ingénierie pédagogique

EDI 517: Ethique et déontologie

EDI 515: Psychologie

EDI 519: Didactique des disciplines

3.2.1.3 Das Modul *bilingual training*³⁹

Ziel dieses Moduls ist es, die angehenden Lehrer dazu zu befähigen, sich in die Englischsprache zu äußern. Dazu zählen nur drei Lehrveranstaltungen, nämlich FORBI 102, FORBI 202 und FORBI 402.

3.2.2 Der praktische Schwerpunkt

Dieser Schwerpunkt besteht aus einer Hospitation (Unterrichtsbeobachtung und -durchführung in einem Gymnasium) und der Abfassung einer wissenschaftlichen Forschungsarbeit (nur für DIPES II-Kandidaten).

3.2.2.1 Die Hospitation

Das Unterrichtspraktikum findet in der Lehrerausbildung nur in den Abschlussjahren der Ausbildungszeit während des allerletzten Semesters statt. Diese Phase dauert in der Regel drei Monate, wobei die Referendare am Ende von einer Kommission geprüft werden. Das Praktikum beginnt mit einer Beobachtungsphase, die sich in der Regel über zwei Wochen erstreckt. Auf jede beobachtete Stunde folgt eine Diskussionsphase, in der der Mentor Fragen seiner Praktikanten, die sich auf den Unterricht beziehen, beantwortet. Danach kommt die Anwendungsphase, in der der Referendar/die Referendarin daran ist. Fast am Ende des Praktikums werden die Praktikanten von einer Prüfungskommission, die aus dem Inspektor, dem Mentor und manchmal einem Dozenten aus der École Normale besteht, bewertet.

³⁹ Es soll darauf hingewiesen werden, dass die Ergebnisse dieses Moduls nicht im Zeugnis zu finden sind.

3.2.2.2 Die DIPES-ARBEIT

Was die DIPES-ARBEIT angeht, wird von den Studierenden erwartet, dass sie mit dem Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit zeigen, dass sie in der Lage sind, ein bestimmtes selbst gefundenes abgegrenztes Thema systematisch zu untersuchen und die Ergebnisse dieser Untersuchung logisch geordnet darzustellen.

So gesehen steht gerade fest, dass der praktische Schwerpunkt in der Deutschlehrausbildung keine Gelegenheit zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz anbietet. Sollte man sich auf die Überschriften all dieser Lehrveranstaltungen stützen, dann würde man auch feststellen, dass keine dem interkulturellen Lernen ausdrücklich gewidmet wird. Die meisten davon tragen eher dazu bei, dass ausschließlich die fremde bzw. die deutsche Kultur im Mittelpunkt des Studiums steht. In dieser Hinsicht wird die Hypothese, nach der die didaktische Lehrpraxis in der Deutschlehrausbildung nur die fremdkulturelle Kompetenz fördert zum Teil verifiziert. Es wäre aber unzureichend begründet zu schlussfolgern, dass die didaktische Praxis in der Deutschlehrausbildung keinen Erwerb der interkulturellen Kompetenz gewährleistet, wenn wir uns lediglich auf die oben erwähnten Überschriften beschränken. Denn viele Lehrveranstaltungen bieten einen angemessenen Raum zur Lehre der interkulturellen Kompetenz mithilfe eines literarischen Textes, wie es im vorigen Kapitel als angemessene Methode dargestellt wurde. Aus diesem Grund ist der Test zur Messung dieser Kompetenz bei den Studierenden als Rezipienten vonnöten.

3.3 Forschungsdesign

3.3.1 Zur Auswahl der Stichprobe

In Bezug auf die Wahl der Stichprobe im Rahmen einer Sozialforschung äußern sich Ruth Albert und Cor J. Kosten „Das Geheimnis des Erfolgs der Stichprobenauswahl liegt nicht darin, dass man einen möglichst großen, sondern einen möglichst gut ausgewählten Teil der Grundgesamtheit untersucht“ (Albert/Kosten 2002: 27f). Die Stichprobe dieser Untersuchung besteht aus Studierenden der Deutschsektion der Fremdsprachenabteilung. Zu den Probanden zählen nicht alle Studierenden, sondern nur die des dritten und fünften Jahrgangs. Dies lässt sich dadurch rechtfertigen, dass sie die Ausbildung als Deutschlehrer gerade abschließen und mit dem Beruf bald anfangen. Im Gegensatz zu ihnen besteht noch eine Möglichkeit, dass den Studenten anderer Stufen (1, 2, 4) die ausgesuchte Kompetenz im Laufe der Ausbildung beigebracht wird. Außerdem hat sich das interkulturelle Lernen, das Rahmenspiel der interkulturellen Kompetenz im vorigen Kapitel als ein Prozess erwiesen, der stufenweise

abläuft. Als Lehrer finde ich geeignet, nur die Lernenden zu prüfen, die sich am Ende des Prozesses befinden. Dies ist insofern zuverlässiger, als man sich erst am Ende eines Lernprozesses über die Kompetenzen von Lernenden in großem Umfang im Klaren sein kann.

3.3.2 Methoden zur Datenerhebung

Es soll an dieser Stelle noch daran erinnert werden, dass sich diese Arbeit zur Aufgabe gemacht hat, systematisch zu prüfen,

- ob der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrausbildung an der *École Normale Supérieure Yaoundé* eine Bedeutung beigemessen wird.
- ob die Teilnahme an einem interkulturellen Lernprogramm die interkulturelle Kompetenz erhöhen kann.

Mit solch einer Zielsetzung schreibt sich diese Arbeit in eine empirische qualitative Forschung ein.⁴⁰ Zur Datenerhebung wird zu der Triangulation gegriffen.

In Anlehnung an Flick Uwe (2004) ist die Triangulation auf der einen Seite ein wissenschaftlicher Ansatz, der von einigen Wissenschaftlern auf dem Gebiet der Sozialforschung vertreten wird. Nach diesem Ansatz soll die Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden denselben Gegenstand aus unterschiedlichen Richtungen, auf unterschiedliche Weise beleuchten und damit zu einem umfassenderen und valideren Bild führen (U. Flick et al. 2004: 303). Dabei sind qualitative und quantitative Verfahren, so präzisieren Flick und die anderen, zwar verschieden, aber in bestimmter Hinsicht methodologisch gleichrangig. Dieser Unterschiedlichkeitsgrad der verwendeten Methoden soll Denzin zufolge nur zur Erhöhung der Validität der Ergebnisse dienen. Er sieht die Triangulation als ein Verfahren an, das zu einer gegenseitigen Validierung von Methoden und Forschungsergebnissen führt. Für ihn besteht sie aus „einem komplexen Prozess des Gegeneinanderauspielens von Methoden, um die Validität von Feldkontakten zu maximieren“ (Denzin 1978: 310).⁴¹ So ist die Triangulation in diesem Sinne als kommunikative Validierung von Forschungsergebnissen aufzufassen.

Auf der anderen Seite ist die Triangulation eher als Ergänzung von Perspektiven anzusehen, die eine umfassendere Erfassung, Beschreibung und Erklärung eines Gegenstandsbereichs ermöglichen (Vgl. Flick et al 2004: 304). In dieser Arbeit wird die Triangulation nach diesen

⁴⁰ Bei qualitativen Forschungen geht es vor allem darum, wissenschaftliche Zusammenhänge zu verstehen und deuten (Vgl. Voss 2010: 20)

⁴¹ Zitiert nach Flick et al. 2004: 304

zwei Auffassungen eingesetzt. Wegen der Komplexität des Gegenstandsbereichs werden sowohl eine quantitative als auch eine qualitative Befragung und die *Critical Incidents-Methode* zur Erhebung von Daten kombiniert. Die beiden Formen von Befragungen gelten hierbei als allgemeine Methode, während die Critical Incidents-Methode als Fachmethode anzusehen ist. Und die Forschung wird am Ende zu einer kommunikativen Validierung von Forschungsergebnissen gelangen.

3.3.2.1 Die allgemeine Methode

Man zählt zu den Methoden der Datenerhebung im Rahmen empirischer Forschungen die Beobachtung, das Experiment und die Befragung (Vgl. Voss 2010: 22). Letzteres Verfahren besteht darin, dass die Befragten festgelegte Fragen und Antworten bekommen, die nicht zu verändern sind (Vgl. Albert/Kosten 2002: 24). Dabei unterscheidet man auch zwischen der mündlichen und der schriftlichen Befragung. Aber da es bei den Studenten um einen Test zur Messung einer Kompetenz geht, wird zur Datenerhebung der schriftlichen Befragung(einem Fragebogen) den Vorzug gegeben:

-Zum Fragenbogen bzw. Test

Der Fragenbogen, der zur Datenerhebung konzipiert wird, besteht aus zwei grundsätzlichen Teilen. Der erste Teil besteht aus sieben Fragen und geht auf das theoretische Wissen zum interkulturellen Bewusstsein ein, was auch zu den Dimensionen der interkulturellen Kompetenz gehört. Diese sieben Fragen beziehen sich jeweils auf die in der Arbeit vertretenen theoretischen Auffassungen der Begriffe *Kultur*, *Interkulturalität*, *Stereotypen* und *interkulturelle Kommunikation*, wobei sie auf die kognitive und zum Teil auch auf die konative Dimension interkultureller Kompetenz eingehen. Außerdem sind diese theoretischen Auffassungen als allgemein und einstimmig gültig angenommene Voraussetzung für die interkulturelle Kompetenz. Zwei dieser Fragen (die erste und dritte) werden Boltens konzipiertem Test zur Selbstprüfung der interkulturellen Kompetenz entnommen, wobei die erste von mir umformuliert wurde. Die Fragen sind geschlossen, d.h. den Befragten werden mit einer Frage auch alle für die Auswertung vorgesehenen Antworten zu berücksichtigenden Elemente vorgelegt. So besteht ihre Aufgabe lediglich darin, dass sie aus diesen vorhandenen Antwortmöglichkeiten eine auswählen. Der Grund zur Auswahl dieser Fragenart besteht darin, dass die Befragten dabei keine so großen Anstrengungen brauchen, um etwas wiederzuerkennen und sich dementsprechend etwas motivierter fühlen. Im Gegensatz zu

offenen Fragen, bei denen sie sich erinnern und Sätze selbst formulieren müssen (Vgl. Albert/Kosten 2002: 34f).

Was den zweiten Teil angeht, liegt ihm die *Critical Incidents-Methode* zugrunde. Der Teil besteht aus zwei Texten mit jeweils zwei Fragen. Die beiden Texte inszenieren zwei kritische Interaktionssituationen zwischen zwei Partnern mit unterschiedlichem kulturellem Background. In all diesen Situationen gelangt es wegen der Verschiedenartigkeit zu Missverständnissen. Mithilfe dieses Teils wird die Metakommunikationsfähigkeit, die ihrerseits das Verständnis interkultureller Kommunikationsprozesse voraussetzt, geprüft.

Der erste Text ist ein von Heringer erarbeitetes Material zum interkulturellen Training. Der Text stellt die Geschichte einer deutschen Studentin dar, die in Indonesien ein Praktikum macht und zu einer streng gläubigen moslemischen Familie einen Abend zum Essen geht. Dort ist sie mit einer wegen der kulturellen Verschiedenartigkeit bedrückenden Situation konfrontiert.⁴² Mit diesem Text hat Heringer erwartet, dass die Trainees mehrere Antwortmöglichkeiten erproben, um herauszufinden, wodurch diese kritische Situation entstehen könnte. Zur Durchführung dieser Untersuchung wird derselbe Text aber in Verbindung mit selbstformulierten Fragen herangezogen, die den Untersuchungsgegenstandsbereich dieser Arbeit näher ausleuchten.

Der zweite Text entstammt einem narrativen Interview⁴³ mit einer Deutschen, die seit ungefähr acht Monaten in Yaoundé mit ihrem Verlobten lebt. Sie wurde beim Interview von mir aufgefordert, von einer erlebten Situation zu erzählen, in der es wegen der Verschiedenartigkeit des Kulturstandards ein Missverständnis entstand. Die Daten wurden dann modifiziert⁴⁴ und in einer schriftlichen Form wiedergegeben, wie es auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikation üblich ist.⁴⁵ Dieses Gesamtverfahren zur Erarbeitung von *critical Incidents* ist auf dem Gebiet der interkulturellen Kommunikation erlaubt, selbst wenn eine direkte Selbstbeobachtung beim Incident als zuverlässiger angesehen wird (Vgl. Heringer 2014: 227).

So gesehen geht dieser aus zwei Texten bestehende zweite Teil des Tests davon aus, dass Jemand, der über die interkulturelle Kompetenz verfügt, leicht verstehen kann, wo oder

⁴² Der ganze Text ist im Anhang der Arbeit zu finden

⁴³ Ein narratives Interview ist eine wissenschaftliche Datenerhebungsmethode, die einen hohen Grad an Hörerorientierung aufweist und vornehmlich im Zusammenhang mit biographischen Fragestellungen angewandt wird (Vgl. Voss 2010: 20).

⁴⁴ Ein *critical Incident* ist je nach dem zu erreichenden Ziel modifizierbar (Vgl. Heringer 2014: 228).

⁴⁵ Siehe Kapitel 2 der Arbeit.

warum eine Interaktion falsch gelaufen ist. Denn er hätte vermutlich zum effektiven Austausch mit dem Fremden anders bzw. angemessen handeln können. Zusammengefasst wird von den Probanden erwartet, dass sie Gründe des Missverständnisses zwischen den in Texten aus unterschiedlichen Kulturen stammenden Austauschpartnern angeben, indem sie jeweils eine Antwortmöglichkeit auswählen.

3.3.2.2 Die Fachmethode

In der Einleitung der Arbeit wurde angedeutet, dass sich die Gelehrten über ein Messverfahren interkultureller Kompetenz noch streiten, das allgemeine Zustimmung finden kann. In vielen wissenschaftlichen Arbeiten, die diesen Versuch unternehmen oder unternommen haben, geht es immer um einen Annäherungsversuch. 2007 konzipierte Bolten einen Selbsttest zur interkulturellen Kompetenz, der aus Multiple-choice-Fragen besteht (Vgl. Bolten 2007b:7ff) und woran sich diese Arbeit zum Teil anlehnt.

Als ein weiteres Verfahren wird zur Methode der *Critical incidents* gegriffen. Im zweiten Kapitel sei die *Cultur assimilator-Methode* als die bekannteste didaktische Nutzung von *critical Incidents* dargestellt und als interkulturelle Lernform zur Förderung interkultureller Kompetenz⁴⁶ herangezogen. Es sei dabei auch angedeutet, dass *critical incidents* in der interkulturellen Kompetenzvermittlung sowohl als Material als auch als Methode eingesetzt werden können. In vorliegendem Fall werden sie als Methode, d.h. als Messinstrument gebraucht.

- Was ist die Critical incidents-Methode?

Der US-Amerikaner John C. Flanagan gilt als der Begründer dieser Methode (Vgl. Heringer 2014: 224). Aber die Methode war zu Beginn im Grunde genommen nicht als Messinstrument bzw. Prüfverfahren vorgesehen, sondern für die „Analyse und Diagnose komplexer Systeme und Abläufe entwickelt“ (Ebd.: 224). Im Laufe der Zeit hat sich ihre Nutzung erweitert. So können sie heutzutage je nach Ausrichtung des Ansatzes zwecks unterschiedlicher Erforschungen und Untersuchungen gebraucht werden (Vgl. Ebd.: 228). In diesem Fall verhilft die Methode dazu, das Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse und die Metakommunikationsfähigkeit zu prüfen.

⁴⁶ Da das Erarbeitungsverfahren von Critical incidents immer gleich ist –seien sie als Material oder als Methode angeführt – wird darauf nicht mehr eingegangen. Informationen dazu sind im zweiten Kapitel zu finden.

3.3.3 Datenaufbereitung

3.3.3.1 Zum Test

Folgende Vorschläge werden bei der Ausfüllung des Fragebogens erwartet:

A. Theoretisches Wissen zum interkulturellen Bewusstsein

Frage 1

Alle Definitionen des Begriffs „Kultur“ stimmen darin überein, dass Kultur ein sehr breites Phänomen ist. Sie äußert sich sowohl in der Art und Weise, wie in einer Gesellschaft gehandelt wird, sowie in dem Aufbau dieser Gesellschaft⁴⁷. In dieser Hinsicht ist die Aussage „jede Gesellschaft ist eine Kultur“ plausibler, denn sie umfasst auch die Aussage „Jede Gesellschaft hat eine Kultur“. Die Aussage „jede Gesellschaft gehört einer Kultur“ setzt voraus, dass es unabhängig von Gesellschaften Kulturen gibt, die ausgewählt werden können, was nicht der Fall ist. Mit dieser Frage wird das Verständnis des Kulturphänomens geprüft.⁴⁸

Frage 2

Diese Frage, die der affektiven Dimension der interkulturellen Kompetenz zugrunde liegt, verhilft dazu, den Grad des Ethnozentrismus der Probanden zu testen. Aus der großen Anzahl an Auffassungen der Interkulturalität hat sich das Prinzip der „Gleichwertigkeit“ der Kulturen als die Hauptvoraussetzung einer gelungen interkulturellen Kommunikation herausgestellt. So wirkt eine Aussage wie „meine Kultur finde ich besser als die anderen“ ethnozentrisch und ist demzufolge gefährlich für die interkulturelle Kommunikation

Frage 3

Ob es bei der Interkulturalität darum geht, Kulturen zu vergleichen, ist heutzutage überholt. Beim Vergleichen geht es vielmehr darum, die Unterschiede und Gemeinsamkeit hervorzuheben. Eine solche Konzeption führt dazu, dass einige Kulturen unterschätzt und demzufolge verachtet werden. Interkulturalität als international ansehen, besagt, dass es einen festgelegten Prozess gibt, dem gefolgt werden muss, wenn Kulturen in Kontakt treten. In Anbetracht dessen, dass Jeder beim Kulturkontakt eigene Strategien erarbeitet, um mit dem anderen angemessen austauschen zu können, wobei diese Strategien je nach der Zielkultur variieren können, ist der Vorschlag „b“ in diesem Zusammenhang zutreffend. Die Frage

⁴⁷siehe Kapitel 1 der Arbeit

⁴⁸ So spricht diese Frage die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz an.

schreibt sich in die kognitive Dimension der interkulturellen Kompetenz ein und prüft dabei die Metakommunikationsfähigkeit.

Frage 4

Diese Frage verfolgt das gleiche Ziel der Frage 3. Die Antwort „c“ ist insofern zutreffend, als sie mit dem Vorschlag „b“ der Frage 3 gleichgesetzt werden kann.

Frage 5

Bei der Definition der interkulturellen Kompetenz, die den angemessenen Austausch mit einem Mitglied anderer Lebenswelt gewährleistet, stellte sich heraus, dass zu den Kenntnissen über die Lebenswelt bzw. die Kultur des Anderen noch individuelle Strategien hinzugefügt werden müssen. So hat sich die Beherrschung des Funktionierens der Kultur des anderen nur als eine Komponente erwiesen. Während der Vorschlag „a“ unvollständig ist, wirkt der „b“ ethnozentrisch. Daher gilt ausschließlich der Vorschlag „c“ als zutreffend.

Frage 6

Die Sprache ist eine sehr wichtige Voraussetzung der Angemessenheit im interkulturellen Austausch. Aber sie allein kann keine Angemessenheit gewährleisten. Dazu müssen noch weitere Dispositionen und Fähigkeiten ins Spiel kommen.⁴⁹ Dass sie aber keine Rolle spielt ist unvorstellbar. So gesehen ist die Antwort „a“ die zutreffende.

Frage 7

Der Vorschlag „c“ im Gegensatz zu „a“ und „b“ spiegelt die Haupteigenschaft von Stereotypen wieder und ist deshalb die zutreffende.⁵⁰

B. Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse

Text 1

Frage 1: Martina fehlt:

- a. die Kommunikationsbereitschaft

⁴⁹ Siehe Kapitel 1

⁵⁰ Nähere Erklärungen lassen sich im ersten Kapitel der Arbeit bei der Definition des Begriffs „Kulturstandard“ finden.

Es gibt doch Indizien, die Martinas Kommunikationsbereitschaft veranschaulichen. Sie nähert sich der Gastfamilie bzw. ihrer Freundin mehrmals, um zu wissen, ob sie etwas Falsches gemacht hätte. So gesehen ist dieser Vorschlag unzutreffend.

b. die interkulturelle Lernbereitschaft

Die oben erwähnten Indizien gelten auch als Beweis Martinas interkultureller Lernbereitschaft. Dazu kommt noch die Tatsache, dass sie die Einladung akzeptiert hat.

c. das Verständnis des Handlungszusammenhangs des Fremden

Hierfür gibt es Indizien. Durch den Hinweis auf das Badezimmer versucht die Freundin implizit zu sagen, dass sie sich im Badezimmer schnäuzen sollte (Vgl. Heringer 2014: 234). Aber Martina versteht nicht. In dieser Hinsicht ist diese Antwort die wahrscheinlichste.

d. die Empathie bzw. das Einfühlungsvermögen

Martinas Sorge über die Reaktion der Gastfamilie bzw. ihr Wille, zu wissen, ob sie die Gastfamilie beim Handeln beleidigt hätte, ist ein Zeichen ihres Einfühlungsvermögens.

Frage 2: Die Familie

a. ist nicht vorurteilsfrei

Die Familie macht sich dem Text zufolge keine (negativen) Gedanken über Martina oder Martinas Kultur. Der Text macht aber bekannt, dass Martina die einzige ist, die nicht vorurteilsfrei ist, insofern als sie am Ende ihr Vorurteil bestätigt.

b. hasst Ungläubige

Die Familie hat doch Martina eingeladen. Außerdem macht sie sich Sorgen darüber, wie es Martina geht. Aus diesem Grund stimmt dieser Vorschlag nicht.

c. ist anderen Kulturen offen

Zu diesem Vorschlag gibt es ein sehr bedeutendes Zeichen: die Familie hat Martina eingeladen. Der Vorschlag ist aus diesem Grund am wahrscheinlichsten.

d. ist rassistisch

Es sind im Text keine Spuren des Rassismus.

Text 2 :

Frage 1

Claudia

- a. handelt rassistisch

Auch in diesem Text ist keine Bezeugung des Rassismus zu finden.

- b. versteht Idas kulturellen Handlungszusammenhang nicht

Dass sie auch gekocht hat, zeigt, dass Claudia nicht verstanden hat, dass sie sich wohl bedient haben musste. Diese Antwort ist in dieser Hinsicht die wahrscheinlichste.

- c. hat keinen Respekt vor anderen Kulturen

Sie hat doch erlaubt, dass ihre Freundin aus fremder Kultur fremde Speise bei ihr kocht. Und sie hat vielleicht nicht gegessen aber sie hat darauf umsonst gewartet.

- d. Claudia ist nicht vorurteilsfrei

Die inszenierte Situation liefert keine Informationen darüber, ob Claudia vorurteilsfrei ist oder nicht.

Frage 2

Claudias Freundin

- a. ist nicht vorurteilsfrei

Hierfür gibt es einen Beweis: die Bestätigung ihres Vorurteils gegen die Deutschen.

- b. hat keinen Respekt vor anderen Kulturen

Es gibt im Text keinen Hinweis darauf, dass Ida keinen Respekt vor anderen Kulturen hat. Außerdem würde man sich fragen, warum die beiden befreundet sind.

- c. versteht Claudias kulturellen Handlungszusammenhang

Warum ist sie denn Claudias Erwartungen nicht entgegengekommen. Sie konnte nicht verstehen, dass Claudia eine Aufforderung brauchte.

d. Handelt mit Ethnozentrismus

Es gibt im Text kein Zeichen, das darauf hinweist, dass Ida ihre Kultur als hochwertig betrachtet. Die beiden haben zusammen arrangiert, dass eine kamerunische Speise gekocht werden sollte.

3.3.3.2 Darstellung der Probanden

In der Regel sollten Daten von insgesamt 46 Studierenden erhoben werden, unter denen 27 aus dem fünften Jahrgang und 19 aus dem dritten. Aber obwohl ich alle Studierenden des fünften Jahrgangs angesprochen habe, habe ich Daten von 25 Studenten erhoben. Zwei waren nach der Lektüre der Fragen und trotz meiner Erklärung nicht in der Lage, die Fragen des Tests zu beantworten. Was den dritten Jahrgang angeht, habe ich nur 15 Studenten ansprechen können. Die anderen waren zur Zeit der Datenerhebung nicht mehr auf dem Campus zu treffen. So wurden insgesamt 40 Probanden befragt. Da es Studenten gibt, die in anderen Hochschulen vorher studiert haben, wurde alles arrangiert, damit ihre Daten die Untersuchung nicht verfälschen. So werden die Probanden für die Analyse in drei Kategorien eingeteilt. Die erste Kategorie – K^0 – betrifft diejenigen Probanden, die nie an einem interkulturellen Lernprogramm teilgenommen haben. Die Gesamtzahl dieser Kategorie ist 18. Die zweite Kategorie – K^1 – betrifft die Probanden, die an einem interkulturellen Lernprogramm an der *École Normale Supérieure Yaoundé* teilgenommen haben, mit einer Gesamtzahl von 10 und die letzte Kategorie – K^2 – betrifft diejenigen Probanden, die an einem interkulturellen Lernprogramm außerhalb der *École Normale Supérieure Yaoundé* teilgenommen haben, mit einer Gesamtzahl von 12. So behaupten insgesamt 25% der Probanden, an einem interkulturellen Lernprogramm teilgenommen zu haben, 75% dagegen nicht. Individuell werden die Probanden als P bezeichnet und jeweils mit einer Kennziffer verkoppelt.

3.3.4 Zur Datenauswertung und Datenanalyse

Vorliegende Datenanalyse liegt der inferentiellen Statistik⁵¹ zugrunde. Die Daten werden in einer Intervall⁵² - und Nominalskala⁵³ dargestellt. Es geht darum, erstens den Prozentsatz der Gesamtzahl an zutreffenden Antworten von jedem Probanden zu rechnen, um seinen Status zu bestimmen, d.h. um herauszufinden, ob er interkulturell kompetent ist oder nicht. Die folgende Formel wird hierfür verwendet: $K = \frac{GzA \times 100}{GaF}$; wobei:

K = Kompetenz in Prozentzahl

GzA = Gesamtzahl der zutreffenden Antworten und

GaF = Gesamtzahl der Fragen.

Ist die Prozentzahl an zutreffenden Antworten grösser als oder gleich „50“, dann wird der betreffende Proband bzw. die Kategorie als interkulturell kompetent betrachtet. Zweitens wird der Mittelwert jeder Kategorie in Bezug auf die zutreffenden Antworten gerechnet, um herauszufinden, welche Kategorie die kompetenteste ist. Dazu wird entweder die Formel: $X = \frac{\sum Pr P}{GPK}$ oder die: $X = \frac{\sum GzA}{GPK} \times 100$ wobei:

$X = \frac{\sum Pr P}{GPK}$ oder die: $X = \frac{\sum GzA}{GPK} \times 100$ wobei:

X = der Mittelwert

\sum = die Summe

Pr P= die Prozentzahl aller Probanden

GPK= die Gesamtzahl der Probanden der Kategorie

3.3.4.1 Die erste Kategorie von Probanden (K⁰)

Die Ergebnisse der Auswertung sind in der folgenden Tabelle dargestellt:

⁵¹ In Bezug auf die Statistiken zur quantitativen Datenanalyse unterscheidet man zwischen beschreibender und in inferentieller Statistik. Während sich die erstere auf die Angabe der Ergebnisse beschränkt, geht die zweite darüber hinaus und rechtfertigt den zwischen den Daten bestehenden Zusammenhang oder Unterschied. (Vgl. Albert/Kosten 2002: 74)

⁵² Eine Intervallskala gibt die präziseste Information und lässt gleichzeitig die Möglichkeit, die in ihr enthaltenen Daten jederzeit in Daten einer Ordinal- oder Nominalskala zu konvertieren (Albert/Kosten 2002: 77)

⁵³ Die Nominalskala gibt eher Informationen über die abschließende Erklärung in Bezug auf den Zustand bzw. den Status eines Probanden (Vgl. Ebd.: 76). In vorliegendem Fall werden die Bezeichnungen *kompetent* und *nichtkompetent* gebraucht.

Probanden	GzA	K in %	Status
P1	4	36, 36	nicht kompetent
P2	5	45, 45	nicht kompetent
P3	9	81,81	Kompetent
P4	3	27, 27	nicht kompetent
P5	7	63, 63	Kompetent
P6	5	45, 45	nicht kompetent
P7	4	36, 36	nicht kompetent
P8	4	36, 36	nicht kompetent
P9	3	27, 27	nicht kompetent
P10	2	18, 18	nicht kompetent
P11	7	63, 63	kompetent
P12	5	45, 45	nicht kompetent
P13	3	27, 27	nicht kompetent
P14	5	45, 45	nicht kompetent
P15	8	72, 72	Kompetent
P16	2	18, 18	nicht kompetent
P17	10	90, 90	Kompetent
P18	2	18, 18	nicht kompetent
X		44, 44	nicht kompetent

Tabelle 2 : Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz der ersten Kategorie von Probanden (K⁰)

Die Ergebnisse der ersten Kategorie von Probanden zeigen, dass nur 5 Probanden von 18, d.h. 27,77 % der Probanden der Kategorie eine Prozentzahl an zutreffenden Antworten haben, die grösser als 50 ist. Diese werden somit als interkulturell kompetent betrachtet, während die 13 anderen, so 72, 23 % bzw. fast ein Drittel der Probanden, deren Prozentzahl kleiner als 50 nicht über die interkulturelle Kompetenz verfügen. Insgesamt ist aber der Prozentsatz des Grads der Kompetenz der ganzen Kategorie 44, 44, d.h. kleiner als 50, was sie zu einer nicht interkulturell kompetenten Kategorie macht.

3.3.4.2 Die zweite Kategorie von Probanden (K¹)

Probanden	GzA	K in %	Status
P1	7	63, 63	kompetent
P2	4	36, 36	nicht kompetent
P3	3	27, 27	nicht kompetent
P4	2	18, 18	nicht kompetent
P5	3	27, 27	nicht kompetent
P6	9	81, 81	kompetent
P7	0	00, 00	nicht kompetent
P8	3	27, 27	nicht kompetent
P9	5	45, 45	nicht kompetent
P10	2	18, 18	nicht kompetent
X		34, 54	nicht kompetent

Tabelle 3 : Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz der zweiten Kategorie von Probanden (K¹)

Aus den aufgestellten Statistiken über den Grad der interkulturellen Kompetenz bei Probanden, die an einem interkulturellen Lernprogramm an der *Ecole Normale Supérieure Yaoundé* teilgenommen haben, ergibt sich folgendes:

Nur 2 von insgesamt 10 Probanden (20 %) dieser Kategorie haben eine Prozentzahl an zutreffenden Antworten, die grösser als 50 ist, und sind deshalb als interkulturelle kompetent anzusehen. Der Prozentsatz an zutreffenden Antworten von 8 Probanden auf 10, d. h. 80 % oder immer mehr als ein Drittel der Probanden der Kategorie ist kleiner als 50. Sie sind im Gegensatz zu den 2 anderen nicht kompetent. Abschließend ist die Gesamtprozentzahl der Kategorie im Vergleich zu der der ersten Kategorie immer unter dem Durchschnitt. So wird die zweite Kategorie mit einer Prozentzahl von 34,54 genauso wie die erste Kategorie als nicht kompetent erklärt.

3.3.4.1 Die dritte Kategorie von Probanden (K²)

Die Ergebnisse der dritten Kategorie von Probanden, nämlich denjenigen, die an einem interkulturellen Lernprogramm außerhalb der ENS teilgenommen haben, sehen wie folgt aus:

Probanden	GzA	K in %	Status
P1	7	63, 63	kompetent
P2	9	81,81	kompetent
P3	4	36, 36	nicht kompetent
P4	7	63, 63	kompetent
P5	7	63, 63	kompetent
P6	8	72, 72	Kompetent
P7	9	81, 81	kompetent
P8	6	54, 54	kompetent
P9	2	18, 18	nicht kompetent
P10	3	27, 27	nicht kompetent

P11	8	72, 72	kompetent
P12	10	90, 90	kompetent
X		60, 60	kompetent

Tabelle 4 : Die Bedeutung der interkulturellen Kompetenz der dritten Kategorie von Probanden (K^2)

Im Gegensatz zu den zwei bereits besprochenen Kategorien gilt die vorliegende als die einzige interkulturell kompetente Kategorie. Ihre Gesamtprozentzahl (60, 60) liegt über 50. Aber die Statistiken zeigen immerhin, dass 3 von den 12 Probanden, d.h. 25 % bzw. ein Viertel der getesteten Personen nicht über die interkulturelle Kompetenz verfügen, da ihre Prozentzahl an zutreffenden Antworten unter 50 ist. Der Drittel der Probanden dieser Kategorie, deren Prozentzahl an zutreffenden Antworten grösser als 50 ist, weisen jedoch für die meisten einen hohen Grad an interkultureller Kompetenz auf. Die folgende graphische Darstellung fasst die Ergebnisse der drei Kategorien von Probanden sichtbar zusammen:

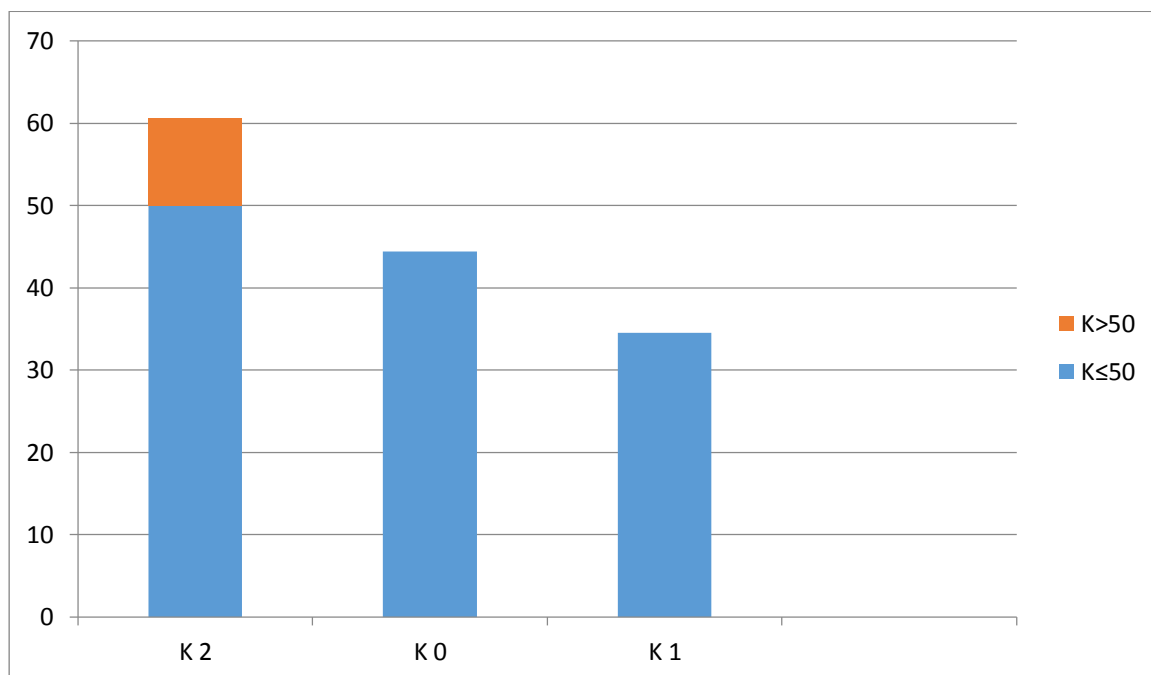


Abbildung 2 : Graphische Darstellung der Ergebnisse über die interkulturelle Kompetenz von Probanden

3.3.5 Interpretation von Ergebnissen und Hypothesenprüfung

Ausgehend von den Ergebnissen verfügt 72, 23 % also fast ein Drittel der ersten Kategorie (K^0) nicht über die interkulturelle Kompetenz. Dies lässt sich mit der Tatsache begründen, dass die Probanden dieser Kategorie eingangs behauptet haben, nie an einem interkulturellen Lernprogramm teilgenommen zu haben. Sie haben sich nie mit interkulturellen Fragestellungen auseinandergesetzt. Aber eine kontradiktorische Gegebenheit ist, dass einige von den Probanden, nämlich 27,77 % der Kategorie interkulturell kompetent sind. Dies kann aber kein völliger Zufall sein, denn die betreffenden Probanden weisen jeweils einen sehr hohen Grad an interkultureller Kompetenz auf. Dieser Tatbestand könnte sich auf ihre interkulturellen Erfahrungen aus dem Alltag zurückführen lassen. Zu schlussfolgern gilt Folgendes: Wer an keinem interkulturellen Lernprogramm teilgenommen hat, wird bei der Messung der interkulturellen Kompetenz einen niedrigen Wert aufweisen.

Die Ergebnisse der zweiten Kategorie von Probanden stimmen doch nicht mit der ersten Schlussfolgerung überein. Diese Kategorie besteht aus Probanden, die behaupten an einem interkulturellen Lernprogramm an der ENS teilgenommen zu haben, obwohl sie einen sehr niedrigen Grad an interkultureller Kompetenz (34,54%) zeigt. Nur 2 von den 10 Probanden also 20 % der Kategorie wurden als interkulturell kompetent erklärt. 80% also mehr als ein Drittel der Kategorie verfügen nicht über die interkulturelle Kompetenz. Aber wenn man diese Kategorie mit der letzten vergleicht, dann stellt man fest, dass die beiden Kategorien sehr unterschiedliche Ergebnisse (34, 54% gegen 60, 60) zeigen, obwohl sie beide aus denjenigen Probanden bestehen, die an einem interkulturellen Lernprogramm teilgenommen haben. Wegen dieses großen Unterschieds bezüglich der Ergebnisse können diese beiden Kategorien nicht miteinander gleichgesetzt werden. Immer bezogen auf die Ergebnisse können die zweite Kategorie und die erste zusammen betrachtet werden. Die beiden Kategorien liegen unter dem Mittelwert (34, 54% und 44, 44%), wobei ihre Standardabweichungen⁵⁴ nicht so sehr unterschiedlich sind als mit der dritten Kategorie. Dazu kommt noch die Tatsache, dass nur die 10 Probanden der Kategorie K^1 also 25 % der Gesamtprobanden im Widerspruch zu den 30 übrigen Probanden oder 75% stehen, wenn sie behaupten, an einem interkulturellen Lernprogramm an der École Normale Supérieure Yaoundé teilgenommen zu haben. So deutet alles darauf hin, dass sich diese 10 Probanden irren, wenn sie behaupten, an einem interkulturellen Lernprogramm an der École Normale Supérieure Yaoundé teilgenommen zu

⁵⁴ Die Standardabweichung ist der „Maß der durchschnittlichen Abweichung vom Mittelwert“ (Albert/Kosten 2002: 78)

haben. Diese größere Anzahl an abschlägigen Antworten in Bezug auf die Teilnahme an einem interkulturellen Lernprogramm an der *Ecole Normale Supérieure Yaoundé* bestärkt in großem Umfang auch die Ergebnisse der Analyse des Curriculums und verifiziert dementsprechend die erste Hypothese der Arbeit weiter, nach der der didaktischen Lehrpraxis in der Deutschlehrerausbildung keine interkulturelle Kompetenz zugrunde liegt. Außerdem sind insgesamt nur 42,5% der Probanden bzw. angehender Deutschlehrer interkulturell kompetent, wobei die meisten davon der Kategorie K² angehören. Aus diesen Gründen werden die zwei ersten Kategorien (K⁰ und K¹) von Probanden gleichgesetzt. Die zwei Probanden der zweiten Kategorie, die sich als kompetent erwiesen werden daher genauso wie die fünf der ersten Kategorie als Menschen erklärt, die alltäglich in Kontakt mit Angehörigen anderer Kulturen sind. So befürworten noch die Ergebnisse dieser zweiten Kategorie die Schlussfolgerung, nach der der Grad der interkulturellen Kompetenz niedrig ist, wenn man an keinem interkulturellen Lernprogramm teilnimmt.

Betreffs der dritten Kategorie von Probanden weichen die Ergebnisse stark von denen der zwei ersten Kategorien (K⁰ und K¹) ab. Mit einem Mittelwert von 60, 60% gegen 44,44 % und 34,54% stellt sich die dritte Kategorie als die kompetenteste heraus. Dass die dritte Kategorie den höchsten Grad an interkultureller Kompetenz aufweist, bestätigt die zweite Hypothese der Arbeit, nach der die Teilnahme an einem interkulturellen Lernprogramm die interkulturelle Kompetenz erhöht.

So gesehen deutet alles darauf hin, dass etwas in Bezug auf die interkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung an der *École Normale Supérieure Yaoundé* noch getan werden muss.

4 ANSATZ ZUM EINSATZ INTERKULTURELLEN LERNENS IN DIE DEUTSCHLEHRERAUSBILDUNG

Im zweiten Kapitel sind Geschichten bzw. literarische Texte als sehr geeignet für die Förderung interkultureller Kompetenz dargestellt worden. Nun aber bestehen die Fragen, welche literarischen Texte dabei auszusuchen sind und wie damit konkret an der interkulturellen Kompetenz gearbeitet werden kann. Dieser Teil liefert diesbezüglich mit Hilfe der interkulturellen Literatur einige Lösungsvorschläge.

4.1 Zur interkulturellen Literatur

4.1.1 Definition

Mit der Bezeichnung „interkulturelle Literatur“ werden auf dem Gebiet der interkulturellen (Literatur)Didaktik diejenigen literarischen Texte angesprochen, die „im Einflussbereich verschiedener Kulturen entstanden und auf diese bezogen [sind]“ (Esselborn 2006, im Druck),⁵⁵ und dementsprechend sehr geeignet für das interkulturelle Lernen sind.

4.1.2 Hauptmerkmale interkultureller Literatur

In Anlehnung an Esselborns Auffassung der interkulturellen Literatur arbeitet Honnef-Becker einige ihrer Merkmale heraus, auf die an dieser Stelle kurz eingegangen wird. Diesbezüglich gehört Honnef-Becker zufolge ein literarischer Text zur interkulturellen Literatur, wenn er:

- eine interkulturelle Biographie der Autoren darstellt, die (ständig) in Berührung mit verschiedenen Kulturen sind oder gewesen sind.
- eine sprachlich-literarische Interkulturalität beinhaltet, welche sich durch Mehrsprachigkeit, Sprachmischung und Sprachwechsel kennzeichnen lässt. Dieses Kriterium kann aber auch mit dem ersten zusammenhängen. Dies lässt sich dadurch kennzeichnen, dass AutorInnen mit interkultureller Biographie in ihren Werken sehr oft mehrere Sprachen aus Erfahrungen experimentieren.
- eine thematische Interkulturalität aufwirft, die sich als Wahrnehmung einer fremden Kultur und Darstellung interkultureller Kommunikation dokumentiert (Vgl. Honnef-Becker 2006: 86ff).

Wichtig bei Aglaia Blioumi stets in Bezug auf literarische Texte zum interkulturellen Lernen ist in Ergänzung zu Honnef-Becker, dass sie einen dynamischen Kulturbegriff darstellen und

⁵⁵ Zitiert nach Honnef-Becker 2006: 66

eine Selbstkritik reflektieren (Blioumi 2002: 31)⁵⁶. Dass ein Text einen dynamischen Kulturbegriff darstellen soll, heißt, dass man im Text eine Flexibilität in Bezug auf Kulturen erleben soll. Was die Selbstkritik angeht, geht es darum, dass man im Text die Infragestellung kultureller Routinepraktiken, -Handlungen durch ein Individuum vorfindet (Vgl. Honnef-Becker 2006: 89f). Dies besagt folglich aber nicht, dass jeder Text unbedingt all diese Merkmale führen muss, um in die Lehre der interkulturellen Kompetenz eingesetzt zu werden.

4.2 *Sombo, das Mädchen vom Fluss: Eine Erzählung als Grundlage interkulturellen Lernens*

4.2.1 Kurze Biographie der Autorin

1950 kam Nasrin Siege im Iran zur Welt. Mit neun Jahren ist sie Ende der 50er Jahre mit ihrer persischen Familie aus dem Iran nach Deutschland gekommen. In Flensburg, wo zu diesem Zeitpunkt nicht so viele ausländische Familien zu finden waren, geht sie zusammen mit ihren Schwestern zur Schule. Da ihre Eltern an ihrer persischen Tradition stark festgehalten sind, ist sie bereits in ihrer Kindheit mit kulturbedingten Problemen konfrontiert. Nach ihrem Abitur studierte sie Psychologie an der Universität und arbeitete nach dem Studium zum ersten Mal als wissenschaftliche Assistentin in einem Institut für Psychotherapie in Stuttgart und danach als Psychotherapeutin in einer Suchtklinik bei Frankfurt. Sie heiratete später einen deutschen Entwicklungshelfer, was sie 1983 zum ersten Mal nach Afrika führte. Bis 1985 lebte Nasrin Siege mit ihrem Mann und ihren zwei Kindern in Tanga, einem kleinen Ort an der Ostküste Tansanias und später zog die Familie nach Sambia und lebte dort bis 1991 in Kabompo. *SOMBO, das Mädchen vom Fluss* schrieb sie in dieser Zeit. Weitere ihrer Werke sind unter anderem *Wie der Fluss in meinem Dorf; Shirin; Juma. Ein Straßenkind aus Tanzania usw.*, die alle auf (inter)kulturelle Thematik eingehen (Vgl. <http://www.nasrin-siege.com/archiv/tansania.html>).

Aus dieser biographischen Darlegung ergibt sich, dass Nasrin Sieges Leben ein interkulturelles Leben bzw. „ein Leben zwischen den Kulturen“ (Kuhl-Greif 1999: 14) ist und ihre Werke, die für die meisten für ein interkulturelles Zusammenleben plädieren, als angemessenes Material zur interkulturellen Kompetenzvermittlung eingesetzt werden können. Das folgende Geständnis der Autorin untermauert diesen Standpunkt: „Meine Geschichten sind eng mit meinem Leben verbunden. Als Kind habe ich mich oft darüber geärgert, dass fremde Kulturen in Jugendbüchern entweder als exotisch dargestellt wurden, als Kulissen für

⁵⁶ Zitiert nach Ebd.: 89

die Weißen dienten oder ganz einfach lächerlich gemacht wurden[...]“([www.ajum.de.html/j-j/pdf/0602-siege_nasrin.pdf](http://www.ajum.de/html/j-j/pdf/0602-siege_nasrin.pdf)).

4.2.2 Die Handlung in Kürze

Sombo, das Mädchen vom Fluss inszeniert die Geschichte eines jungen und ambitionierten Mädchens namens Sombo, das mit dessen Großfamilie in einem kleinen afrikanischen Dorf lebt. In diesem armen Dorf, wo sich die Geschichte abspielt, ist nur Sombos Großfamilie zu finden. Die Bewohner des Dorfes leben von der Jagd, worauf sie nach Maßgabe der Behörde fortan verzichten sollen, obwohl diese Bestandteil ihrer Kultur ist. Das tapfere, respektvolle und neugierige Mädchen, das den Haushalt zu Hause führt und für dessen Geschwister sorgt, zeigt großes Interesse an der (modernen) Schule, die sie jeden Tag zusammen mit Wime, ihrer Freundin aus einem Nachbardorf besucht. Sombo beabsichtigt wegen der Bewunderung gegenüber ihrem Lehrer entweder Lehrerin oder Krankenschwester zu werden. Und dazu muss sie ihr Dorf und die Ihren verlassen, was sie aber nur schwer leiden kann. Ein Veränderungsprozess fängt in Sombos Leben mit dem verbindlichen Besuch des „Mukandas“, einer traditionellen Buschschule an, als sie zum ersten Mal menstruiert. In dieser Buschschule wird sie ins Leben einer erwachsenen anständigen Frau eingeweiht, die der Heirat gerade gewachsen ist, selbst wenn dies Sombos Bestrebungen nicht entspricht.

Bemerkenswert im Werk ist, dass Sombo, die Hauptfigur, viele routinemäßige Praktiken zu durchdenken versucht, indem sie sie in Frage stellt und dabei immer eigenen Standpunkt findet; daher das Kriterium der Selbstkritik in literarischen Werken mit „interkulturellem Potential“ (Honnef-Becker 2006, S.88). Wie lässt sich dann das Werk zum Erwerb interkultureller Kompetenz einsetzen?

4.2.3 Interkulturelles Lernen im Werk

Es gilt als gemeinhin angenommen, dass literarische Texte immer einen Grad der Fiktion enthalten. Sie konfrontieren ihre Leser mit einer „interpretierten Welt“ (Ebd.: 86), wobei dieser Interpretation viele Phänomene zugrunde liegen. Gerade aus diesem Grund appelliert Honnef-Becker an große Vorsicht bei der Auseinandersetzung mit einem literarischen Text zwecks des Fremdverstehens bzw. Verstehens des Prozesses interkultureller Kommunikation (Vgl. Ebd.: 86f). Um Ausrutscher dieser Art zu beseitigen, beschränkt sich dieser Teil darauf, Dimensionen der interkulturellen Kompetenz im Text unter Ausklammerung dessen ästhetischer Funktion herauszuarbeiten. Dies wird auf der Ebene der Figuren und durch die

Auseinandersetzung mit einigen im Text vorhandenen Motiven gemacht, wobei keine „reale“ Kultur mit diesen Figuren identifiziert wird.

4.2.3.1 Interkulturelle Kompetenz mit Figuren

Zu diesem Zweck werden drei Figuren herangezogen und zwar Sombo, der Lehrer und Nyachisengo. Mit jeder dieser Figuren werden jeweils bestimmte Dimensionen oder Komponenten der interkulturellen Kompetenz herausgearbeitet.

4.2.3.1.1 Sombo

Sie gilt als Hauptfigur im Werk. In ihr liegt ein Bündel verschiedener Komponenten der interkulturellen Kompetenz, die an ihren Haltungen (Verhalten, Gedanken), Bestrebungen usw. erkennbar sind und worauf Aufmerksamkeit gelenkt werden soll. Die affektive Dimension interkultureller Kompetenz äußert sich in Sombo durch die interkulturelle Lernbereitschaft, die ihrerseits viele andere Komponenten derselben Dimension (Akzeptanz von anderen Kulturen, Offenheit, Toleranz, Flexibilität...) umfasst. Dies lässt sich in vielen Haltungen und Reaktionen beobachten. Der bloße Gedanke an die Verschiedenartigkeit der Welt (Menschen, die anders sind als sie und die ihren), die Erfahrungen der anderen in Bezug auf das, was woanders passiert, zeigt gerade, dass sie sich dem Fremden gern öffnen würde. Die folgende Passage veranschaulicht diese Bereitschaft: „Die Welt ist groß und ich kenne nur unser Dorf und die kleine Stadt auf der anderen Seite des Flusses. Nyachisengo kennt noch die Hauptstadt und der Lehrer kennt sogar ein anderes Land“(S.38). Mit dieser Passage sieht man, wie sich Sombo gegen die Zurückgezogenheit auflehnt. Für sie ist es sehr schön, andere Erfahrungen zu haben, andere Leute kennenzulernen. Deshalb beneidet sie ihre Tante Nyanchisengo, die schon in der Hauptstadt gewesen ist und noch mehr deren Lehrer, der sogar schon bei den Weißen gewesen ist: „ich beneide ihn [den Lehrer] und ich beneide meine Tante. [...] Sie haben fremde Städte und Menschen kennengelernt“ (S.13).

Bemerkenswert ist auch, dass Sombo über das Einführungsvermögen verfügt, das auch zu dieser affektiven Dimension interkultureller Kompetenz gehört. Sie kann nicht die Tatsache leiden, dass ihre Tante die weiße Frau und deren Kinder ungerechtfertigt verlassen hat. Sie macht sich viel Sorgen darüber „Mir tun die Kinder Leid und die weiße Frau[...]“ (S.13).

Man sollte jedoch nicht Sombos schlechte Handlungs- bzw. Verhaltensweisen in Bezug auf eine sehr wichtige Grundlage ihrer Kultur übersehen, die den Prozess der Interkulturalität manchmal zu einem Assimilationsprozess machen. Viele Forscher (Siehe Volkmann 2010: S.334/Wierlacher 2003: 259) auf diesem Gebiet stimmen darin überein, dass es im

Austauschprozess mit dem anderen nicht darum geht, seine Kultur zu ignorieren, um sich die des anderen anzueignen. Es geht vielmehr um einen Ergänzungsprozess, bei dem jeder etwas von dem anderen bekommt. Jeder sollte im Hinblick auf die Kultur des anderen und die Anforderung der Epoche seine Kultur durchdenken. Aber mit Sombo ist das nicht der Fall. Ihr sehr großes Engagement für die moderne Schule, „ich gehe gerne in die Schule“ [...]; was mich hauptsächlich beschäftigt [ist], dass ich ganze zwei Monate die Schule versäumen werde“ (S.65); „Mutter und Vater wissen, dass ich dafür zu gerne zur Schule gehe“ (S. 65), und demgegenüber großes Desinteresse an der traditionellen Schule, die eben zu den Grundlagen ihrer Tradition gehört, könnte als eine Assimilation angesehen werden. In dieser alten, traditionellen Schule (Mukanda) lernen Mädchen sehr wichtige Dinge über das Leben bzw. über Hausfrauensachen. Aber Sombo hat Angst vor diesem Mukanda, als wäre sie eine Fremde, sie kritisiert es scharf, sie lehnt sich sogar dagegen auf, „wenn alle so denken würden wie ich, überlege ich, dann gäbe es Mukanda nicht mehr“ (S.73), und gibt dementsprechend der fremden Kultur den Vorzug. Indem sie sich so verhält, überschätzt sie die fremde Kultur, was als „verkehrter Ethnozentrismus“ angesehen werden kann. So läuft Sombo die Gefahr, in die Falle der Assimilation zu gehen. Aus diesem Grund sollte man den Lernenden von solch einer Haltung abbringen.

4.2.3.1.2 Der Lehrer

Zu den Nebenfiguren im Werk zählt man den Lehrer. Der Lehrer gilt als typischer Inbegriff der Moderne im Werk. Im Gegensatz zu den anderen Figuren versteht er, was Interkulturalität in der heutigen Weltkonstellation heißt. Er hat ein fremdes Land und fremde Leute kennengelernt. Von ihnen hat er viel gelernt. Heute gewährleistet er eine schlaue Überbrückung zwischen eigener und fremder Kultur. In ihm liegt ein Bündel von Dispositionen und Fähigkeiten, die zusammen die interkulturelle Kompetenz ausmachen. Auf der affektiven Dimension interkultureller Kompetenz verfügt der Lehrer über die interkulturelle Lernbereitschaft. Er hat in einem anderen Land studiert und ist mit neuem Wissen und einem Beruf zurückgekommen. Dies setzt voraus, dass er Respekt vor anderen Kulturen hat und ihnen offen ist. Mit dem Gelernten versucht der Lehrer die Seinen zu orientieren, indem er Überschneidungspunkte zwischen seiner Kultur und der fremden herstellt. Man kann deshalb auch behaupten, dass der Lehrer nicht assimiliert wurde und ihn den Lernenden als Vorbild der Moderne vorstellen.

In Bezug auf die kognitive Dimension interkultureller Kompetenz gilt der Lehrer noch als Beispiel. Sowohl über seine Kultur als auch über die fremde Kultur hat er Kenntnisse. Er

versteh die beiden kulturellen Zusammenhänge. Er hat seinen Schülern beigebracht, wie die Dinge bei den Weißen sind und wie diese in seiner Kultur aussehen. Sombo, eine seiner Schülerinnen, gibt das zu: „unser Lehrer hat gesagt, dass bei den Weißen der Vater für seine Kinder sorgen muss. Bei uns sorgt der Bruder der Mutter für ihre Kinder“ (S.11).

Das reale Verdienst der interkulturellen Kompetenz lässt sich aber konkret auf der konativen Dimension interkultureller Kompetenz beobachten. Denn sie besteht in dem tatsächlichen Umgang mit kritischen Situationen. In dieser Hinsicht ist der Lehrer nicht als Ausnahme anzusehen. Er bedient sich dieser Kompetenz in einer effizienten Weise. Seine soziale Kompetenz bringt ihn dazu, Strategien zu erarbeiten, um eine Überbrückung zwischen der modernen und der traditionellen Schule zu stellen. Dank des Lehrers können die beiden Schulen reibungslos bestehen bleiben. In einer Unterhaltung mit Sombos Mutter in Bezug auf diese Frage erkennt der Lehrer die Wichtigkeit der beiden Schulen an. Er gibt der Mutter, die der traditionellen Schule den Vorzug gibt, zu verstehen, „[die moderne] Schule muss auch sein“ (S.66). Die soziale Kompetenz des Lehrers lässt sich dadurch beobachten, dass er gerade in Bezug auf die Relevanz der beiden Schulen eine „Zwischenalternative“ findet, wobei keine dieser Schulen beseitigt wird, „Dann schlägt der Lehrer vor, die Mukanda-Zeremonien auf die Wochenenden zu legen“ (S.66). So gesehen sind die Handlungsweisen des Lehrers in einer Lehrveranstaltung zum Erwerb der interkulturellen Kompetenz zu fördern.

4.2.3.1.3 Nyachisengo

Eine Gegenüberstellung zwischen dem Lehrer und Sombos Tante Nyachisengo wäre während des interkulturellen Lernprozesses lernerforderlich. Nyachisengo steht dem Lehrer gegenüber, insofern als die beiden fast dieselben Erfahrungen erlebt haben, aber nur der Lehrer kann Vorteil von seinen Erfahrungen ziehen. Wie der Lehrer hat Nyachisengo mit fremden Menschen gelebt aber da ihr die interkulturelle Kompetenz fehlt(e), hat sie nicht mit der Situation fertig werden können. Obwohl es viele Leute in der Stadt gibt, hat sie niemanden gefunden, mit dem sie sich anfreunden konnte. Auch mit der weißen Frau und deren Kind, bei denen sie gearbeitet hat, hat sie nicht gern leben können. Ihre Reaktion auf Sombos Fragen veranschaulicht diese Unfähigkeit „In der Stadt habe ich niemanden [...]. Auch sie [die weiße Frau und deren Kind] blieben mir fremd, bis zum Schluss“ (S.14). So gesehen kann Nyachisengo nur die Ihren leiden. Kulturell gesehen fühlt sie sich wohl erst, wenn sie ihre Kultur überall findet. Eine solche Haltung ist heute aber veraltet und sogar auch verwerflich, denn man sollte heutzutage in der Lage sein, mit eigener Kultur in fremder Kultur zu leben.

Dies ist aber möglich, erst wenn man die interkulturelle Kompetenz besitzt, die Nyachisengo fehlt.

4.2.3.2 Interkulturelle Kompetenz durch Motive

Im Werk *Sombo, das Mädchen vom Fluss* sind verschiedene Motive zu finden, deren Besprechung für den Erwerb der interkulturellen Kompetenz vom großen Belang sein kann. Dazu werden „Kultur“ und „Interkulturalität“ herausgearbeitet.

4.2.3.2.1 Der inszenierte Kulturbegriff zwecks interkultureller Kompetenz

Zu den frappierenden Motiven im Werk gehört die Kultur. Die Kultur ist in fast allen Aktivitäten verankert, die im Dorf geführt werden. Die Kultur, die dargestellt wird, beruht auf vielen traditionellen Sitten, Bräuchen und Praktiken. Die Jagd, die Buschschule bzw. die stark traditionell orientierte Initiation von Mädchen, die binnen kurzer Zeit zu Frauen werden sollen, das Essen (Maisbrei fast jeden Tag), die Auffassung der Stadt (sie sei gefährlich), das Regelwerk („Nach dem Mukanda können[...] Mädchen nicht mehr im selben Haus mit [ihren] Eltern wohnen“ S.81 usw.) machen unter anderen die Bestandteile der Kultur des Dorfes aus. Durch die Auseinandersetzung mit all diesen Elementen könnte man den Lernenden gerade eingangs zeigen, wie breit das Phänomen Kultur ist. Indem sie lernen den Kulturbegriff dementsprechend anzusehen, erwerben sie gerade eine Komponente der kognitiven Dimension und zwar das „Verständnis des Kulturphänomens in Bezug auf Wahrnehmung, Denken, Einstellungen, sowie Verhaltens- und Handlungsweisen“(Bolten 2006: 63). Diese Komponente befähigt die Lernenden dazu, auch die Handlungsweisen und das Verhalten anderer Menschen als Ausdruck ihrer Kultur anzusehen und davor Respekt zu haben.

Außerdem kommt die Flexibilität als eine mittels der inszenierten Kultur zu fördernde Einstellung der interkulturellen Kompetenz Man sollte die Lernenden daran appellieren, flexibel zu sein. Denn die heutige Welt mit der Globalisierung entwickelt sich dergestalt, dass es fast unmöglich wird, zurückgezogen zu leben. Dies wird in Nasrin Sieges Erzählung besonders deutlich durch Sombos Vater. Der Mann wollte zu Beginn nichts mit den Weißen zu tun haben, „Vater will von den Weißen nichts wissen (S. 16). Die Religion der Weißen sah er sogar als eine Gefahr an, der ihre Kultur ausgesetzt war, „er sagt, dass die Missionäre unsere Kultur verderben; die Religion der Weißen erzürne die Ahnen“(S.16). Aber mit der Zeit war er trotz dieses Hasses gegenüber den Weißen gezwungen, seine Frau zu dem weißen Doktor mitzunehmen (S.29). Dazu kommt noch ein wichtiger Aspekt in Bezug auf die

Flexibilität in der heutigen Welt. Die Jagd, die ein Bestandteil der im Werk dargestellten Kultur ist, „Die Jagd ist ein heiliges Gebot unserer Gemeinschaft (S.51). Die Jagd hat zu unserem Alltag gehört“ (S.50), wird nunmehr zu etwas Verbotenem, „[...] ja jede Jagd ist aber verboten“ sagt Sombos Vater (S.50).

All diese Situationen könnten dazu beitragen, den Lernenden die Flexibilität als ein sehr wichtiger Aspekt der interkulturellen Kommunikation vorzustellen. Der Kulturbegriff will sich heutzutage als ein dynamisches Phänomen. In diesem Zusammenhang behauptet Nasrin Siege: „Viele traditionelle Regeln werden vergessen oder verändert manche nicht mehr für gut befunden. Neue Werte werden ihnen entgegengesetzt“ (Siege 1990: 119). Dies wird heutzutage besonders klar, denn die Globalisierung, die das Leben in der heutigen Welt bestimmt, hat mit sich viele Anforderungen gebracht. Mit dem Phänomen der Interkulturalität kann dies noch weiter herausgearbeitet werden.

4.2.3.2.2 Die erzählerische Interkulturalitätsauffassung zwecks interkultureller Kompetenz

In Sieges Werk läuft der Prozess der Interkulturalität allmählich. Er lässt sich folgendermaßen beschreiben: früher gab es keine moderne Schule. So war das Funktionieren der Tradition bezüglich der Buschschule sehr pur, denn nur die Buschschule war vom Interesse für die Menschen des Dorfes. Die Buschschule konnte sogar mehr Zeit in Anspruch nehmen, „Mutter sagt, dass die Mädchen zu ihrer Zeit sogar länger im Mukanda waren“ (S.65). Dann hat es moderne Schulen gegeben, die als fremder kultureller Bestandteil fungieren. Ihr Beitrag zur Entwicklung des Menschen wurde genauso wie der der traditionellen Schule als bedeutend bewertet. So hat man diese modernen Schulen in viele Kulturen integriert. Im Dorf waren Leute darüber einig, dass die Kinder während der Mukanda-Zeit mit der modernen Schule zwei Monaten lang aufhören. Das war eine von den Dörflern aufgebaute Strategie, um beides zusammenzubringen. Aber mit der Zeit hat sich diese Strategie als fragwürdig erwiesen. Die eine Schule (traditionelle) wurde zu einem Störfaktor der anderen. Daher die Verlegenheit der Behörde, „Auch die Schulbehörde sieht es nicht gern, wenn die Kinder der Schule fernbleiben“ (S.66) . Als Reaktion auf diesen Verstoß wurde alles so gestaltet, dass die Kinder in der Woche zur Schule gehen und dann am Wochenende ihren traditionellen Mukanda-Unterricht erhalten, [wobei sie] nur eben vom Litungu [der Mukanda-Hütte] aus und nicht von Zuhause [kommen]“ (S.66). Da es laut der Tradition sehr wichtig ist, dass die Kinder während der Zeit der Buschschule in Mukanda-Hütte übernachten, wurde dieses Prinzip beim Durchdenken der Praktik immer in Kauf genommen.

Der Lehrer, Inbegriff des modernen Menschen, hat dank seiner sozialen Kompetenz in Anlehnung an andere Handlungsweisen dafür gekämpft, dass die beiden Schulen in eine relativ rationelle Weise zusammengebracht werden. Sollte man nun das Mukanda der alten Zeit mit dem der neuen Zeit vergleichen, dann kann festgestellt werden, dass die Praktiken unterschiedlich sind. Was die moderne Schule angeht, wurde sie auch von der traditionellen beeinflusst und auch die Art und Weise, wie sie nun funktioniert, sieht anders aus. In der Regel ist die moderne Schule auch als Sozialisationsort gedacht. Dies setzt voraus, dass die Kinder in der Schule zur Stärkung ihrer Bildung miteinander austauschen sollen. Aber wie die Dinge nun liegen, muss es für einige Schülerinnen anders laufen: „Die Mädchen, die am Mukanda-Unterricht teilnehmen, dürfen [nun] während der Mukanda-Zeit] nicht mit den Jungen [in der modernen Schule] sprechen und spielen“(S.69). Dies war zu Beginn aber nicht vorgesehen.

All diese Veränderungen zeigen, wie es zu einer „dritten Kultur“ gekommen ist, die die beiden Anfangskulturen nicht vollkommen entspricht. Dies bestätigt somit die eingangs vertretene These, nach der Interkulturalität im Kontext der Globalisierung ein *Drittes* bezeichnet, das dem Kontakt zwischen Kulturen entstammt. So könnte man durch die Besprechung dieses Phänomens den Lernenden zuerst erklären, was Interkulturalität ist und ihnen dann zeigen, wie dynamisch der Kulturbegriff ist und sie zuletzt an die Flexibilität appellieren.

Abschließend hat sich Sieges Werk *Sombo, das Mädchen vom Fluss* als ein angemessenes Material zur Förderung der interkulturellen Kompetenz herausgestellt. Aber das Werk muss nicht nur darauf beschränkt werden, sondern weitere für die Deutschlehrausbildung sehr relevante Dimensionen können dabei auch miteinbezogen werden. Dazu zählt beispielsweise die Förderung des Professionsbewusstseins durch das Verhalten des Lehrers.

SCHLUSSBEMERKUNG

Die vorliegende Forschungsarbeit zielte einerseits darauf ab, den Stellenwert herauszuarbeiten, welcher der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung an der École Normale Supérieure Yaoundé eingeräumt wird. Andererseits sollte herausgefunden werden, wie man die interkulturelle Kompetenz erwerben kann. Der Arbeit lag die Hauptannahme, nach der nur ein kleiner Aspekt der interkulturellen Kompetenz und zwar die fremdkulturelle Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung in Yaoundé berücksichtigt wird. Dazu kam die weitere Ausgangsthese, nach der die Teilnahme an einem interkulturellen Trainingsprogramm die interkulturelle Kompetenz erhöht. Die Triangulation als Kombination qualitativer (Inhaltsanalyse) und quantitativer (Befragung) Verfahren wurde zur systematischen Durchführung der Arbeit eingesetzt. Auf der einen Seite wurde das Curriculum der Deutschlehrerausbildung analysiert. Auf der anderen Seite wurden angehende Deutschlehrer befragt und getestet, um sich darüber im Klaren zu sein, ob sie während der Ausbildung interkulturell trainiert werden und ob sie die erforderlichen Kenntnisse zum angemessenen interkulturellen Handeln verfügen.

Nur eine kleine Komponente der interkulturellen Kompetenz, nämlich die fremdkulturelle Kompetenz stellte sich aus der Analyse als die bestehende Form der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung an der École Normale Supérieure Yaoundé heraus, denn die Gesamtheit der für die Ausbildung vorgesehenen Lehrveranstaltungen des Grundmoduls trägt im großen Umfang dazu bei, dass die Studierenden große Kenntnisse ausschließlich über die deutsche Kultur erwerben. Was die anderen Moduls bzw. Lernaktivitäten in der Ausbildung angeht, sind sie in großem Umfang der Lehrkompetenz gewidmet.

Des Weiteren verfügt Mehr als die Hälfte angehender Deutschlehrer nicht über die interkulturelle Kompetenz, wobei die meisten derjenigen, die interkulturell kompetent sind, an einem interkulturellen Trainingsprogramm außerhalb der École Normale Supérieure Yaoundé teilgenommen haben. Dieses Ergebnis bestätigt somit die Annahme, nach der der interkulturellen Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung keine große Bedeutung an der École Normale Supérieure Yaoundé beigemessen wird. Daher die Notwendigkeit, in Bezug auf die Deutschlehrerausbildung entweder eine Lehrveranstaltung einzuführen, die sich der interkulturellen Kommunikation widmen würde oder bei der Auswahl literarischer Texte als Lernmaterial, diejenigen auszusuchen, die ein interkulturelles Potenzial aufweisen und dieses

Potential bei der Auseinandersetzung mit den betreffenden Texten zwecks der interkulturellen Kompetenz herauszuarbeiten. In dieser Hinsicht stellte sich Sieges Werk *Sombo, das Mädchen vom Fluss* aus der Arbeit als ein angemessenes Material dar, mit dem die interkulturelle Kompetenz gefördert werden kann. Dazu kommt auch die Tatsache, dass jede Lehrveranstaltung während der Ausbildung interkulturelle Fragestellungen nebenbei integrieren kann, um damit ihr eigenes inhaltliches Spektrum zu erweitern (Vgl. Bolten 2001: 5).

Anzuerkennen ist nichtsdestoweniger, dass nicht alle Aspekte in der Arbeit unter die Lupe genommen wurden. Dass sich einige Probanden nach dem Test als interkulturell kompetent erwiesen haben, ohne vorher dazu trainiert worden zu sein, wurde in der Arbeit unzureichend begründet.

LITERATURVERZEICHNIS

Bücher und Aufsätze

- Auernheimer, Georg (2005): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. 4. Auflage. Darmstadt: WBG-Verlag.
- Albert, Ruth/Kosten, Cor (2002): *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung*. Tübingen: Günter Narr Verlag.
- Barbara Hatzer/Gabriel Layes (2005) : Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hg.) (2005): *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kooperation*. Göttingen: Verlag für Sozialwissenschaften, 138-148.
- Belting, Hans (2001): *Bild-Anthropologie. Entwürfe einer Bildwissenschaft*. München:Fink
- Bauer, Gerd Ulrich (2010): Lehrfilme. In Weidermann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 375-386.
- Bolten, Jürgen(2001): Thesen zum interkulturellen Lernen in der Schule. In :Bolten, Jürgen/Schröder, Dennis(2001) : *Interkulturelle Kommunikation*. Berlin : Sternenfels
- (2006): Interkultureller Trainingsbedarf aus der Perspektive der Problemerkennung und der Führungskraft. In: Götz, Klaus (Hg.) (2006): *Interkulturelles Lernen, Interkulturelles Training*. München: Hamp, 57-75.
- (2007b): *Interkulturelle Kompetenz*. Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung
- (2010): E-Learning. In: Weidermann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 397- 416.
- Bredella, Lothar (2010): Überlegungen zur Lehre interkultureller Kompetenz. In: Weidermann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 99-120.
- Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin/Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Langenscheidts
- Flick, Uwe/Kardorff, Ernst Von/Steinke, Ines (2004): *Qualitative Sozialforschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Fiedler, Ford/ Mitchell, Tom/ Triandis, Harry (1954): the culture Assimilator: An Approach to cross cultural Training. In: *Journal of Applied Psychology* 7, 95-102.

- Flanagan, John (1954): The critical incident Technique. In: *Psychological Bulletin* 51, 327-358
- Gieselmann, Martin (2010): Spiel- und Dokumentarfilme. In: Weidermann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 361-376
- Gouaffo, Albert (2014): interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Absolventen der Deutschlandstudien. Am Beispiel der Abteilung für angewandte Fremdsprachen der Universität Dschang. In: DAAD (Hg.) (2014): *Deutsche Sprache im afrikanischen Kontext. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika*. Göttingen: Wallstein Verlag, 246-267
- Grosch, Harald/Leenen, Wolf Rainer (1998): Bausteine zur Grundlegung interkulturellen Lernens. In: Reiberg, Ludger/Dovermann, Ulrich (Hg.) (1998): *Interkulturelles Lernen*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 29-46.
- Hall, Stuart (1997): Introduction. In: Hall, Stuart (Hg.) (1997): *Representation. Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage Publications Ltd., 1-11.
- Helbig, Gerhard (2002): *Linguistische Theorien der Moderne*. Berlin: WEIDLER Buchverlag
- Heringer, Hans Jürgen (2014): *Interkulturelle Kommunikation*. 4. überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: A. Francke Verlag.
- Hofstede, Geert (2001): *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. London: Sage.
- Honnef-Becker, Irmgard (2006): *Interkulturalität als neue Perspektive der Deutschdidaktik*. Nordhausen: Traugott Bautz.
- Hoopes (1979): Intercultural Communication Concepts and the Psychology of Intercultural Experience. In: Pusch, M.D. (ed.) (1979): *Multicultural education: A crosscultural training approach*. La Grande Park III: Intercultural Network.
- Humboldt, Wilhelm Von (1836): *Über die Kawispracher auf der Insel Java. Darin die Einleitung: Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Neu hg. v. H. Nette. Darmstadt: Dümmlers Verlag.
- Kammhuber, Stefan/Schroll-Machl, Sylvia (2003): Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardmethode. In: Thomas, Alexander/Kammhuber, Stefan/Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation*.

- Band 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 19-23.
- Kuhl-Greif, Martha (1999): *Lehrerbegleitheft zu Nasrin Siege Juma Ein Straßenkind aus Tansania*. Weinheim : Bletz Verlag.
- Kuma, Ndumbe III (2006): *Afrika ist im Aufbruch, Afrika ist die Zukunft*. Douala: Editions AfricAvenir.
- Lanfranchi, Andrea (2002): Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität. Schlussfolgerung für die Lehrerbildung. In: Auernheimer, Georg(Hg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen : Verlag für Sozialwissenschaften, 206-233.
- Nussbaum, Martha (1998): *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard UP : Cambridge/Mass.
- Nyemb, Bertin (2014): « Ich muss aus diesem Dorf raus... » Feridun Zaimoglu im Germanistikstudium Kameruns, oder: Ansätze zur Förderung interkulturellen Bewusstseins im Literaturunterricht. In : DAAD (Hg.) (2014): *Deutsche Sprache im afrikanischen Kontext. Beiträge der DAAD-Germanistentagung 2012 mit Partnerländern in der Region Subsahara-Afrika*. Göttingen: Wallstein Verlag, 115-127.
- Quasthoff, Uta (1973): *Soziales Vorurteil und Kommunikation. Eine sprachwissenschaftliche Analyse des Stereotyps*. Frankfurt am Main: Athenäum.
- Rathje, Stefanie (2010): Training, Lehrtraining. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung*. Bielefeld: transcript Verlag, 215- 240
- Reza, Hamid Yousefi/ Braun, Ina (2010): *Interkulturalität. Eine interdisziplinäre Einführung*. Darmstadt: WBG Verlag.
- Rödiger, Voss (2010): *Wissenschaftliches Arbeiten - Leicht verständlich*. Stuttgart: Lucius & Lucius Verlag.
- Rorty, Richard (1993): Human Rights, Rationality, and Sentimentality. In: Shute, Stephen/Hurley, Susan (Hg.) (1993): *On human rights*. New York: Basic Books, 111-134.
- Siege, Nasrin(1990): *Sombo, das Mädchen vom Fluss*. Weinheimer: BELTZ Gelber.
- Straub, Jürgen (2010): Lerntheoretische Grundlagen. In: Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren?*

- Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung.* Bielefeld: transcript Verlag, 31-98.
- Straub, Jürgen/Weidermann, Arne/Nothnagel, Steffi (2010): Interkulturelle Kompetenz lehren: begriffliche und theoretische Voraussetzungen. In: Weidermann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung.* Bielefeld: transcript Verlag, 15-27.
- Thomas, Alexander et al. (2003): Training interkultureller Kompetenz. In: Niels, Bergman/Andreas, Sourisseaux (Hg.) (2003): *Interkulturelles Management.* Berlin: Springer, 173-199.
- (2005): Kultur und Kulturstandards. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.) (2005): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation.* Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. 2. Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 19-31.
- Traore, Salifou (2008): *Interkulturelle Grammatik-Konzeptionelle Überlegungen zu einer Grammatik aus eigener und fremder Perspektive im Deutschen als Fremdsprache.* Frankfurt am Main : Peter Lang Verlag.
- Utlar, Astrid/Thomas, Alexander (2010): Critical incidents und Kulturstandard. In: Weidermann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung.* Bielefeld: transcript Verlag, 317- 330.
- Volkman, Laurenz (2010): Literatur- Lektüren. In: Weidermann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (Hg.) (2010): *Wie kann man interkulturelle Kompetenz lehren? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung.* Bielefeld: transcript Verlag, 331-344.
- Wierlacher, Alois (1985): Mit fremden Augen oder Fremdheit als Ferment . Überlegungen zur Begründung einer interkulturellen Hermeneutik deutscher Literatur. In: Wierlacher, Alois (Hg.) (1985): *Das Fremde und das Eigene. Prologomena zu einer interkulturellen Germanistik.* München: Iudicium.
- (2003): Interkulturalität. In : Wierlacher, Alois/Bogner, Andrea (Hrsg.) (2003): *Handbuch Interkulturelle Germanistik.* Stuttgart: Verlag J.B. Metzler, 257-264.

Abschlussarbeiten

- Mbilong, Seraphine Bela (2010): *Wie kann man im kamerunischen Deutschunterricht die interkulturelle Kompetenz fördern? Eine Analyse des Lehrwerks IHR und WIR Plus Band I unter interkulturellem Aspekt*. Unveröffentlichte DIPES-ARBEIT. Yaoundé.
- Tsopouono, Roger (2013): *Die interkulturellen Kommunikationsstrategien im DaF-Unterricht in Kamerun: Eine Untersuchung der Lehrtätigkeiten im Deutschunterricht in der Stadt Yaoundé*. Unveröffentlichte DIPES-ARBEIT. Yaoundé.

Wörterbücher

- Collins essential English dictionary, New-York: Harper-Collins 2006.
- DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Hamburg, Berlin, Leck: Dudenverlag 2007.
- Duden 2010. <http://www.duden.de/rechtschreibung/Interkulturalität>. [14.02.2016]
- Wahrig Wörterbuch herausgegeben von Renate Wahrig-Burfeind. Bertelsmann Lexikon Institut im Wissen MediaVerlag 2006.

Internetquellen und Webseiten

- Ahrends, Andreas/ Nowitzki, Werner (1997): *Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen-Anregungen für Schule und Unterricht*, herausgegeben vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1997. <http://www.allpdftools.com/purchase/buy-pdf-to-word.html> [12/12/2015]
- Binder, Susanne/Luciak, Mikael (2010): *Informationen und Anregungen zur Umsetzung des Unterrichtsprinzips „INTERKULTURELLES LERNEN“* Online-Journal des Vereins der AbsolventInnen des Instituts für Kultur- und Sozialanthropologie der Universität Wien 2010. <http://www.univie.ac.at/alumni.ethnologie/journal/index.html> [12/12/2015]
- Bolten, Jürgen (2007a): Was heißt „Interkulturelle Kompetenz?“ Perspektiven für die internationale Personalentwicklung. In: Künzer/Berninghausen, Jutta (Hg.) (2007): *Wirtschaft als interkulturelle Herausforderung*. Frankfurt am Main, 21-42 <http://www.ikkompetenz.thueringen.de/selbsttest/basics/intercul>. [15.10.2015]
- Dauner, Alexander (2011): Die organisierende Funktion von Kompetenz-Entwurf eines zwei-Ebenen-Modells interkultureller Kompetenz. In: Bolten, Jürgen/Rathje, Stefanie (Hg.) (2011): *Ein Quantum Kompetenz Interkulturalität zwischen Ost und West*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Ausgabe 14. www.interculture-journal.com. [15.10.2015]

- Friesenhahn, Günter (2006): *Interkulturell – ein Begriff macht Karriere*. www.dija.de, Modul „Interkulturelles Lernen“. www.dija.de [27.02.2016]
- Fritz, Wolfgang/ Möllenberg, Antje (1999): *Interkulturelle Kompetenz als Gegenstand internationaler Personalentwicklung*. <http://www.wiwi.tu-bs.de/marketing/publikationen/ap/download/AP99-14.pdf>. [03.03.2016]
- Jagusch, Birgit: (2002): Interkulturelles Lernen in internationalen Jugendbegegnungen-aber wie? In: „*Wie können Solidarität und Toleranz erlernt werden? Ziele und Methoden antirassistischer Projektarbeit in internationalen Jugendbegegnungen*“ von IDA und Jugend für Europa (JFE) vom 17. – 19. 09. 2002 in Bebra. http://www.idaev.de/cms/upload/PDF/Publikationen/Interkulturelles_Lernen_.pdf. [03.12.2015]
- Malte, Christopher Boecker (1999): *Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts*. <http://www.wiwi.tu-bs.de/marketing/publikationen/ap/download/AP99-14.pdf>. [03.03.2016]
- Olbers, Sofie (2009): Austausch mit Anderem - Kultur und Kompetenz. In: Bolten, Jürgen/Rathje, Stefanie (Hg.) (2009): *Interkulturalität als Gegenstand in Lehre, Training, Coaching und Consulting*. Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien. Jahrgang 8. Ausgabe 9. www.interculture-journal.com. 3-22 [28.12.2015]
- Reisch, Bernhard : *Kultur und Kulturstandards, ein Beitrag zum Impulstag Interkulturelle Managementkompetenz*. Institut für interkulturelles Management. www.ifim.de/reports/kultur-kulturstandard. [12. 03. 2016]
- Scher, Christoph (2011): *Interkulturelle Kompetenz*. https://www.ggs.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/Buchpublikationen/Titel_02_Interkultur_Kompetenz_Online.pdf. [03.03.2016]
- Utlar, Astrid/Thomas, Alexander: *Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards*. <http://www.google.cm/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwjD4pW3yv7JAhVKaRQKHcXnAbgQFggaMAA> [12. 03. 2016]
- Zange, Christian (2007): *Kulturstandards: Humbug oder Weg zum Verstehen? Die Möglichkeiten und Grenzen der Kulturstandardforschung, Seminararbeit zu „Medien und Interkulturelle Kommunikation“*. Augsburg. [websquare.imb-uni-Ausburg.de/files/kulturstandards.pdf](http://websquare.imb.uni-Ausburg.de/files/kulturstandards.pdf). [27.02.2016]
- IKUD Seminare, Interkulturelles Lernen, 26. Juni 2011. <http://www.ikud-seminare.de/veroeffentlichungen/interkulturelles-lernen.html>. [27.02.2016]

LOI N^o 98/004 DU 4 AVRIL 1998 D'ORIENTATION DE L'EDUCATION AU CAMEROUN http://minedub.cm/upload/media/Lois_Arreté_Education.pdf. [01/06/2016]

<http://www.transkulturellepsychiatrie.de/pdf/SM-Ethnozentrismus%20Svejda2-06.pdf>

<http://www.duden.de/rechtschreibung/Interkulturalität>. [14.02.2016]

http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-18-1/beitrag/Weidemann_Straub_Nothnagel.pdf. [12. 03. 2016]

<http://www.google.cm/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0ahUKEwjD4pW3yv7JAhVKaRQKHcXnAbgQFgg1MAM&url=http%3A%2F%2Ftu-dresd>. [28.12.2015]

Sonstiges

Kriegel, Katharina (2008): *Experteninterview zum Thema „Interkulturelle Lehrtrainings“*
Jena. 10.09.2008.

Thomas, Alexander (2003): *Interkulturelle Kompetenz. Grundlagen, Probleme und Konzepte. Erwägen-Wissen-Ethik (EWE)* — Streitforum für Erwägungskultur 14(1) Dritte Diskussionseinheit, 137-150.

ANHANG

Test zu interkultureller Kompetenz

Liebe angehende DeutschlehrerInnen,

Ich bin Student an der „École Normale Supérieure de Yaoundé“ (fünfter Jahrgang). Zur Erlangung des „DIPES II“ führe ich eine Forschungsarbeit zu „Interkulturelle Kompetenz bei angehenden DeutschlehrerInnen“ durch. Ich möchte mithilfe dieses Tests prüfen, ob angehende DeutschlehrerInnen der „École Normale Supérieure de Yaoundé“ über Interkulturelle Kompetenz verfügen. Ich möchte euch bitten, mit Ehrlichkeit und Ernst auf die Fragen des Tests einzugehen, denn die Ergebnisse werden dazu verhelfen, Strategien zur Förderung dieser Kompetenz in der Deutschlehrerausbildung auszuarbeiten. Ich kann euch zusichern, dass eure Daten geheim gehalten werden. Danke im Voraus für eure Mitarbeit.

I- Informationen über den Probanden

1. Jahrgang : 3 5
2. Haben Sie an einem interkulturellen Lernprogramm⁵⁷ teilgenommen? Nein Ja
3. Wenn ja! Wo? an der E.N.S woanders

II -Test

A. *Theoretisches Wissen zum interkulturellen Bewusstsein*

1. *Welche Aussage ist Ihrer Meinung nach plausibler:*

- a. Jede Gesellschaft gehört zu einer Kultur
- b. Jede Gesellschaft ist eine Kultur
- c. Jede Gesellschaft hat eine Kultur

2. *Welche der folgenden Aussagen würden Sie als gefährlich für eine interkulturelle Kommunikation ansehen?*

- a. Kulturen können sich überschneiden
- b. Alle Kulturen sind als gleichwertig anzusehen
- c. Meine Kultur finde ich besser als die anderen

- a. *Wie würden Sie „Interkulturalität“ im Kontext der Globalisierung definieren?*
- b. „Vergleich zwischen zwei Kulturen“
- c. „Ein ‚Drittes‘, das im Kontakt zwischen Angehörigen unterschiedlicher Ausgangskulturen entsteht und mit keiner dieser Ausgangskulturen identisch ist.“

⁵⁷ Ich verstehe unter interkulturellem Lernprogramm eine Lehrveranstaltung, bei der auf die theoretischen Konzepte und Überlegungen zur interkulturellen Kommunikation eingegangen wird.

d. „Interkulturell = international“

3. *Beim Austausch zwischen zwei Partnern unterschiedlicher Kulturen geht es darum, dass:*

- a. eine Interkultur entsteht, die den beiden Lebenswelten vollkommen entspricht.
- b. einer dieser Partner, der die Kultur des anderen beherrscht, sich gänzlich dafür einsetzt, damit die beiden angemessen austauschen.
- c. sie gerade in Bezug auf eigene Kultur eine Zwischenwelt finden, wobei keine der beiden Kulturen verachtet wird.

4. *Will man einen angemessenen Austausch mit einem Mitglied anderer Lebenswelt erreichen, dann*

- a. reichen die Kenntnisse über die Lebenswelt bzw. die Kultur dieses Mitgliedes aus.
- b. braucht man diese Lebenswelt durch den Filter eigener Lebenswelt zu untersuchen, um das zu verwerfen, was einem anormal auffällt
- c. muss man über die interkulturelle Kompetenz verfügen

5. *Im Prozess interkulturellen Dialogs*

- a. ist die Beherrschung der Sprache des fremden Partners nur ein Aspekt, zur Angemessenheit und Effektivität im Handeln
- b. gewährleistet die Beherrschung der Sprache des fremden Partners einen angemessenen und effektiven Austausch
- c. spielt die Sprache keine Rolle

6. *Welche Eigenschaft von Stereotypen ist Ihrer Meinung nach zutreffend*

- a. Sie beziehen sich ausschließlich auf ein einzelnes Individuum
- b. Sie spielen keine Rolle im interkulturellen Dialog
- c. Sie sind oft unzutreffend

B. Verständnis der Besonderheiten interkultureller Kommunikationsprozesse

Lesen Sie folgende zwei Kleintexte und überlegen Sie sich dann am Ende, welcher Vorschlag ihrer Meinung nach der wahrscheinlichste ist. Der Hinweis auf den kulturellen Background, der am Ende jedes Kleintexts steht, orientiert Sie bei der Beantwortung der Fragen.

Text 1

Martina, eine Studentin aus Deutschland, macht ein Praktikum am Goethe Institut in Indonesien. Sie wohnt bei einer einheimischen Familie. Zusammen mit ihrer Freundin ist sie bei einer sehr einflussreichen und streng gläubigen moslemischen Familie zum Essen eingeladen. Leider ist Martina erkältet, so dass sie sich während des Essens einige Male schnäuzen muss. Natürlich tut sie dies ganz dezent, indem sie sich vom Tisch abwendet. Sie bemerkt, dass die Gastgeber mit der Tochter ihrer Gastfamilie tuscheln. Sie fragt bei der Tochter nach, ob sie etwas falsch gemacht habe. Die Tochter verneint und erklärt, dass sich die Gastgeber nur nach ihrem Gesundheitszustand erkundigt hätten, und fragt Martina dann, ob sie wissen möchte, wo sich das Badezimmer befindet. Martina verneint dankend. Insgesamt empfindet sie die Atmosphäre bedrückend. Vor allem ist da noch dieser scheußliche Schnupfen, so dass sie sich immer schnäuzen muss. Martina hat den Eindruck, dass ihr nicht sehr viel Interesse entgegengebracht wird. Sie kann dafür keine andere Erklärung als die Bestätigung ihres Vorurteils finden, dass mit streng gläubigen Moslems sehr schwer auszukommen sei, weil diese wiederum ihre Vorurteile gegen Ungläubige nicht ablegen können.

Kultureller Background: In Asien im Allgemeinen und besonders in Indonesien ist das Schnäuzen vor anderen Menschen schlecht angesehen bzw. wahrgenommen (Vgl. Heringer 2014: 234).

Fragen

Welcher Vorschlag ist ihrer Meinung nach der wahrscheinlichste?

- | | |
|--|-------------------------------|
| 1. Martina fehlt: | 2. Die Familie |
| a. die Kommunikationsbereitschaft | a. ist nicht vorurteilsfrei |
| b. die interkulturelle Lernbereitschaft | b. hässt Ungläubige |
| c. das Verständnis des Handlungszusammenhangs
des Fremden | c. ist anderen Kulturen offen |
| | d. ist rassistisch |

- d. die Empathie bzw. das Einfühlungsvermögen

Text 2

Claudia, eine Studentin aus Deutschland, macht ein Praktikum im DAAD in Kamerun. Sie wohnt mit ihrem Freund Salomon und seinem Bruder. Sie bekommt sehr oft Besuch von Ida, einer kamerunischen Freundin. Eines Tages hat Ida ein kamerunisches Essen in Abwesenheit der beiden Männer bei Claudia gekocht. Als sie fertig war, hat sie Claudia aber nicht dazu aufgefordert, von dem Essen zu nehmen. Claudia hat also auf diese Aufforderung lange gewartet und musste sich auch etwas kochen, denn sie hatte schon Hunger. Ida, die sich auch seit einer Weile innerlich fragte, warum sich Claudia nicht bedient, fühlte sich natürlich beleidigt und fand keine Erklärung als die folgende Schlussfolgerung: „Was man immer auch sagen bzw. tun mag, liegt Deutschen Rassismus im Blut.“ Nach einigen Minuten kommt Salomons Bruder. Er geht in die Küche und konstatiert, dass es zwei unterschiedliche Speisen gibt. Er fragt dann Claudia nach Erklärung und Claudia erzählt ihm, was passiert war. Nachdem Claudia ihm alles erklärt hatte, fing er an zu lachen. Claudia verstand also nichts mehr und wollte wissen, warum er sie auslachte. Er sagt ihr dann, sie brauchte nicht mehr zu kochen, sondern hätte sich ganz einfach bedienen sollen.

Kultureller Background: Die Deutschen brauchen immer die Genehmigung des/derjenigen, der/die gekocht hat, bevor sie sich bedienen, auch wenn das Essen von eigener Mutter zu Hause gekocht wird.

Fragen

Welcher Vorschlag ist ihrer Meinung nach der wahrscheinlichste?

1. Claudia

a. handelt rassistisch

b. versteht Idas kulturellen

Handlungszusammenhang nicht

c. hat keinen Respekt gegenüber
anderen Kultur

d. ist nicht vorurteilsfrei

2. Claudias Freundin

a. ist nicht vorurteilsfrei

b. hat keinen Respekt vor anderen
Kultur

c. versteht Claudias kulturellen

Handlungszusammenhang

d. Handelt mit Ethnozentrismus